



Enero - Abril 1983 - n.º 272

# Educación Compensatoria

- ★ Programa de Educación de Adultos y Educación Rural en los países iberoamericanos.
- ★ Acciones de la UNESCO en la Educación Compensatoria en el bienio 1984-1985.

## CONSEJO DE DIRECCION

### *Presidente:*

Joaquín Arango Vila-Belda  
Secretario General Técnico

### *Vocales:*

José Antonio Sánchez Mariscal  
Vicesecretario General Técnico

Eduardo Ibarra Reixa  
Subdirector General de Desarrollo Legislativo

Pedro Maestre Yenes  
Subdirector General de Organización y Automación

José Antonio Menéndez Pidal y Oliver  
Subdirector General de Cooperación Internacional

José María Merino Sánchez  
Director del Servicio de Publicaciones

Angeles Quiralte Castañeda  
Jefe del Servicio de Información Administrativa y Asuntos Generales

## CONSEJO DE REDACCION

Director: Emilio Lázaro Flores  
Subdirector General de Estudios y Documentación

Secretaria: M.<sup>a</sup> Vicenta Oliveros Lapuerta  
Jefe de la Sección de la Revista de Educación

### *Equipo de Redacción:*

Antoni Cornella Gimferrer  
Inés Chamorro Fernández  
M.<sup>a</sup> Teresa Gómez Condado  
M.<sup>a</sup> Begoña Ibáñez Ortega  
M.<sup>a</sup> del Rosario Varón Cobos

© Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN 0034-8082

*Revista cuatrimestral*

Publicación de la Secretaría General  
Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia  
Alcalá 34, Madrid-14 (España)  
Edita: Servicio de Publicaciones del MEC  
Ciudad Universitaria, Madrid-3 (España)  
Depósito Legal: M: 57/1958

Imprime: AGISA. Tomás Bretón, 51. Madrid-7

---

La Revista no comparte necesariamente las opiniones  
y juicios expuestos en los trabajos firmados

---

Número 272



Enero-Abril 1983

---



SUSCRIPCIONES EN EL SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL  
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA  
CIUDAD UNIVERSITARIA - MADRID-3 (ESPAÑA) - Teléfono 449 67 22

200495

# Sumario

	<u>Pág.</u>
<b>EDITORIAL</b> .....	3
<b>LA EDUCACION COMPENSATORIA</b>	
<b>a) Aspectos generales</b>	
ANGEL J. LAZARO MARTINEZ, JUAN M. JUAN ESPINOSA, ANNE M. ROSENWINGE: Consideraciones en torno a la educa- ción compensatoria .....	7
QUINTINA MARTIN-MORENO CERRILLO: La investigación ecológica en educación compensatoria: hacia la educación comunitaria .....	29
MARIO DE MIGUEL DIAZ (y equipo de colaboradores): Diseño de un programa de educación compensatoria .....	49
<b>b) Experiencias</b>	
MANUEL MARTINEZ LOPEZ: Educación compensatoria y expe- riencias de escuela rural integrada .....	77
PABLO GUZMAN CEBRIAN: Descripción de una experiencia de educación compensatoria con un grupo de edad 14-16 años, en Getafe (Madrid) .....	89
CELIA MERINO RODRIGUEZ: El Programa Andalucía, un pro- grama innovador dentro del campo de la educación compensato- ria .....	121
Aportaciones bibliográficas para un estudio de la educación compensatoria .....	135
LIC. P. DECKERS, DR. C. VAN CALCAR: El proyecto de innova- ción de Amsterdam (IPA) .....	141

	<u>Pág.</u>
<b>DOCUMENTOS</b>	
Datos sin demagogia: los españoles opinan de la enseñanza . . .	161
Acciones de la UNESCO en educación compensatoria en el bienio 1984-1985 . . . . .	172
<b>ACTUALIDAD EDUCATIVA</b>	
Crónica de España . . . . .	177
Noticario . . . . .	179
Extranjero . . . . .	180
<b>LA EDUCACION EN IBEROAMERICA</b>	
OEI. Programa de Educación de Adultos y Educación Rural . . .	185
La alfabetización y la educación de adultos en Panamá . . . . .	188
<b>LIBROS Y REVISTAS</b> . . . . .	193

# Editorial

*El mérito principal de Dewey, Claparède y otros grandes tratadistas del tema educativo fue **descubrir** que la escuela es para el niño, y que por tanto, es a partir de éste, de su personalidad, de **sus intereses**, (Dewey), como habría de concebirse y desarrollarse la acción educativa. Tan aparentemente obvia revelación puso en marcha un proceso de cambio profundo en los fines, los contenidos y los métodos de la educación.*

*Posteriormente, se haría otro hallazgo, complementario del anterior. El de que, en la realidad, no existe **el** niño, sino **cada** niño. La educación individualizada o personalizada sucedería así a la educación a secas.*

*Pero todavía ha sido posible profundizar más sobre el destinatario de la educación. Cada niño es, muy especialmente en el terreno de la educación —y como diría Ortega—, él y su circunstancia.*

*De entrada, la educación compensatoria tiene el mérito de haber enriquecido «la toma de datos», que debe preceder a toda actividad educativa. De haber proyectado luz sobre zonas que estaban en sombras en dicha fase previa de «toma de datos». De haber desautorizado por ello —por ejemplo— análisis sobre el «fracaso escolar» que sólo tienen en cuenta ciertas supuestas causas del mismo, y no precisamente, y para muchos casos, las más profundas y verdaderas. Bien puede afirmarse, por tanto, que la educación compensatoria cuestiona seriamente la política educativa, seguida hasta ahora, y obliga a replantear esta política sobre bases nuevas.*

*¿Cómo debe ser orientado este planteamiento a fin de lograr, esta vez de verdad, una aproximación real a la meta de la igualdad de oportunidades tan proclamada e invocada, pero expuesta precisamente por ello a quedar en simple invocación, vacía de hechos?*

*«Revista de Educación» pretende con el presente número, ayudar a dar una respuesta a la pregunta anterior. La publicación del mismo, sigue a la de las primeras disposiciones adoptadas por el Ministerio sobre educación compensatoria, que diseñan el marco legal necesario para su desarrollo y concretan las vías iniciales del mismo.*

*En el panorama de nuestro país, es forzoso partir en este campo de muy poco, y ese muy poco se debe, en exclusiva, a la iniciativa de profesores, grupos*

*e instituciones aisladas y entusiastas. Algunas de estas experiencias se recogen en las presentes páginas. Dan testimonio, a la vez, de una ilusión individual o colectiva y de una inhibición o un vacío en el plano de la acción política. Ahora, el Estado va a adecuar su política educativa a principios y criterios de educación compensatoria, imprimiendo así a dicha política, toda la dimensión social y de justicia que debe serle permanentemente inherente.*



## FE DE ERRATAS

Apreciadas en el artículo «UN SIGLO Y MEDIO DE SEGUNDA ENSEÑANZA (1820-1970)» de Manuel Utante Igalada, publicado en el número 271 de Revista de Educación.

- Pág. 10: Nota de pie de página (21), léase (22).  
El texto de la nota (21) dice: «Véase por extenso el texto de esta parte del Dictamen en PUELLES BENITEZ, ob. cit., pág. 65.»
- Pág. 15: Segunda línea de las notas de pie de página.  
Dice: 1941.  
Debe decir: 1841.
- Pág. 18: Línea 9.  
Dice: Destejar  
Debe decir: Destejer.  
Línea 28.  
Dice: de dos.  
Debe decir: en dos.
- Pág. 21: Entre las líneas 6.<sup>a</sup> y 7.<sup>a</sup> falta el siguiente texto: «...Universidades, ni los centros de segunda enseñanza, ni las...»
- Pág. 25: Tercera línea del segundo párrafo, después de «denominado», falta el texto siguiente:  
«...*Bachillerato Elemental*» y «otro como *preparación* para los estudios de Facultad que se denominaría...»
- Pág. 27: Comienzo de la línea 17, suprimir «Como»
- Pág. 34: Apartado a), tercera línea.  
Dice 1921.  
Debe decir: 1821.
- Pág. 36: Segunda línea del primer párrafo del epígrafe «Temas de Organización»:  
Dice: «...contenido en cierto...»  
Debe decir: «...contenido y en cierto...»
- Pág. 38: Segundo párrafo, 5.<sup>a</sup> línea, léase: «...65 del del día 25)...»



# **La educación compensatoria**



## a) Aspectos Generales

### CONSIDERACIONES EN TORNO A LOS PROGRAMAS DE EDUCACION COMPENSATORIA

ANGEL LAZARO J. MARTINEZ (\*)  
JUAN M. JUAN ESPINOSA (\*\*)  
ANNE M. ROSENWINGE (\*\*\*)

#### INTRODUCCION

Al abordar los temas de Educación Compensatoria el primer interrogante se localiza en el propio enunciado ya que, si lo que se pretende es buscar medios educativos que compensen las desventajas formativas de un sujeto, deberíamos utilizar el sufijo *or*, que implica la acción y el efecto de la intención. Tal vez fuera más adecuado referirnos al fenómeno con la denominación de Educación Compensadora pero es evidente que, a pesar de su incorrección, en la actualidad el concepto está fijado en una amplia gama de profesionales de la educación y que existe una estimable bibliografía por lo que, a pesar de nuestras objeciones, aplicaremos al término de educación compensatoria lo que entendemos por educación compensadora.

Una segunda cuestión de la Educación Compensatoria es delimitar conceptualmente su campo de actuación. Se entiende que este tipo de educación se dirige a determinados individuos pertenecientes a grupos sociales deprimidos o en desventaja, de forma que la acción ha de producir una equiparación de las situaciones. En una reunión de expertos del Consejo de Europa (Estrasburgo, 30-1-74), se propusieron los siguientes objetivos de la Educación Compensatoria (1):

- a) Definir el handicap lo antes posible, así como su origen y su influencia en la vida del niño.
- b) Definir el grado de educabilidad del niño poniendo el acento sobre sus potencialidades más que en sus déficit.

---

\* Inspector Central de Orientación Escolar y Vocacional.

\*\* Profesor de Psicología Diferencial de la Universidad Autónoma de Madrid.

\*\*\* Orientador Escolar.

(1) Consejo de Europa. *Educación compensatoria*. Madrid, 1976, pág. 16.

- c) Determinar el tipo de establecimiento preescolar (ordinario, especializado, etc.) que debe frecuentar y a qué edad.
- d) Establecer programas suplementarios adaptados individualmente (entrenamiento de la motricidad, sensibilidad, etc.).
- e) Dar una formación especializada a los educadores.

Como hemos sugerido, se parte de un optimismo ambientalista respecto a las desventajas sociales del sujeto, circunstancia que nos es preciso comentar, aunque sea brevemente. Consideramos que el ambiente no es sólo el alud de estímulos, más o menos imprecisos, que invaden a un sujeto, sino el conjunto de estímulos culturales con los que entra en contacto cada persona (2), de forma que la gama de interacciones puede variar según la intensidad y oportunidad del estímulo, y la receptividad e integración del sujeto. Como señala Anastasi (3), «cualquier factor ambiental ejercerá una influencia diferente que dependerá de la herencia material específica sobre la que opere». Por eso, la «carencia ambiental» se puede entender como carencia de algo beneficioso para el desarrollo personal y, como hemos señalado, las resonancias pueden ser muy variadas. Un contorno defectuoso puede originar ciertos trastornos entre los que, según el Selb (4), destacan los siguientes:

- a) Extinción de conductas como la curiosidad, las preguntas, etc, precisas para el desarrollo intelectual.
- b) Condicionamiento de procesos de distracción en clases ruidosas, etc. que afectan a las explicaciones del profesor y al estudio.
- c) Actuación de modelos humanos defectuosos en su lenguaje, motivaciones, dominio de sí mismo, etc.
- d) Condicionamiento clásico vicario de ansiedades y sentimientos de incapacidad frente a las tareas de logro académico.
- e) Falta de claves para una autorregulación efectiva del propio trabajo.
- f) Inadecuación de los refuerzos escolares, quizá demasiado sutiles y diferidos para la edad.

Parece que la Educación, como acción externa, es el medio adecuado para variar los estímulos y compensar las deficiencias que ha provocado una insuficiente o deteriorada red de estímulos. Se concibe que la Educación es el medio social más adecuado para prevenir a un individuo respecto a un ambiente que se puede percibir como incoherente. Sería preciso actuar desde la Orientación Educativa (5), ya que es el procedimiento pedagógico para promocionar a aque-

(2) Véase J. GARCIA YAGUE Y ANGEL LAZARO. *Condicionamientos ambientales de la personalidad*. Madrid. Magisterio Español, 1971, en donde se expone, en cuanto a una serie de estudios experimentales, una aproximación teórica a la relación persona-ambiente.

(3) ANASTASI, A. *Psicología diferencial*. Madrid. Aguilar. 1966, pág. 64.

(4) Citado por PINILLOS, J.L. *Principios de Psicología*. Madrid. Alianza. 1977, pág. 673.

(5) En esta línea, véase LAZARO MTZ, A. *La orientación educativa, el ambiente y el poder*, publicado en el periódico «El País», 1982.

llos individuos que han de enfrentarse a mayores desventajas de desarrollo personal.

Un punto que hay que considerar especialmente se refiere al diferente enfoque que se realiza de la Educación Compensatoria. Aquellos que actúan desde la óptica de la organización educativa, pretenden superar los problemas a través de una compleja urdimbre de planificación, cuyas operaciones se concretan en un aumento de inversiones en edificios, equipamiento de material, acomodación de instalaciones o configuración burocrática de un sistema de incentivos que premie la dedicación de los docentes. Este tipo de operaciones implica decidir sobre qué áreas, zonas o grupos sociales deprimidos o marginados se actuará con la consiguiente estructuración administrativa.

Todo el planteamiento de infraestructura, planificado arduamente desde una perspectiva casi estadístico-económica, supone la racionalización de unos recursos, pero esto sólo es una primera fase de la posible solución o, si se quiere, una manera insuficiente de afrontar el problema. Desde nuestra perspectiva, toda acción de educación compensatoria ha de estar vinculada a los procesos organizativos y didácticos de enseñanza-aprendizaje que se configuren en cada centro escolar y equipo docente, entendiendo que éste se puede constituir por profesores de diferentes centros o localidades próximas. Es claro que una mínima dotación de medios y una mejor funcionalidad organizativa son necesarias para alcanzar los objetivos educativos. Compensar las desventajas educativas implican una acción didáctica y orientadora a nivel de aula y de centro, con la *aplicación y desarrollo de programas individualizados de refuerzo*, ajustados a las exigencias de cada alumno. En síntesis, es una acción dirigida a superar las específicas *dificultades o anomalías de aprendizaje*, del alumno, con un doble esfuerzo didáctico y orientador (6).

---

(6) En LAZARO MTZ, A. *Orientación de las dificultades del aprendizaje*. Madrid. Revista de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia, n.º 270, V-VIII, 1982, págs. 141-157. Se ofrece una categorización de dificultades del aprendizaje que se puede sintetizar en los siguientes núcleos:

- Ambientales.
- Afectivas.
- Sociales.
- Rendimiento.

## I. LA DESVENTAJA SOCIAL

La confluencia de situaciones desfavorecedoras en un individuo nos obliga a considerar el problema desde la perspectiva diferencial tanto en el ámbito pedagógico como psicológico. La acumulación de desventajas en un solo sujeto puede ocasionar, depende de su capacidad de reacción y de los apoyos de su contorno, una tensión que aboque en una inadaptación, más o menos permanente, con la correspondiente anomalía del aprendizaje. Siguiendo a Stamback (1976), la desventaja social engloba los siguientes conceptos:

- Relación entre origen socio-económico y desarrollo.
- El origen de las variaciones en el desarrollo se localizan en las desigualdades culturales de las familias según su pertenencia social (7).

Esta situación de desventaja es apreciada por los profesores, ya que el alumno refleja su tensión en un rendimiento anómalo, manifestando que tiene serias dificultades para aumentar su aprendizaje. En líneas generales, un alumno en estas circunstancias, tiene problemas pedagógicos, especialmente en sus técnicas básicas —con la consiguiente expansión a todos los sectores del currículum—, y también su capacidad cognitiva se ve disminuida, al reducirse su interés o curiosidad intelectual. Pinillos (1975), señala los siguientes efectos de la privación ambiental (8):

- a) Dificultades de lectura, malos hábitos de estudio, dominio del lenguaje conversacional pero no del lenguaje interior preciso para la reflexión y el razonamiento.
- b) Prevalencia de modos concretos de pensamiento. Razonamiento más inductivo que deductivo. Dificultades de análisis y clasificación.
- c) Dificultades para manipular representaciones, imágenes, esquemas, etc. Inferioridad de procesos perceptivos; mala discriminación, lentitud.
- d) Reducción de las perspectivas temporales del comportamiento; contrac-

---

(7) STAMBACK, M. *Examen crítico de la noción de desventaja social*, en Consejo de Europa. *Educación compensatoria*. Madrid, MEC, 1977, pág. 71.

(8) PINILLOS. *Principios de Psicología*. Madrid. Alianza, 1977, pág. 674.

ción al presente, actualismo. Dificultad de operar con metas y recompensas lejanas. Sensibilidad para los refuerzos tangibles, no para los intelectuales o morales.

- e) Inferioridad del nivel de aspiraciones escolares, en función de la correlativa percepción de un futuro con menos oportunidades.
- f) Disminución general de los procesos internos de regulación del comportamiento, con el consecuente aumento de susceptibilidad a la manipulación por refuerzos externos.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que es más frecuente la inestabilidad emocional, neuroticismo e irritabilidad en sujetos pertenecientes a status sociales más deprimidos o inferiores. Este tipo de sujetos obtiene puntuaciones más bajas en la escala de autonomía social de Vineland, como localiza Del'Acqua (1975), con una muestra de niños milaneses (9). Sims (1954) también encontró, aplicando la prueba de Bell, una relación entre adaptación social y pertenencia a clase social. Por otra parte, son preocupantes las conclusiones de Anastasi, en base a diferentes estudios descriptivos realizados con pacientes procedentes de clases sociales distintas: «Los resultados revelaron de nuevo el número creciente de trastornos psiquiátricos al descender el nivel socio-económico. Además las neurosis eran más comunes que las psicosis en los niveles superiores, y viceversa en los inferiores... Sin embargo, queda en pie el hecho de que los trastornos mentales, considerados en conjunto, eran mucho más frecuentes en los niveles socio-económicos inferiores que en los superiores» (10).

El sujeto con manifestaciones anómalas en el aprendizaje necesita un tratamiento educativo, que sólo puede ser atendido desde una atención individualizada y a través de un proceso de Orientación Escolar, ya que los problemas a atender no son exclusivos de un único procedimiento didáctico. Se ha de aportar recursos pedagógicos que ayuden a resolver problemas afectivos o de inadaptación social. Es evidente que en este contexto, la labor de orientador y del tutor es clave, como medio para superar deficiencias y solicitar el apoyo familiar, ya que existen problemas ambientales que «subrayan» la desventaja y que se acumulan o mantienen en el contexto familiar. Así lo señalan Arana y Carrasco (11), en un buen estudio descriptivo (1980) y Coster concluye, en la misma línea: «Se comprendió que había otros problemas [al aplicar programas de reeducación]: la motivación, la falta de apoyo eficaz por parte de la familia ante los problemas sociales y cognoscitivos planteados por la escuela, el ejemplo cotidiano de otros accesos a otras formas de la vida adulta, la dificultad para adaptarse al ambiente general de la escuela, basada en las actitudes de las clases medias, y el conjunto de barreras psicológicas y psicosociales» (12).

---

(9) DELL'ACQUA, M. *El papel compensatorio de la educación preescolar para los niños de familias con dificultades en el plano humano*. En Consejo de Europa. *Ob. cit.*, págs. 225-297.

(10) ANASTASI, A. *Ob. cit.*, pág. 469.

(11) ARANA, J. y CARRASCO, J. *Niños desasistidos del ambiente familiar*. Madrid. Zarpos. 1982.

(12) COSTER, W. *Estudio sobre el papel compensatorio de la educación preescolar para niños de familias cuyo nivel socio cultural y económico es bajo*, en Consejo de Europa. *Ob. cit.*, pág. 196.

## II. EFECTOS DE LOS CONDICIONANTES AMBIENTALES

En el apartado anterior ya nos hemos referido a las consecuencias de las «desventajas» sociales que actúan como condicionantes del desarrollo. Insistiendo en este punto, podemos constatar que el ambiente en el que se ubica un sujeto le influye en sus procesos cognitivos y de rendimiento académico.

### 2.1. Desventaja y nivel intelectual

Los estudios en el campo de la psicología social de Klinenberg (1940), indican que ciertas diferencias significativas en el nivel de inteligencia, según los grupos sociales, se debe a la diferente motivación intelectual del ambiente en el que se mueve un individuo. Por otra parte, posturas más controvertidas y radicales, como el informe de Jansen (1969), señalan que existen condicionantes genéticos que mantienen la tendencia del nivel intelectual, según grupos raciales, independientemente de los valores estimulares del ambiente. (Por supuesto —¡cómo no!— el mejor C.I., verbal y no verbal, lo poseen los blancos, según el informe). Desde nuestra perspectiva es más apropiado perfilar acciones de refuerzo cultural y educativo del ambiente, como medio para superar las deficiencias, pues un contorno rico en estímulos culturales, potencia el desarrollo cognitivo. (Esta línea, con las consiguientes diferencias, es la que mantienen autores como Brumer Luria, Feverstein, etc.).

No obstante hay que considerar las variaciones intelectuales según la edad. Se tiende a considerar que el C.I. se desarrolla manteniendo un mismo nivel. Sin embargo, distintos estudios longitudinales tienden a considerar que se producen variaciones en el nivel intelectual en 20 puntos como estimación global. No obstante, la constancia del nivel intelectual —especialmente para realizar estudios predictivos— es muy estable cuando el sujeto permanece en un mismo tipo de ambientes. Pero esas variaciones —independientemente de retrasos o retardos en el desarrollo, provocados por bloqueos afectivos— se pueden favorecer o prevenir, según los casos, con una adecuada atención pedagógica que apoyaría, en parte, la tesis ambientalista. Bastantes estudios, desde los clásicos trabajos de Klinenberg, demuestran las diferencias en el cómputo medio de los tests de inteligencia según se apliquen las pruebas en el ámbito rural o urbano. Según nuestro criterio, «es muy probable que los tests condensen en sí mismos la influencia de factores culturales que impliquen la diferencia de los resultados de una población comparados con los de otra que posea estímulos distintos» (13).

El nivel intelectual puede estar condicionado por otros indicadores familiares, como puede ser la extensión de la fratria, aunque los índices de correlación sean mínimos. Sin embargo parece más palmaria la relación entre el nivel profesional de los padres (ingresos económicos y acervo cultural), como se constatan en diferentes trabajos. Roldán, Pelaez, Monsalve (1971), obtuvieron una diferencia de 23 puntos en el Aptitudes Generales de García Yagüe entre una muestra de alumnos de clase media y otra procedente de inmigrados a Madrid (14).

(13) GARCÍA YAGÜE, J. y LAZARO, A. *Ob. cit.*, pág. 269.

(14) Citado por PINILLOS. *Ob. cit.*, pág. 669.

Por otra parte, Mario de Miguel (1979), en un estudio realizado en Oviedo, indica «los datos expuestos reafirman que la pertenencia a un determinado nivel social y/o profesional influye en los resultados alcanzados en pruebas de inteligencia. Las puntuaciones más elevadas las alcanzan las categorías de los directivos, profesionales y técnicos, cuyas medias mantienen diferencias significativas respecto a las otras 3 categorías en todos los reactivos» (15), situación que se ha localizado también en otros estudios.

## 2.2. Rendimiento escolar y situación de desventaja

Resultados similares a los señalados en el apartado anterior pueden detectarse si se toma como variable el rendimiento escolar. En el texto citado de García Yagüe y Angel Lázaro, se señala lo siguiente (16):

- 1.º Las calificaciones de las asignaturas, a medida que crece el número de los hermanos, disminuye la nota media, excepto en gimnasia, aunque sin ella prescindimos del hijo único, sigue ocurriendo lo mismo.
- 2.º En el esquema del total de sobresalientes destacan, en mayoría aplastante, los hijos únicos, quedando el grupo de dos hermanos más rezagados que los otros.
- 3.º Por otro lado, el mayor porcentaje de carencia de suspensos lo alcanza el hijo único, aunque la agrupación de muchos vuelve a aparecer en cabeza. Las fratrias numerosas destacan en exceso.
- 4.º La tendencia a obtener una determinada calificación, en líneas generales, es superior en las familias de tres, cuatro o cinco hermanos ( $r=0,551:0,467$ ) que en otras.
- 5.º Según las asignaturas es más alta la correlación en Geografía, Latín y Religión, menos alta en Matemáticas y nula en Gimnasia.

La escolarización y el rendimiento se encuentran también condicionadas por las situaciones profesionales del padre. Mario de Miguel obtiene los siguientes resultados (17): «Una vez se confirma que los alumnos procedentes de sectores sociales desfavorecidos —obreros no cualificados— presentan los peores resultados académicos. La desventaja se hace más patente en el caso de los test/pruebas objetivas, donde las diferencias respecto a los restantes grupos son muy significativas, excepto con el grupo de población no activa (precisamente porque el contingente humano agrupado en esta categoría es, principalmente, de su misma naturaleza: mineros jubilados)».

Toda circunstancia de bajo rendimiento escolar se mantiene cuando los criterios que se manejan se refieren a localización de zonas o áreas deprimidas. En un trabajo de nuestro inolvidable compañero Blas Pacheco (1970), realizado

---

(15) MIGUEL, M. *Diseño de un programa de educación compensatoria en función de los determinantes del rendimiento en el primer ciclo de EGB*. Oviedo. ICE de la Universidad, 1979, pág. 153.

(16) GARCIA YAGUE y LAZARO, A. *Ob. cit.*, pág. 120.

(17) MIGUEL, M. *Ob. cit.*, pág. 11.

para analizar las diferencias de rendimiento escolar según cuatro zonas de Madrid (Tetuán, San Blas, Pozo del tío Raimundo, Centro), se concluyó que (18): «El influjo de los estímulos culturales de las diferentes zonas sobre el aprovechamiento escolar es acusado. Las áreas de menor tradición cultural, las constituidas por gran número de inmigrantes, los que viven aislados de influjos culturales y con gran ausencia de centros de cultura (zona de San Blas y Pozo del tío Raimundo) manifiestan en las pruebas analizadas porcentajes muy elevados de fracaso escolar, principalmente en las técnicas de base con predominio de casi un 25% con falta de progreso. Este matiz negativo se acentúa en la zona 3, la menos culturalizada, la más aislada y de más bajo nivel socio-económico. La situación expuesta nos hace pensar que, si las circunstancias no se modifican, estas zonas seguirán en inferioridad de condiciones para el progreso y promoción de sus escolares». No parece que la situación encuentre una variación muy alentadora en nuestros días y que, en cierto modo erradicar esta situación exige medidas decididas. De esta forma cabe hablar de una geografía de la pobreza, como enmarcan los estudios del informe realizado por Plowden y sus colaboradores.

### III. LA ACCION COMPENSADORA DE LA EDUCACION

Con el fin de superar las deficiencias producidas por las situaciones desfavorecidas, se han elaborado programas educativos acomodados a las características de los sujetos que estuvieran en tales circunstancias. Sin embargo, no parece que los proyectos elaborados fueran totalmente eficaces, puesto que diversos informes sobre la aplicación y resultado, ponen en duda la rentabilidad del esfuerzo. Hasta se ha indicado que «la educación compensatoria no sólo ha sido un fracaso, sino que además ha distraído la atención del verdadero problema, esto es, la reforma de las escuelas públicas» (19), afirmación que ha de preocupar a las autoridades administrativas. Boudon (1973) concluye que las reformas pedagógicas sólo contribuyen moderadamente a paliar las situaciones de desventaja. Sin embargo, hay que insistir en que toda acción compensadora debe implicar, por una parte, una reestructura de procesos a nivel de aula y centro; por otra, una dotación más intensa de medios y, finalmente, un amplio programa de mejoras socio-culturales para el grupo o zona social en la que se encuentren inmersos los niños sobre los que se actúa. Además hay que considerar que «una buena parte de las investigaciones realizadas en el campo de la educación compensatoria ha sido criticada por su pobre concepción de objetivos y de los criterios evaluadores de los programas... es muy difícil realizar una investigación estrictamente controlada en este campo y no es lógico suponer lo contrario» (20). Nuestra interpretación estima que todo diseño de actuación compensadora ha de estar íntimamente incardinada con los procesos de enseñanza-aprendizaje que se puedan realizar a nivel de aula o de centro, funcionalizando los recursos y procedimientos para un conjunto de alumnos.

(18) PACHECO. *Diferencias en el rendimiento psicopedagógico entre las zonas de una gran ciudad*, en GARCIA YAGUE y LAZARO, A. *Ob. cit.*, pág. 286.

(19) Cita por PINILLOS, J.L. *Ob. cit.*, pág. 670.

(20) EDWARDS, J.R. *Aspectos de la educación de los niños menos favorecidos*, en OCDE. *Ob. cit.*, págs. 167-168.

### 3.1. Notas de la educación compensatoria

Desde nuestra perspectiva consideramos que todo proceso de educación compensatoria debe estar caracterizado por las siguientes notas:

1.º *Enriquecimiento ambiental*, entendiendo que se ha de ofrecer una gama amplia de estímulos para provocar un «cuasi» obligado funcionamiento de operaciones cognitivas que, debidamente sistematizadas, puede originar un aumento cualitativo y cuantitativo de las habilidades de pensamiento. Es evidente que la escolarización, de por sí, es una forma de enriquecimiento ambiental. Estudios realizados en E.U.A. demuestran que niños atendidos escolarmente aumentaban su nivel intelectual significativamente en comparación con otras muestras de sujeto no escolarizados, o con menos tiempo de atención educativa. (Recuérdese los trabajos de Spitz sobre la regresión intelectual en niños carentes de estímulos suficientes.)

Este enriquecimiento también se debe dirigir al contorno ambiental. García Yagüe y A. Lázaro, en la obra mencionada, recogen las conclusiones de un estudio realizado en Orense y Madrid, en torno a los resultados obtenidos en la prueba de Aptitudes Generales (21):

- 1.º En términos generales se aprecia en todas las series de qué consta la Batería (Experiencias, Complementos, Laberintos, Errores, Dificultades y Selección) que a menor riqueza de estímulos culturales del grupo social, menor porcentaje de aciertos.
- 2.º Las series de Experiencias, Complementos y Dificultades acusan las mayores diferencias entre los grupos. La edad parece ser un factor menos determinante para resolver bien la mayoría de los problemas (más del 75%) que las experiencias personales provocadas por el medio natural y ambiental.

2.º *Estimulación precoz*, como medio más correcto para fortalecer el desarrollo intelectual y facilitar el aprendizaje. Numerosos estudios se han realizado desde los años 40 en los que se resalta el valor de la estimulación precoz de forma que, en la actualidad, apenas se discuten las hipótesis. No obstante hay que tener en cuenta que el aumento de aprendizaje no es proporcional al tiempo de estimulación, ya que entran en juego otros factores (motivación-maduración) que compensan las deficiencias de la precocidad.

3.º *Continuidad de los estímulos*, y manteniendo un permanente seguimiento y control de los resultados, ya que es insuficiente una ejercitación temporal. «Los programas de enriquecimiento ambiental intensivo, pero tardíos o de corta duración, han sido por lo general decepcionantes. Cursos de verano donde se mejora el uso del lenguaje, la clasificación de objetos, la formación de conceptos, etc., producen, sí, algunas mejoras de C.I. y de rendimiento, que desgraciadamente se diluyen muy pronto.» (22).

(21) GARCIA YAGÜE, J. y LAZARO, A. *Ob. cit.*, págs. 260-261.

(22) PINILLOS, J.L. *Ob. cit.*, pág. 670.

4.º *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje*, acusadas por el alumno, a través de una acción diferenciada, especialmente en técnicas básicas (lenguaje oral, vocabulario, lectura, escritura, cálculo, etc.). Y como es de suponer, este tipo de actividad sólo será rentable si se realiza a nivel de aula y centro, en función de una coordinación de recursos y medios didácticos.

5.º *Conexión con el curriculum escolar*, entendiéndose que la actividad compensadora no es un artificio o artilugio complementario en el centro, sino una línea de refuerzo y motivación insertada en los propios procesos didácticos.

6.º *Organización de medios y recursos pedagógicos*, a través del establecimiento adecuado de «equipos de apoyo» y «centros de recursos» que, en una estructura de centro o distrito escolar, puede facilitar una mejor atención a los problemas de dificultades. Se entiende que un equipo de apoyo ha de estar constituido por especialistas en Orientación (pedagogo, psicólogo, asistente social) y en áreas curriculares, que asesoren a los docentes en su tarea de estimulación (23).

7.º *Apoyo familiar*, como acción de refuerzo en educación compensatoria, a través del establecimiento de acciones formativas de los padres y solicitando una participación en el programa educativo que se ejercita con los alumnos.

### 3.2. Educación compensatoria y preescolar

Prácticamente casi todos los programas elaborados tienen el denominador común de estar destinados a alumnos preescolares. La razón de ello está apoyada en las investigaciones (24) de Loeringer (1940), Irwin (1949); Hindley (1962); Milner (1956) y otras muchas que llevan a Tyler a afirmar que las diferencias entre clases sociales aparecen entre el segundo y el tercer año de la vida del niño. Por esta causa, la mayor parte de los programas se han llevado a cabo antes de empezar la escolaridad obligatoria, con la intención de contribuir a una mayor igualdad dentro de las clases sociales y con el objeto de que estas diferencias no se marquen ya en el inicio de la escolaridad.

El primer programa que se llevó a cabo, a mediados de los años sesenta, el «Head Start Program», en Estados Unidos, cubría originariamente los aspectos lingüísticos, perceptuales, aptitudinales, motivacionales, de mejora de la autoi-

---

(23) Véase VIDORRETA, C. *Cómo organizar un centro de recursos*. Madrid. Anaya, 1982. En el que se señalan los modos de funcionamiento y también, desde otra perspectiva, VALENZUELA, A. *Los centros de recursos para el aprendizaje*. Washington. OEA. Rev. «La Educación», 1980, págs. 3-34.

(24) LOERINGER, J. *Intelligence as related to socio economic factors*. Yearbook Nat. Soc. Stud. Educ. 1940, págs. 159-210.

IRWIN, O.C. *Infant Speche: Un effect of family occupation rol status and age on the use of sound tyres*. E. Speech. Heany. Disorders, 13, págs. 214-226.

HINDLEY, G.H. 1962. *Social class influence in the development of ability in the first five years*. Proceeding of the XIV International Langes of Applied Rychology, vol. 3, págs. 29-41.

MILNER, Esther. *A study of the relationship between readrigrs readiness in grade one school children and patters of taret child interation child Develope*, 1956, 22, págs. 95-182.

magen, mejor calidad de las conductas paternas, instrucción tanto académica como intelectual así como alimentación y cuidados médicos. Lamentablemente, la planificación no fue correcta y la evaluación se intentó una vez iniciada la investigación, por lo que los resultados han sido fuertemente debatidos y criticados (Mc Dill, Mc Dill y Sprehe 1969; Fleming 1971) (25).

Posteriormente surge un fuerte debate sobre qué estilo de programas logrará un mayor resultado, con dos orientaciones básicas:

- La posición conductual que fomenta programas de instrucción directa.
- La posición cognitiva y fenomenológica que proponen proporcionar al niño situaciones que desarrollen su intelecto.

Dentro del primer estilo, podríamos encuadrar los programas de Behavioural Analysis Classroom y el Bereiter/Engelmann Direct Instruction Pedagogy (26). El primero de ellos, bastante radical, está bastante estructurado para el profesor incluyendo los sistemas de desarrollo y motivación así como el uso consistente de refuerzos y castigos. Obviamente cuenta con un sistema de diagnóstico previo pormenorizado y el establecimiento de una línea pedagógica base. Dentro de esta línea el Bereiter/Engelmann está basado en la reeducación de habilidades lingüísticas y conceptuales —que son básicamente las detectadas como menos desarrolladas— y cuyos tratamientos no se desarrollan en un clima tan estrictamente conductual como el anterior, apoyándose más bien en perspectivas cognitivistas de la conducta.

Dentro del segundo estilo se englobarían programas como el Ypsilanti Early Education Program, basados en las teorías genetistas de Piaget. No reconocen la expresión lingüística como fundamental para el desarrollo cognitivo y centran su programa en ayudar al niño a descubrir las estructuras lógicas del número y la secuencia estructural de conceptos espaciales, animando el desarrollo de razonamientos temporales. En esta línea, también está el programa de Jacksonville (Florida «Learning to learn») que propende una mayor participación del niño en su propio aprendizaje haciéndolo más autosuficiente en sus conocimientos y habilidades mediante materiales educativos que le permitan relacionar actividades sensoriales y motoras para clasificar y comunicar la información recibida (27) (Sprigle, H. y Sprigle, J.A. 1969).

---

(25) McBILL, R.L., McBILL, M.S. y SPEHE, J.T. (1969). *Strategie for Success in compensatory Education; An Appraisal of Evaluation Research*, Baltimore: Hohn Hopkins Press.

FLEMING, W.6. 1971. *Schools, Pupils and teachers*. University of Toronto Press.

(26) BERCITER, C. and ENGLEMANM, S. (1973). *Observations on the Use of Direct Instruction with Young disadvantaged Children* in Spodek, B. *Early Childhood Education* Englewood Cliffs. Prentice, Hall.

BUSTELL, O. (1973). *The Behavioral Analysis Classroom in Spodek, Bm (Ed) Early Childhood Education*. Englewood. Cliffs, Prentice Holl.

(27) SPRIGLE, H. y SPRIGLE, J.A. *A fresh approach to early childhood education and study of its efecttiveness*. Learning to Learn Programme Project de Carnesis Corporation of Nueva York. 1969. Op. Cit. Sarau-son «La psicología anormal», págs. 490-1.

BURTON, WHITE, L. (1969). *Fundamental Early Envirionmental Influences in the Development of Competence*, Paper presents at theral Western Syposium on Learnings... Western State College Bellingham, Washington. October. 1969.

El Harvard Preschool Project de Burton White (1969) que aboca por una mayor interacción entre padres e hijos, mediante el entrenamiento de todo tipo de habilidades tanto sociales como no sociales —competencia lingüística, capacidad de inclusión gramatical, vocabulario, articulación y uso extensivo del lenguaje expresivo— y ejecutivas.

También dentro de este segundo estilo se encuentran programas más abocados a una total libertad del niño que les proporcione originalidad y creatividad. El Play School (Plowden Report 1967), el Open School (Mc Donald 1973) o Similansky (29) (1968), ejemplos de estos, abocan por desarrollar la inteligencia y lenguaje del niño mediante su juego espontáneo; en el primer caso mediante el juego únicamente, en el segundo caso mediante cantidad de material educativo, y en el tercero potenciando los juegos dramáticos para así mejorar el nivel lingüístico del niño. Ninguno de ellos controla el refuerzo aplicado por el profesor.

También quisiéramos apuntar un programa que destaca quizá por su originalidad de planteamiento, puesto que va dirigido a la clase desventajada a través de la televisión. Calle Sésamo clasifica sus objetivos en ofrecer al niño representaciones simbólicas —incluyendo formas geométricas, letras y números—; solución de problemas y razonamientos, y familiarización con el ambiente físico y social que rodea al niño. Así, por ejemplo, ofrece en la solución de problemas: elaboración de clasificaciones, relaciones y ordenaciones temporales y espaciales con ejercicios de discriminación visual —emparejamientos—, de discriminación perceptual —identificación de la autoimagen corporal— y discriminación auditiva —ritmos.

En España, Mario de Miguel (1979) establece tras un cuidadoso estudio experimental, las bases para un programa compensatorio que se centra fundamentalmente en:

- Dominio de psicomotricidad fina —percepción, discriminación y coordinación sensoriomotriz; relación espacio temporal; relaciones multimodales.
- Organización de procesos cognoscitivos —desarrollo de procesos perceptivos; dominio de conceptos básicos; desarrollo de procesos lógicos; introducción a la adentración y simbolización.
- Dominio de destrezas del lenguaje —referidos al lenguaje oral; nivel semántico y experiencial.
- Habilidades sociales —de tipo verbal, no verbal adaptativo y creativas grupales (15).

---

(29) PLOWDEN LADY BRADGET 1967. *Children in their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education*. London. H.M.S.O.

MC DONALD, J. (1973.) *The open Schools: Curriculum Concepts, In Spoded, Early Childhood Education*. Englewood, Cliffs. Prentice-Hall.

SARAUSOS, *Le anormal* Ed... pág. 490, ut. Smilansky S. *The effects of sociodramatic play in disadvantaged preschool children*. W. York Wiley 1968.

Las críticas hacia los programas compensatorios fueron muy duras (Ginsburg 1972, Osterrieth de Coster 1977) porque confirmaban que el efecto de la mejora en el CI, después de participar en estos programas, solamente se prolongaban tres o cuatro años (30). Remitimos al artículo de Pinillos, J.L. (1981) «La mejora científica de la inteligencia» (31) que cita varias investigaciones y revisiones cuya perspectiva parece algo más optimista. Entre otras destaca la de Halsey (1980) que comprueba los efectos a largo plazo de los programas compensatorios reflejados en el rendimiento escolar, motivación de logro académico y aumento del CI en el Stanford-Binet (32), manteniéndose varios años después, hecho que llevaría a Darlington (1980) a afirmar que si con un año de preescolar se logran estos efectos, un tratamiento continuado de doce años lograría prolongar los efectos durante toda la vida (33).

Parece claro, que uno de los puntos fundamentales a la hora de plantearse la educación compensatoria consiste en extender y fomentar la educación preescolar al mayor número de niños, puesto que numerosos estudios apoyan el aumento del CI (Wellman 1940), el mejor rendimiento escolar (Schmabhr 1976) (34) o la disminución del fracaso escolar en los primeros años de escolaridad (estudios de la organización CRESAS en Francia, 1976) o el mejor nivel pedagógico y social (Bradford, Coy y Tedsten, March, Gard) y en España Frontera Sancho 1977 y Juan Espinosa, M. y Rosenwinge, A. (1980), para lo cual necesitaríamos concienciar a los padres de los niños desventajados de la importancia de su inclusión en preescolar —asunto que la experiencia nos dicta como nada fácil—, aparte de la absoluta necesidad de incluir la gratuidad a partir de primero de preescolar, o mejor todavía de maternal, haciendo así factible que los niños cuyo entorno está caracterizado por una deprivación cultural y económica accediesen a mejores niveles educativos de tipo estatal y no tanto dependientes de la iniciativa de caridad pública —que cubre solamente ciertos sectores y más a nivel de guardería.

También sería de agradecer la continuación de experiencias como la de los

---

(30) GCNSBURG, H. *The Myth of the Deprived Child*. Prentice Hall 1972.  
OSTERRIETH, P. DE COSTER, W. et al. *Improvise Education for Disadvantaged Children*. Sme Belgran Studies. Pergamon Press. 1977.

(31) PINILLOS, J.L. *La mejora científica de la inteligencia*. Rev. Análisis y Modificación de Conducta. Vol. 7, n.º 14 y 15. 115-154.

(32) HALSEY, A.H. *Education can be compensated*. New Society. Enero 1980, citado por Pinillos, J.L. *La mejora científica de la inteligencia*. Rev. Análisis y Modificación de Conducta. 1981. Vol. 7, n.º 14 y 15, pág. 133.

(33) WELLMAN, 1940. B.L. *Iowa studies of the effects of schooling* en Yearb. nat. Soc. Stud. Educ. 1940, parte I, págs. 377-399.

SCHMABHR *Evaluación de la Educ. preescolar: búsquedas llevadas a cabo en la Rep. Federal alemana*. Rev. Madrisas, año V n.º 30, 1976, págs. 19-33.

LAURENT BELCHET. *Evaluación de la educación preescolar: investigaciones realizadas en Francia*. Rev. Madrisas, año IV 29, 1976, págs. 23-43.

Op. cit. Enciclopedia técnica de la Educación, Tomo IV. Editorial Santillana. Madrid, 1975, pág. 17.

FRONTERA SANDRO. *Estudio experimental sobre la madurez de los niños al iniciar el aprendizaje escolar*. Memoria de licenciatura. Universidad Complutense. Pedagogía Sistemática. 1977.

JUAN ESPINOSA, M. y ROSENWINGE, A.M. *Posibilidades de la Investigación Diferencial en E.G.B.* Premio Nacional de Investigación en Psicología escolar por la sociedad Española de Psicología y Patrocinado por Ed. Miñón. 1980.

pre-primeros de EGB llevados a cabo en la Ciudad Provincial de Madrid para aquellos niños que en segundo de preescolar no consiguen adquirir niveles de maduración suficientes en la lecto-escritura y el cálculo; o cursos puente o clases de apoyo en el ciclo inicial que se ocupe de los niños más problemáticos y que consiga la adquisición de las técnicas base requeridas al final de este ciclo, ya que los índices de fracaso escolar nos señalan que el 99,15% de niños que fracasan no han adquirido nivel suficiente en la lectoescritura.

Todo lo anteriormente dicho nos llevaría a la necesidad de la aplicación de elementos de diagnóstico analítico pormenorizado de aprendizajes básicos y previos al aprendizaje lecto-escritor y el cálculo, que tendrían que ser manejados por un equipo multidisciplinario de orientación escolar que asesorase la necesidad de una clase de apoyo o reeducación en aquellos niños que lo requiriesen.

Las clases de apoyo presentan en la actualidad algunos problemas como son el haberse convertido, en algunos centros, en el cajón de sastre que reúne a todos los niños deficitarios, sea cual sea su diagnóstico. No nos parece esta la forma adecuada de enfocar la utilidad de tales clases; más lógico sería el establecer, si no se cuenta con el especialista adecuado, la sustitución del profesor en su clase, para que éste pudiera desplazarse a la clase de apoyo con los cuatro o cinco niños deficitarios de su curso, previamente diagnosticados, y dedicándose a la reeducación de éstos. Si se cuenta con el especialista podría establecerse un turno de reeducación dentro del horario escolar, teniendo en cuenta que cuanto antes se inicien las tareas de reeducación, mayor repercusión positiva tendrán en el futuro.

### **3.3. Educación compensatoria y retraso mental**

#### *3.3.1. Supuestos y críticas de los mismos:*

Se puede suponer que cualquier tratamiento o sistemas de tratamiento aplicado a sujetos calificados de retraso mental se encuentran asentados en la concepción que se asuma sobre el retraso mental. Si bien éste no es el momento para una disertación sobre las clasificaciones de la deficiencia mental, creemos conveniente una breve referencia a las mismas con el fin de conectar con los diversos programas de educación compensatoria y sus resultados en este terreno.

Muchas han sido las definiciones que sobre el retraso mental se han dado. Sin embargo, la mayor parte de ellas podrían reunirse en tres grandes apartados según el punto de incidencia de la definición:

- a. Definiciones basadas en resultados de pruebas de inteligencia.
- b. Definiciones basadas en un mal ajuste social.
- c. Definiciones basadas en causas biológicas del retraso mental.

Las críticas vertidas sobre dichas definiciones han sido lo suficientemente fuertes como para reconducir a la comunidad investigadora hacia posturas más

eclépticas. De entre las distintas y más recientes revisiones sobre el tema (34) (Dupont, A. 1981; Ingalls, R.P. 1978, 1982; Liley, A.W. 1983; etc.) parece surgir un cierto acuerdo en resaltar la definición aceptada por la AAMD (American Association on Mental Deficiency):

«Retraso mental significa un funcionamiento intelectual general notablemente por debajo del promedio, que existe junto con deficiencias en adaptación y que se manifiesta durante el período de desarrollo» (Grossman, H.J. 1973, pág. 11).

La ventaja de dicha definición se encuentra en la unión de los tres criterios expresados para la clasificación de un sujeto en dicha categoría:

1. Un funcionamiento intelectual notablemente por debajo del promedio.
2. Una deficiencia de adaptación en la conducta.
3. Los criterios anteriores han de manifestarse durante el período de desarrollo. Es decir, se concibe el retraso mental como un desorden del desarrollo.

Dos características fundamentales emergen en el momento de tratar los programas de educación compensatoria. Por una parte, en esta definición no se menciona ni la causa del retraso ni su incurabilidad. El retraso se define exclusivamente en función de la conducta: se considera como retrasado mental al individuo que actúa como mentalmente retrasado. La hipótesis inicial de los mencionados programas compensadores sería, por tanto, que; si el retraso mental es definido en función de la conducta, la modificación de la misma producirá un cambio en la clasificación del sujeto. La incidencia estaría en suponer que el sujeto «tiene» un retraso mental mejor que considerar que el sujeto «es» retrasado mental.

Por otra parte, la consideración del retraso mental como un desorden del desarrollo abre el campo de una actuación compensadora en los niveles más tempranos de los mismos, con el fin de prevenir las posibles deficiencias que pudieran producirse en etapas más tardías.

Pese a todo lo dicho, las críticas surgidas hacia los programas de educación compensatoria han emanado precisamente de la consideración de las causas del retraso mental.

Dejando a un lado las causas biológicas generalmente aceptadas como algunas gonosomopatías, autosomopatías, síndrome de Down, diversas lesiones cerebrales, etc.; es la proporción y el origen de las influencias ambientales

---

(34) DUPON, A. *Definition and identification of severe mental retardation* en Coopes, B. (ed) *Assessing the Handicaps and Needs of Mentally Retarded Children*. Academia Press. 1981.

INGALLS, R.P. *Retraso Mental: La nueva perspectiva*. 1982. Editorial El Manual Moderno. Mexico (John, Wiley and Sons, Inc. 1978).

LILEY, A.W. *Classifications of Mental Retardation* International Institute for Research and Advice on Mental Deficiency.

GROSSMAN, H.J. *Manual on Terminology and Classification in mental retardation*. American Association on Mental Deficiency. Washington.

donde se han centrado las controversias. Las distintas investigaciones sobre la relación del bajo nivel socio-económico y algunas minorías raciales con el bajo CI apuntan a estos aspectos como una de las causas de dicho retraso (35) (Coleman, J.S. et al. 1966; McNemar, Q. 1942; Jencks, C. et al. 1972; Mercer, J.R. 1973; Arana, J. y Carrasco, J.L. 1980, ...etc.). Sobre este aspecto de la deprivación cultural como causa del retraso mental, los autores de las diversas investigaciones podrían ser reunidos bajo tres hipótesis teóricas:

- a) Hipótesis de la deficiencia ambiental: Admitida la existencia de deficiencias cognoscitivas y verbales muy sustanciales y sus consiguientes retrasos mentales y escolares en niveles socio-económicos bajos y algunas minorías raciales (Bereiter, C. y Engelmann, S. 1966; Deutsch, M. et al. 1967; Klaus, R. y Gray, S. 1968); dichas deficiencias pueden ser superadas por medio de programas de educación compensatoria (36).
- b) Hipótesis genetista: Las diferencias entre los distintos niveles socio-económicos y grupos étnicos en el rendimiento de pruebas intelectuales y en el rendimiento escolar, se deben en gran parte a factores genéticos (Jensen, A.R. 1969, 1973 y Herrnstein, R.J. 1973) (37).
- c) Hipótesis de inadecuación de pruebas: No existe ninguna deficiencia cognoscitiva o intelectual de importancia en los sujetos pertenecientes a niveles socio-económicos desfavorecidos o minorías raciales. Sólo existen «diferencias» en el lenguaje y en el modo de pensar. Las supuestas deficiencias aparecen porque las pruebas de inteligencia y las escuelas están predisuestas a favor de la cultura blanca de clase media y por tanto se encuentran tales deficiencias donde realmente no existe ninguna (Cole, M. y Bruner J.S. 1971 Ginsburg, H. 1972 y Baratz, S.S. y Baratz, J.C. 1970) (38).

Si, como dice Pinillos, J.L. (1981 pág. 130) (31) «en estos programas (educación compensatoria) se asume la existencia de un handicap sociocultural temprano, de raíz habitualmente económica, al que se le responsabiliza de los déficits intelectuales y escolares que se manifiestan más adelante, y cuyo carácter acumulativo puede conducir a una eventual inferioridad intelectual irreversible en el período adulto», las críticas provenientes de las restantes hipótesis se han mostrado muy duras; Jensen (1969) (37) afirma que «la educación

---

(35) COLEMAN, J.S. et al. 1966. *Equality of educational opportunity* U.S. Departments of Health, Education and Welfare.

MC NEMAS, Q. 1942. *The revision of Stands-Bient Scale*. Houghton Mifflin. Boston.

JEUCKS, C. et al. 1972. *Inequality: A reassessment of the effect of family and Schooling in America*. Basic Books. New York.

MERCE, J.R. 1973. *Labeling the mentally retarded*. University of California Press. Berkeley.

ARENA Y CARRASCO, J.L. 1980. *Niños desasistidos del ambiente familiar*. Karpos (Edit.).

(36) BEREITER, C. y EUGELMANN, S. 1966. *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood, Cliffs, N.J. Prentice-Hall.

DEUTSCH, M et al. 1967. *The disadvantaged child*. Basic Books. New York.

KLAUS, R. y GRAY, S. 1968. *The early trimming project. Fas disadvantaged children: a report after five years*. Monographie of the Society for Research in Child Development. 33 N.º 120.

(37) JENSEN, A.R. 1969. *How much can we boost I.Q. and Scholastic achievement*. Harvard Educational Review 39. 1-123.

JENSEN, A.R. 1973. *Educability and group differences*. Harpes and Row. New York.

HERRSTEIN, R.J. 1973. *I.Q. in the meritocracy*. Olittle Brown. Boston.

compensatoria se ha puesto a prueba y ha fracasado por todo lo que se ve»; su postura es que en el estado actual de la tecnología, no hay nada para resolver los problemas del retraso mental y el fracaso escolar. Desde la perspectiva de la inadecuación de pruebas, Ginsburg (1972) (38) con su libro «The Myth of the Deprived Child» así como otros autores en la misma línea (Saranson, 1978 y Osterrieth et al. 1977) (39) se oponen a todo tipo de educación compensatoria, alegando que es innecesaria, y que se basa en postulados etnocéntricos y de superioridad de clases ya que se plantea tanto el lenguaje como el estilo de crianza de la clase media blanca como modelo al cual tender con los mencionados programas.

Sin embargo, estas críticas parecen palidecer al lado del comentario de Ingalls, R.P. (1982 pág. 409) (34) «Por desgracia existen ciertas corrientes que tienden a aumentar el número de personas retrasadas. Están proliferando rápidamente los programas de servicios para retrasados mentales, y hasta cierto punto dichos programas fabrican sus propios clientes para poder continuar obteniendo fondos. Nazzaro, J. (1974) (39) expone un ejemplo muy claro de esto. El gobierno federal de EE.UU., en un esfuerzo por lograr que los Programas de Educación Compensatoria admitan a más niños impedidos, exigió que el 10% de todas las plazas en dichos programas se reservaran para niños impedidos. Para cumplir con este reglamento, muchos directores de programas hicieron que a algunos de sus niños se les pusiera la etiqueta de impedidos. Como a muchos de estos niños se les habría admitido de todos modos, el efecto principal de esta legislación fue que resultaron más niños con la etiqueta de impedidos. Si las futuras leyes aportan dinero a los distritos escolares locales para la educación de retrasados mentales, será muy ventajoso para ellos calificar de retrasados mentales al mayor número posible de niños para de esa manera obtener dicho dinero». En un país como el nuestro donde de una población de 37.746.260 habitantes, se estima que 267.991 son deficientes mentales y existen unas 70.318 plazas destinadas a estos sujetos siendo por tanto la proporción de 0,26 plazas por deficiente mental (Grupo AMAT de sociología, 1983, pág. 183) (40), esta crítica no parece muy relacionada a nuestras circunstancias; sin embargo, es preciso retomarla para que en un futuro cercano o lejano no pueda ser empleada en España.

Respecto a las críticas en torno a los supuestos sobre los que se asientan los programas de educación compensatoria para sujetos retrasados mentales, nos vemos en la obligación de hacer algunas reflexiones. Por una parte, en el caso de que la teoría geneticista tuviera razón, es importante recordar que aun cuando muchas de las diferencias en inteligencia se puedan atribuir a diferen-

---

(38) COLE, M. y BRUNES, J.S. 1971. *Cultural differences and inferences about psychological processes*. American Psychologist, 26. 867-976.

GINSBURG, H. 1972. *The myth of the deprived child*. Englewood Cliffs N.J. Prentice-Hall.

BASATZ, S.S. y BASATZ, J.C. 1970. *Early childhood intervention: the social science base of institutional racism*. Harvard Educational Review, 40. 29-50.

(39) NAZZARO, J. *Head Start for the handicapped. What's been accomplished?* Exceptional Children, 41. 103-106.

(40) Grupo AMAT de Sociología. 1983. *La Deficiencia Mental en España*. Instituto Internacional para la Investigación y Asesoramiento sobre la Deficiencia Mental.

cias en la herencia, el nivel intelectual puede ser modificado en alguna medida por la crianza que cada cual recibe, y si esto es así no parece razonable excluir la posibilidad de este cambio. Por otra parte, sería necesario considerar que los niños deberían ser asignados a los programas especiales no porque son retrasados, sino porque pueden beneficiarse de dichos programas. Si por cualquier razón un mayor número de niños de un estamento socio-económico o cultural determinado, o pertenecientes a un grupo étnico necesitan programación especial, entonces a dichos niños se les estaría castigando al excluirlos de estos programas.

### *3.3.2. Programas compensatorios para sujetos con retraso mental*

Tal y como se comentó con anterioridad, los programas compensatorios cubren una amplia gama de planificaciones y tratamientos que van desde aquellos que marcan la supremacía compensatoria en los equipamientos institucionales hasta los que otorgan la preponderancia a programas puntuales de entrenamiento curricular o de estrategias cognitivas.

Por otra parte, estos programas podrían clasificarse a grosso modo, según la edad de los sujetos a los que van destinados. Un primer grupo estaría compuesto por aquéllos como los de Head Start Program, Perry Preschool Project o el proyecto Portage, etc. que están destinados a intervenir en la edad preescolar. El segundo grupo lo formarían experiencias como las de Milwaukee o el programa de la Universidad de Washington para el síndrome de Down, enfocados a sujetos por debajo de la edad preescolar. Por último los trabajos y proyectos para la mejora de la inteligencia de Budoff y colaboradores, o de enriquecimiento instrumental de Feuerstein destinados a adultos culturalmente desfavorecidos.

Sin embargo, serían factibles otra serie de clasificaciones bien basadas en los distintos niveles de retraso mental de los sujetos destinados a los programas; bien en los elementos de evaluación y control de los mismos, etc. También cabría la posibilidad de ampliar la noción de «educación compensatoria» abarcando también programas de «training» o entrenamiento de la inteligencia e incluso la toma en consideración de las experiencias en aulas especiales para sujetos retrasados escolares, etc. Como nuestra meta es la representatividad informativa, nos centraremos en aquellos programas que, consideramos más significativos.

#### *3.3.2.1. La detección temprana*

Es de señalar los escasos programas especiales de educación para retrasados mentales anteriores a la década de los sesenta. Probablemente esto haya sido debido a dos concepciones que a lo largo del tiempo han resultado ser erróneas. Por una parte, parece ser que existía la idea de que los sujetos con retraso mental no eran capaces de aprovechar ningún intento de educación o entrenamiento de capacidades; y, por otra parte, se pensaba que los niños de cualquier nivel intelectual no aprendían gran cosa antes de los seis años y por lo tanto no eran necesarios los esfuerzos en este sentido. Las pocas escuelas de parvularios o guarderías sólo cumplían una función de «aparcamiento» para los

niños mientras que las madres, fundamentalmente pertenecientes a clases trabajadoras y con pocos ingresos, estaban cumpliendo su horario laboral.

Sin embargo, en las investigaciones realizadas tanto con bebés como con niños en la edad preescolar o aún antes, se ha apuntado en la dirección opuesta a dichas concepciones. No sólo los niños en estas edades aprendían mucho más de lo que se pensaba sino que los aprendizajes en estas edades iban a ser la base para la estructuración progresiva del pensamiento. Trabajos como los de White, B. L. y Watts, J. C. (1973) (41) demostraron la importancia de los primeros años al apuntar que las diferencias entre los niños pertenecientes a familias con bajos ingresos y con ingresos medios en algún momento durante el segundo año de vida, y que estas diferencias aumentan muy considerablemente para cuando los niños llegan a la edad escolar.

Como resultado de estas investigaciones, ha aparecido un creciente interés en los últimos años en llegar a los niños que nacen en ambientes potencialmente negativos lo más pronto posible, en un intento de prevenir los resultados, frecuentemente desastrosos, que puede producir dicho ambiente desfavorecido. Este interés ha conducido, lógicamente a un planteamiento de ofrecer servicios de diagnóstico temprano para reducir al mínimo las posibilidades de impedimentos y sus consiguientes incapacidades secundarias.

El problema central está en que el retrasado mental, con frecuencia, no se diagnostica formalmente hasta cuando el niño tiene cuatro o cinco años, y en algunos casos, por desgracia los más en nuestro país, hasta que el niño se encuentra considerablemente avanzado en la escolaridad.

Para afrontar este problema, sería conveniente plantear desde la Seguridad Social, servicios médicos, psicológicos y pedagógicos destinados a estos fines. De no ser así, se corre el riesgo de seguir manteniendo una desigualdad social que, en este terreno podría ser paliada en alguna medida.

### 3.3.2.2. Características generales de los programas

Como se comentó en su momento, uno de los primeros esfuerzos que se realizaron para proporcionar una programación preescolar a niños en peligro de convertirse en retrasados mentales fue el Programa de Prevención o de Educación Compensatoria (Head Start Program). A la sombra de dicho programa aparecieron otros diversos que, aun con las mismas pretensiones, intentaban resaltar algunas aptitudes de lenguaje, conceptos básicos, imagen de sí, etc. Spicker, H. H. (1971) (42) estudió muchos de los programas de educación compensatoria para evaluar las posibles claves de éxito o fracaso en su aplicación. Como primer paso distinguió cuatro modelos educativos:

1. Modelo tradicional de la escuela de párvulos.
2. Modelo de desarrollo cognoscitivo.

---

(41) WHITE, B.L. y WATTS, J.C. 1973. *Experience and environment. Major influences on the development of the young child*. Englewood Cliffs, N.S. Prentice-Hall.

(42) SPICKER, H.H. 1971. *Intellectual development through early childhood education*. *Exceptional Children* 37. 629-640.

3. Modelo de desarrollo perceptual-motor.
4. Modelo de curriculum de aptitudes académicas.

Las conclusiones que obtuvo son las siguientes:

1. Los modelos de curriculum que promueven el desarrollo de las aptitudes académicas o cognitivas producen los mayores aumentos en las puntuaciones de CI.
2. El método tradicional de la escuela de párvulos es eficaz solamente con un programa que contenga metas específicas, en particular sobre el desarrollo del lenguaje, y que esté bien supervisado y altamente estructurado.
3. Los programas estructurados que no son de orientación académica o cognoscitiva producen ganancias intelectuales sólo cuando incluyen un lenguaje oral muy intenso.
4. Los programas preescolares que promueven aptitudes académicas mejoran la lectura de pura memoria y la habilidad para el cálculo aritmético, pero no la comprensión ni las aptitudes de razonamiento.
5. El énfasis de los programas preescolares debe ponerse en las aptitudomotorias finas, la memoria y en el lenguaje oral, en lugar de en el pensamiento abstracto o crítico, o en la creatividad.
6. La intervención en casa es necesaria sólo cuando no se dispone de ningún programa escolar.
7. En todos los programas que tuvieron éxito se advirtió una mayor proporción de adultos que de niños.

### 3.3.2.3. El Proyecto Milwaukee

La característica fundamental de este programa está en que se comenzó a trabajar con bebés expuestos a trastornos mentales dentro de los primeros seis meses de edad. Heber, R. y Garber, H. (1975) (43) autores del programa, realizaron su labor en un centro educativo donde eran colocados los bebés durante siete horas al día, cinco días a la semana, en el que recibían entrenamiento y estimulación especial. Hasta la edad de quince meses se asignaba una maestra por niño y en edades siguientes nunca se pasó de una proporción de una maestra por cada cuatro niños. Por otra parte, a las madres se les daba un entrenamiento especial en técnicas de educación y cuidado infantil para poder facilitar el desarrollo mental y físico de los niños.

La selección de los niños se hizo entre las capas más pobres de la población de Milwaukee y las madres de estos niños tenían todas un bajo cociente

---

(43) HEBER, R. y GARBO, H. 1975. *The Milwaukee Project: A study of the use of family intervention to prevent cultural-familial retardation*. En Friedlandes B.Z. (Ed.). *Exceptional Infant*. Vol. 3. Brumes-Mazel. New York.

intelectual. De más de la mitad de los niños seleccionados cabía esperar un CI dentro de la gama del retraso mental. Sin embargo, el CI promedio llegó a ser superior al correspondiente en la comunidad en una cantidad considerable. También se tomaron datos de comparación de estos niños con los de otro grupo de ambiente parecido que no habían recibido dicho programa compensatorio; la diferencia promedio fue de 30 puntos favorable a los pertenecientes al proyecto Milwaukee.

Quizá la clave del éxito en este programa fue tanto la aplicación a niños desde una edad muy temprana, como la duración diaria del mismo. Desde estos dos puntos importantes, este programa incidió fundamentalmente en la prevención de un problema recibiendo una atención continua y personal diaria, mientras que los programas típicamente compensatorios se enfrentan a un problema ya existente aplicándose durante unas cuantas horas al día por unos cuantos meses. El proyecto de Milwaukee tuvo una duración de 5 años.

#### 3.3.2.4. El programa de la Universidad de Washington

Si bien los programas expuestos a lo largo de este artículo se enfocan hacia sujetos con retraso mental o susceptibles de padecerlo, el desarrollado por la Universidad de Washington va destinado a sujetos que padecen retraso mental a causa de una cromosomopatía, el síndrome de Down.

Los sujetos que fueron sometidos al programa, estaban por debajo de la edad preescolar y varios de ellos tan sólo contaban con unas cuatro semanas.

El objetivo del programa era lograr que el desarrollo de cada niño se aproximara lo más posible al desarrollo normal, en cada una de las siguientes áreas: Motricidad gruesa y fina, habilidades sociales, de comunicación, cognoscitivas y de cuidado personal (Hayden, A. H. y Haring, N. G. 1976) (44).

Se establecieron conjuntos de objetivos conductuales para cada niño, y después de preparar programas de tratamientos escalonados en dificultad para cada niño, se aplicaron a los sujetos llevando registros muy precisos para comprobar las mejoras alcanzadas y evaluando continuamente los distintos pasos de dicho programa. Dichos programas tenían su extensión en el hogar mediante programas preparados para los padres.

Los resultados del programa han sido muy esperanzadores. Muchos de los niños han rendido casi a la altura de las normas propias de su edad y sobre todo, muchos de ellos comenzaron a leer a la edad de los cinco-seis años.

Aunque una crítica factible a este programa es la carencia de grupo control, la observación de que los niños no se inscribieron hasta una edad más adulta iban significativamente más retrasados que los que comenzaron desde una edad temprana, puede aproximarnos a una idea sobre la efectividad del mismo.

---

(44) HAYDEN, A.H. y HASING, N.G. 1976. *Programs for Aown's syndromc children at the University of Washington* en Tjossem, I. (Ed.). *Interviones Strategies fas risk infants and young children*. University Park Press. Baltimore.

#### **IV. NOTAS FINALES**

Como síntesis de la panorámica expuesta, hay que resaltar que el concepto de educación compensatoria se ha de centrar en la localización de anomalías o dificultades del aprendizaje, entendiendo que éstas se refieren a aquellos objetivos y contenidos del curriculum básico en donde se concentran mayor número de problemas. Un análisis objetivo de los errores obliga a reflexionar sobre la necesidad de reestructurar el diseño curricular, especialmente si no existe relación entre la propuesta de aprendizaje y el nivel madurativo. Sin embargo, un estudio subjetivo de las anomalías adquisitivas pueden ser explicadas por las circunstancias socio-culturales en las que se mueve el sujeto, posiblemente superables por medio de programas específicos de educación compensatoria.

Nuestra pretensión ha sido la de sugerir unas indicaciones respecto a la viabilidad de programas educativos compensadores, a través de procesos de enseñanza-aprendizaje, como acción y medida prioritaria. Intensificar servicios sociales o dotar a una zona deprimida de las necesidades más primarias es un esfuerzo complementario que mejorará las condiciones de vida, pero que no surtirán efecto si no se realiza un esfuerzo de compensación educativa a nivel de aula y centro. Suponemos que las iniciativas aisladas y las escasas experiencias que disponemos puedan generalizarse a través de una administración más decidida en superar las desventajas ambientales.

## **LA INVESTIGACION ECOLOGICA EN EDUCACION COMPENSATORIA: HACIA LA EDUCACION COMUNITARIA**

QUINTINA MARTIN-MORENO CERRILLO\*

### **EL «FRACASO» DE LA EDUCACION COMPENSATORIA**

En los últimos veinte años, primero en EE.UU. y con posterioridad en los países europeos más desarrollados, los administradores y políticos de la educación, ante el problema del rendimiento académico diferencial de los distintos grupos socioeconómicos —hecho que venía a cuestionar la pretendida igualdad de oportunidades de sus respectivos sistemas educativos (Conant, 1959; Coleman, 1969, OCDE, 1971; Husen, 1972)— han venido posibilitando la investigación y puesta en práctica de programas de compensación educativa para los «alumnos desfavorecidos»(1). De ahí el origen de la educación compensatoria, la cual pretende introducir, fundamentalmente en los centros docentes, programas específicos que al aumentar el rendimiento académico de los grupos socioeconómicos desfavorecidos contribuyan a nivelar la participación de los diversos grupos sociales en el éxito académico (Martín-Moreno, 1977).

Este objetivo suscitó en los países con un mayor presupuesto para inversiones en educación una gran cantidad de proyectos y programas destinados a su consecución. No obstante, las conclusiones derivadas de la evaluación de las diferentes estrategias de compensación intentadas han moderado el optimismo inicial acerca de la eficacia de la educación compensatoria, puesto que, aun siendo numerosas las experiencias en las que ha sido posible verificar un éxito significativo al término del programa, los efectos positivos no se han mantenido a largo plazo. En la actualidad, la reacción de los especialistas ante el tema de la educación compensatoria es muy variada; cada vez son más numerosos los que cuestionan su adecuación al problema de los alumnos desfavorecidos. (Dannequin, Hardy y Platone, 1974; Riessman, 1977) y algunos, incluso, tienden a calificar de fracaso el conjunto de las experiencias llevadas a la práctica (Thirion, 1973).

---

\* Doctora en Psicología (Subdirección General de Investigación Educativa).

(1) Nos consideramos obligados a utilizar esta terminología a causa de lo extendida que está, aunque no nos parece satisfactoria (Martín-Moreno, 1977, 1982).

La creencia inicial de que el problema del bajo rendimiento académico de los grupos socialmente desfavorecidos podía ser resuelto con relativa facilidad siempre que se dispusiera de medios e interés para llevar a la práctica las soluciones que se consideraban eficaces ha sido abandonada ante los decepcionantes resultados de los programas de compensación; como han subrayado Light y Smith (1971), en educación compensatoria nuestra capacidad para detectar los fracasos es mayor que nuestra capacidad para alcanzar el éxito; buscando equilibrar esta relación, aumentando las posibilidades de éxito se cuestionan en la actualidad, desde distintos ángulos, tanto los planteamientos teóricos como el proceso metodológico y las conclusiones de las investigaciones ya realizadas (Martín-Moreno, 1982). Por el momento, y debido a la complejidad del problema (innegable la mayor frecuencia del fracaso escolar en los grupos socioeconómicamente desfavorecidos, no demostrada su inferioridad intelectual ni lingüística), faltan datos para concretar estrategias de compensación a nivel de causas.

En lo que sí hay unanimidad es en que el modelo escolar actual es insuficiente para satisfacer las necesidades educativas de todos los grupos sociales; no basta con posibilitar el acceso a la escuela a todos los grupos socioeconómicos, sino que es preciso, además, que salgan de ella igualmente favorecidos para lo cual es necesario que las técnicas y los métodos pedagógicos tengan en cuenta que el desarrollo de la personalidad de los alumnos puede encontrar dificultades distintas en función de la clase social a la que pertenecen; en este punto es fundamental la labor del psicólogo escolar (en la determinación y análisis de las causas de los fracasos escolares) cuyos informes deben permitir al docente trabajar sobre la base de las experiencias que los niños desfavorecidos han tenido. Y es preciso subrayar que no basta «compensar» en el aspecto instructivo exclusivamente; los problemas del desarrollo intelectual no pueden ser comprendidos al margen de los problemas de personalidad, autoestima, motivación, expectativas, ...; la relación alumno-profesor tiene una importancia capital, por lo cual sería conveniente que el docente en medios socioeconómicamente desfavorecidos completara su formación didáctica con el entrenamiento para el contacto humano con los niños desfavorecidos y se familiarizase con las experiencias propias de su ambiente.

Por otra parte, las estrategias de compensación no deberían implicar a otras instituciones, ya que si los resultados positivos de los programas de compensación no son persistentes se debe, en buena medida, a que el medio familiar y el entorno del alumno desfavorecido no refuerzan aquello que ha aprendido en la escuela e, incluso, a veces están en abierta contradicción con sus adquisiciones. Por ello, el aparente fracaso de los programas de compensación centrados en la escuela ha conducido a poner más énfasis en la comunidad en la que está enclavada. Contrariamente a lo que proponía la estrategia tradicional de compensación —como ha señalado Riessman (1977) se basaba en la hipótesis implícita de que las escuelas estaban bien como eran y que sólo era necesario cambiar a los alumnos— la escuela es una de las variables que pueden y deben ser manipuladas en el contexto de una intervención educativa a favor de los alumnos desfavorecidos; la escuela debe observar al niño y adaptarse a sus características psicossociológicas para no hacer del alumno un inadaptado al sistema escolar.

La existencia de competencias de la colectividad sobre el sistema escolar local posibilita, sin duda, la adecuación de los objetivos educativos a la realidad sociocultural que rodea al alumno y puede tener una incidencia positiva en el bagaje cultural de la familia reduciendo la separación existente entre los valores de la escuela y los de la comunidad en la que está inserta. Las investigaciones sobre programas de este tipo han sido pocas hasta el momento para concretar con qué éxito el control de las instituciones pedagógicas por parte de la colectividad puede incidir en la modificación de la situación de aprendizaje en aspectos tales como la mejora de las condiciones materiales (mejores bibliotecas, mayor número de actividades extraescolares, p. ej.), estabilidad y continuidad del profesorado (en las escuelas mal equipadas es difícil retener al profesor, incidiendo negativamente en la calidad de la enseñanza su continuo relevo), disminución del número de alumnos por profesor (una clase sobrecargada dificulta la creación de situaciones de aprendizaje adaptadas a cada alumno), adaptación del currículum escolar a las experiencias de los alumnos, posibilitar a los docentes la realización de cursos de especialización acerca de las dificultades de la enseñanza en las zonas deprimidas, incrementar el período de escolarización, prolongar la situación de aprendizaje —p. ej. posibilitando la educación preescolar y programando vacaciones educativas que limiten el descenso del nivel de rendimiento académico de los alumnos socioeconómicamente desfavorecidos durante los meses de verano (David y Pelavin, 1978)—.

En cualquier caso, es preciso que la escuela como institución responda a las necesidades de su medio, no sólo a través de la labor de educación de las nuevas generaciones que le es propia, sino contribuyendo en la medida de sus posibilidades, al desarrollo de la comunidad.

## **LA DISCONTINUIDAD HORIZONTAL Y LA DISCONTINUIDAD VERTICAL EN EDUCACION COMPENSATORIA**

En educación compensatoria, y por consiguiente en los escolares socioeconómicamente desfavorecidos, inciden especialmente dos tipos de discontinuidad educativa que se producen con frecuencia no deseable en el sistema educativo actual: la discontinuidad horizontal o discontinuidad entre los diversos ambientes de la vida del niño y la discontinuidad vertical o discontinuidad entre los niveles del sistema educativo.

En relación con la primera es preciso subrayar que en el relativo «fracaso», anteriormente apuntado, de los programas de compensación se ha encontrado una prueba evidente de que, en general, es la familia y su entorno, y no la escuela, la que ejerce la influencia más decisiva en la educación del niño. En efecto, se ha verificado repetidamente que aquellas experiencias de educación compensatoria en las cuales los investigadores han programado una intervención educativa conjunta de padres y profesores obtuvieron resultados positivos más persistentes que aquéllas en las cuales los programas se dirigieron exclusivamente a la actividad de los alumnos en el aula (Radin, 1972). La educación que proporciona el sistema educativo institucionalizado constituye sólo una parte de un gran proceso; el niño aprende en cualquier lugar y habitualmente sus primeros profesores son sus padres (gran parte del aprendizaje, fundamen-

talmente de conductas, tiene lugar en la familia y en otros marcos relevantes de la comunidad) por lo que la educación no debe ser identificada con los edificios escolares. En definitiva, como ha señalado Perrenoud, los resultados del niño en la escuela (R) dependen no sólo de su herencia genética (G) y de su experiencia escolar (E) sino también de su experiencia extraescolar (S):

$$R = f(G, E, S).$$

Desde esta perspectiva, se han concretado seis principios pedagógicos fundamentales que resumimos a continuación: 1) la escuela no es sino uno de los muchos lugares en los que el niño aprende; 2) las experiencias escolares no deben estar separadas de las otras experiencias del niño; 3) los profesores deben considerar su rol como el de facilitar el aprendizaje donde se produce; 4) la planificación pedagógica debe ser susceptible de adaptarse a la comunidad donde está enclavada la escuela; 5) las sociedades y las comunidades están en continuo cambio por lo que la planificación escolar debe ser lo suficientemente ágil como para seguir las en su evolución; 6) deben crearse los mecanismos necesarios para que la cooperación de padres, profesores y comunidad se pueda ejercer a todos los niveles, desde el establecimiento de la política educativa hasta la organización de la enseñanza en cada clase (Woodhead, 1977). En resumen, se insiste actualmente en la necesidad de reforzar la cooperación entre la familia, el sistema escolar y la comunidad. Esta cooperación aparece como un buen medio de incrementar el potencial escolar de todos los niños.

No obstante, los programas de educación compensatoria se han diseñado con frecuencia sobre la base de considerar que las experiencias familiares y comunitarias del niño desfavorecido son deficientes y deben ser rechazadas porque comprometen su futuro académico. De ahí que una gran parte de los programas de compensación se hayan dirigido a someter al niño en la escuela a un régimen educativo «más apropiado», a proporcionarle dosis masivas de «enriquecimiento cultural» a determinadas horas, ignorando el potencial de experiencias de la familia y su entorno. Las teorías en las que se apoya este modelo de educación compensatoria insisten especialmente en los llamados handicaps socioculturales de los alumnos desfavorecidos, olvidando que la existencia de tales handicaps ha sido puesta de manifiesto por un tipo de escuela centrada en los valores, normas y expectativas de la clase media que tiende a etiquetar de deficiencias las diferencias con el modelo escolar dominante (p. ej. Riessman, 1974 y diversos trabajos de CRESAS (2)), deficiencias, por otra parte, que la escuela intenta «compensar».

Desde la perspectiva psicosociológica se ha llamado la atención sobre el riesgo de sobrestimar los déficits intelectuales y lingüísticos de los niños socioeconómicamente desfavorecidos sin haber determinado previamente si la desventaja educativa que se les atribuye es el resultado de factores disfuncionales del ambiente familiar o de las estructuras escolares social es prematuro considerar deficientes a los alumnos socioeconómicamente desfavorecidos.

---

(2) CRESAS: Centre de la Recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire de l'Institut National de Recherche Pédagogique (Paris).

En la actualidad, estas diferencias, esencialmente a nivel de expresión verbal o escrita, son factores de desigualdad que provocan juicios de valor negativos acerca del niño, su familia y la clase social a la que pertenecen, dando lugar a un modelo de educación compensatoria que subestima la cualidad y la importancia de las experiencias familiares del niño y la discrimina con expresiones tales como «niño que sufre de privación cultural», «niños de hogar lingüísticamente deficiente», etc., por el contrario, cuando se diseña un programa de compensación para un grupo determinado de niños es necesario conciliar objetivos relevantes de aprendizaje de estas dos fuentes: a) conocimientos que se poseen de las características generales y universales del desarrollo del niño y b) lo que se sabe de las experiencias culturales específicas de ese grupo de niños (Nafstad, 1977).

Hasta el momento, los autores de los programas escolares se han ocupado demasiado de lo general en detrimento de lo particular. En la mayor parte de los países los programas se establecen a nivel nacional por un organismo central y, como ha señalado Nafstad, la administración central, en cada caso, utiliza los conocimientos acerca de las características generales y universales del desarrollo del niño para establecer ciertas «normas» de desenvolvimiento correspondientes a valores admitidos por el conjunto de la sociedad. En el otro extremo del continuo, los padres y la comunidad esperan, además, otra cosa de la educación institucionalizada, por pocas particularidades que presenten los valores y circunstancias locales —en la práctica, las sociedades europeas son pluralistas y las colectividades urbanas y rurales poseen numerosas tradiciones y valores culturales (Woodhead, 1977)—, de tal forma que una escuela que quiera ser eficaz en su tarea debe completar las experiencias familiares de los niños en lugar de contradecirlas y fundar sus enseñanzas en la vida extraescolar de los alumnos.

Los programas de compensación que rechazan los valores y actitudes del hogar e intentan situar a los niños en valores y actitudes diferentes son poco eficaces (Nafstad, 1977; Woodhead, 1977) porque al tratar de proporcionar al niño una cultura diferente a la suya crean conflictos entre los valores de la familia y los de la escuela; por otra parte, los niños no asimilan con facilidad conceptos extraños a su vida cotidiana. En definitiva, si lo que se pretende con los programas de educación compensatoria es que el niño aprenda de una manera pertinente y coherente y, además, que los resultados positivos sean duraderos, es preciso basar su aprendizaje en la diversidad de sus experiencias, objetivo que sólo es posible alcanzar con el esfuerzo conjunto de padres y profesores.

Por todo ello, la educación compensatoria debe proponerse específicamente reducir las discontinuidades entre las diversas facetas de la vida del niño porque esas discontinuidades pueden impedir su éxito escolar (Pringle, 1980; David, 1980; Robinson, 1981; Apple, 1982); discontinuidades que están en la base de los denominados handicaps socioculturales. En resumen, si no se actúa eficazmente contra la discontinuidad horizontal se limitan extraordinariamente los logros de la educación compensatoria (Martín-Moreno, 1977, 1982), ya que la familia y, en general la comunidad, es el fondo permanente ante el cual se deben considerar todas las experiencias del niño.

La discontinuidad vertical o discontinuidad entre los niveles del sistema educativo se constata con demasiada frecuencia, en la práctica educativa, entre el nivel preescolar y la EGB, pero también afecta a la transición entre otras etapas de la educación institucionalizada. En general, es menos problemática que la discontinuidad horizontal por cuanto al producirse en el seno del sistema educativo es más fácil de controlar y reducir; en efecto, los diversos niveles de enseñanza se confían a grupos de profesionales que, en principio al menos, se supone colaboran entre ellos.

Hay que señalar, sin embargo, que la discontinuidad vertical afecta también especialmente a los escolares socioeconómicamente desfavorecidos que han participado en un programa de educación compensatoria por cuanto es frecuente que la intervención educativa de que han sido objeto en un nivel escolar determinado —generalmente en preescolar— no tenga una continuidad de apoyo en los sucesivos niveles educativos por lo que el cambio de objetivos, métodos y técnicas de enseñanza se acentúa en su caso y los logros obtenidos no persisten. Por último apuntar que las posibles soluciones a la discontinuidad vertical en la educación compensatoria trascienden las competencias de los docentes de los distintos niveles del sistema educativo e implican a otras instancias decisorias en cuanto a posibilitar la continuidad y la financiación de este tipo de intervención educativa.

## **PROBLEMATICA DE LA ESCUELA EN LOS MEDIOS SOCIOECONOMICAMENTE DESFAVORECIDOS**

Desde la perspectiva de la educación compensatoria, según lo expuesto anteriormente, se atribuye a la escuela situada en medios socioeconómicamente desfavorecidos la función de compensar las carencias familiares en el desarrollo intelectual, social y afectivo de los alumnos desfavorecidos, a fin de que puedan conseguir una real igualdad de oportunidades para el éxito académico. No obstante, las investigaciones realizadas sobre la situación de la escuela en estos medios han puesto repetidamente de manifiesto la escasez de recursos y servicios en relación con el volumen de las necesidades. Lo que sigue es la descripción de un contexto que hace difícil, si no imposible, el desarrollo de la tarea educativa en la escuela del medio desfavorecido y el éxito escolar de sus alumnos.

### **a) El proceso de socialización**

Desde la perspectiva de la psicología social la explicación de las variaciones en el rendimiento escolar entre grupos socioeconómicos tiende a buscarse en algún aspecto diferencial del proceso de socialización. Así, Kahl (1953) al estudiar la complejidad de la cadena causal entre las presiones de los padres y los logros académicos de sus hijos señaló que, en su opinión, la fuerza de las expectativas paternas es uno de los factores más determinantes del éxito académico de los niños, si bien, en determinados casos esas influencias pueden ser neutralizadas por otros factores. Para McClelland (1963) una consecuencia importante de la presión familiar sobre los logros académicos durante el proceso de socialización es la adquisición por parte de los hijos de una sensibilidad

especial para la perfección personal que él denomina «necesidad de rendimiento» e informa de que los sujetos que puntúan alto en los tests que piden elicitar este valor tienden a trabajar duro en tareas de tipo académico, a aprender con mayor rapidez, a escoger a expertos como compañeros de trabajo con preferencia a amigos y hacer el mejor trabajo cuando el resultado se va a reflejar en el expediente, pero no cuando se plantean otro tipo de incentivos, p. ej. dinero. En su opinión los niños que son impulsados por sus padres a ser eficaces en las tareas escolares, lo que se detecta con mayor frecuencia en hogares de clase media que en hogares socioeconómicamente desfavorecidos, tienden a adquirir una alta «necesidad de rendimiento». Para Rosen (1956) la orientación hacia el rendimiento tiene dos dimensiones; por una parte, constituye un aspecto de la personalidad que se caracteriza por un impetu interno hacia la excelencia y, por otra, es un factor cultural que destaca el valor del rendimiento; en su opinión esta segunda dimensión es más frecuente en los grupos de clase media que en los grupos socioeconómicamente desfavorecidos.

Los estudios longitudinales de la infancia acerca de las influencias psicosociales que afectan a los logros educativos han puesto repetidamente de manifiesto diferencias en la socialización entre diversos medios socioeconómicos; Douglas, Ross y Simposon (1968) p. ej. han apuntado como una de las variables importantes para el éxito académico de los niños, el interés de los padres hacia su trabajo en la escuela. En la misma línea, Newson y Barnes (1977), en un amplio estudio longitudinal de niños procedentes de hogares distribuidos en cinco categorías socioeconómicas, determinaron dos índices de interés paterno por cada uno de los sujetos; un Índice de Interés de Cultura General, basado en «ítems» en los cuales se preguntaba por la frecuencia con la que los padres estaban dispuestos a pagar para proporcionar lecciones extraescolares a sus hijos —asistencia al cine, teatro, zoo, etc.— y un Índice de Concordancia Casa-Escuela con preguntas relativas al interés demostrado en el hogar por las actividades escolares. El análisis de resultados puso de manifiesto, por una parte que el rango de las experiencias de interés cultural era mucho más restringido en el grupo de sujetos socioeconómicamente más desfavorecido y, por otra, que los padres de los niños de este grupo estaban menos predispuestos a preguntarles acerca de las tareas realizadas en la escuela, usaban con menor probabilidad libros y periódicos para proporcionar nuevos conocimientos a sus hijos y mostraban una menor tendencia a responder a las preguntas de sus hijos sobre cualquier tema. En este mismo trabajo se puso de manifiesto que las puntuaciones de las niñas en el Índice de Concordancia eran significativamente más altas que las de los niños, lo que se interpretó como un dato de que las niñas están más predispuestas a interrelacionar sus experiencias familiares y escolares, que los niños.

No obstante lo anterior es preciso recordar la complejidad de la conducta humana. La familia no es el único agente de socialización y sus efectos, por otra parte, no se pueden separar de la de otros agentes como el barrio y la escuela. Clarke (1976) ha llamado la atención acerca del riesgo de suponer de forma simplista que la pertenencia a una determinada clase social determina la conducta, sin tener en cuenta, simultáneamente, otros factores (culturales, geográficos, de oportunidades económicas, etc.) que filtran los factores de clase.

## **b) La percepción del medio socioeconómicamente desfavorecido por los profesores**

Lo primero que destaca en el estudio de las actitudes y comportamientos de los profesores del medio socioeconómicamente desfavorecido es su visión unilateral de las relaciones escuela-medio desfavorecido; en efecto, las investigaciones realizadas (Laperrière, 1977; Pringle, 1980; Robinson, 1981) han puesto de manifiesto que los profesores tienen una concepción mucho más concreta en cuanto al rol de la escuela en el medio desfavorecido que en lo que concierne al rol del medio desfavorecido en la escuela, en el sentido de que el conocimiento del medio no se percibe, en general, como un prerrequisito a la labor de la escuela en los medios desfavorecidos. Además, este enfoque unilateral de la cuestión es compartido por la gran mayoría de los padres e, incluso, es apoyado implícitamente por las estructuras escolares.

Por otra parte, es preciso señalar que también existe parcialidad en la concepción que tienen los profesores acerca del rol de la escuela en el medio desfavorecido, de tal forma que para el profesor la escuela es un servicio destinado, no a una comunidad, sino exclusivamente a los niños de esa comunidad (Laperrière, 1977); y aún otra delimitación, a los niños «normales» de esa comunidad, esto es, a los niños capaces de recibir una intervención educativa «uniforme» —desde la óptica del sistema educativo actual, en la mayor parte de los países, cuando un niño no es capaz de seguir una enseñanza «normal» lo que importa es poder enviarle a los especialistas para que detenten el origen de las anomalías y las corrijan en lo posible, pero no el cambiar las normas escolares para adaptarse a otros modos de ser, de vivir y de pensar, «inadaptados» para triunfar en la sociedad actual—. Lo anterior plantea una serie de problemas específicos al profesor que realiza su trabajo en un medio socioeconómicamente desfavorecido, puesto que habiendo sido formado para enseñar a niños «normales» se encuentra ante una clase en la que los «inadaptados», los niños con «handicaps intelectuales y/o lingüísticos», los niños que sufren de «privación cultural», los niños, en fin que no pueden obtener de la escuela todo lo que la escuela les ofrece, constituyen la mayoría, a pesar de la posibilidad que le proporciona el sistema educativo de enviar los casos más graves a los centros especializados.

Por todo ello, los profesores, obligados por la realidad impuesta —no se les pide desarrollar las capacidades intelectuales, sociales y afectivas del niño en función de lo que es, de sus experiencias, de su entorno, sino en función de las necesidades de la sociedad entendida en sentido amplio— han tenido que redefinir implícitamente la función de la escuela en los medios socioeconómicamente desfavorecidos, de tal forma que, según puso de manifiesto la amplia encuesta de Laperrière (1977), el objetivo prioritario de la enseñanza elemental en estos medios quedaría reducido, por una parte, al aprendizaje de las técnicas instrumentales (lectura, escritura y cálculo) que todos los profesores consideran necesarias para una mínima autonomía en la sociedad de hoy y, por otra, todos los docentes insisten, además, en base a su experiencia en estos medios, en la necesidad de enseñar a los niños un funcionamiento social elemental y en desarrollar en ellos la autonomía y la autoestima. Es de destacar que, según la encuesta citada, los profesores no se atribuyen, en general, el rol de participar explícitamente en la definición de los objetivos fundamentales de la escuela, en

la elaboración de los programas o en la determinación de los métodos de enseñanza, a pesar de las numerosas críticas que formulan en relación con el enfoque de la educación en los medios socioeconómicamente desfavorecidos; el origen de esta postura se halla, para Laperrière (1977) en la sensación de impotencia del profesor ante las decisiones de los «especialistas» encargados de la definición determinante de estos aspectos.

Además, la percepción que tienen los profesores del medio socioeconómicamente desfavorecido es, en general, una imagen bastante superficial, formada a partir de impresiones sobre la apariencia y el comportamiento de los padres con ocasión de sus breves visitas a la escuela, de las confidencias de sus alumnos y de los comentarios de otros profesores; a través de esa imagen creen adivinar el modo de vida y las preocupaciones, normas y valores del medio desfavorecido. En la encuesta citada, las descripciones de los profesores acerca de la situación se correspondían con la imagen que las clases medias tienen, generalmente, de los medios desfavorecidos: poca instrucción, múltiples problemas familiares (alcoholismo, niños desasistidos...), falta de recursos y de organización, etc., lo que llevó a Laperrière a concluir, respecto a este punto, de una parte, que la unidad de análisis para el docente no es el barrio o la comunidad, sino la familia y, de otra, que los profesores tienen tendencia a identificar el medio desfavorecido con «las familias de múltiples problemas», lo que les lleva a considerar que el conocimiento del medio no es necesario sino en tanto constituya un obstáculo a los objetivos de la escuela.

La mayor parte de los profesores encuestados situaron espontáneamente en la familia el origen de los problemas escolares y establecieron una clara dicotomía entre «las buenas» y «las malas» familias, si bien especificaron que no todas las familias desfavorecidas lo son en un mismo grado. En relación con este aspecto es importante referenciar el trabajo de Sharp y Green (1975) acerca del proceso de etiquetación de los profesores relativo a los alumnos y sus familias, que les llevó a identificar tres etapas en este proceso: 1) especulación (basada en impresiones), 2) elaboración (verificación de las primeras impresiones que puede conducir a abandonarlas o a afirmarlas) y 3) estabilización (el profesor llega a una concepción estable de la identidad de los alumnos y de sus familias, difícil de modificar). En el plano académico, los problemas de la escuela más citados fueron, sin duda, deficiencias en la expresión verbal y pobreza de vocabulario. En otro plano, los profesores se refirieron a la falta de motivación para el esfuerzo y a la apatía, o a la excitación, según los casos, provocadas por la falta de sueño y de alimentación adecuada, y por las discusiones familiares. Los profesores no atribuyeron a más de seis niños por clase los handicaps mayores debidos a la familia pero manifestaron que la presencia débil de estos handicaps en la mayoría de la clase, combinada con la influencia de los alumnos más deficitarios en el aula bastaba para impedir una enseñanza normal.

En resumen, y según las investigaciones citadas (no tenemos conocimiento de algún estudio similar realizado en nuestro país, por lo que advertimos del riesgo de una generalización automática de los aspectos aquí comentados); en la mayoría de los casos, la percepción que tienen los profesores del medio socioeconómicamente desfavorecido se caracteriza por ser, no una comprensión global del medio, sino un conocimiento de los elementos que pueden explicar el

origen de la disfunción de la escuela en el medio desfavorecido y definir los puntos de aplicación de los correctivos a aportar. La cultura del medio desfavorecido no tiene de específico con relación a la escuela más que una serie de rasgos disfuncionales. Esta tendencia de los profesores a situar en el medio, más que en la escuela, la responsabilidad de los problemas escolares está empezando a cambiar. En la actualidad son ya bastantes los profesores que se preguntan en qué aspectos la situación, las normas y los valores de las gentes del medio considerado pueden contribuir al éxito del niño en la escuela.

### **c) Las soluciones de los profesores**

El profesor de los medios desfavorecidos, al no ver en la comunidad en la que está enclavada la escuela más que carencias y deficiencias, se centra, en la búsqueda de soluciones a los problemas escolares con los que se enfrenta a diario, en el análisis de su tarea y cuestiona aspectos tales como horarios, relación numérica alumnos-profesor, programas, tipo de actividades, etc., los cuales constituyen los elementos sobre los que gravitan sus preocupaciones. La encuesta de Laperrière (1977) puso de manifiesto que los profesores de los medios desfavorecidos reclaman ciertos cambios en la escuela, a nivel de medios. La prioridad de sus reivindicaciones la sitúan en la necesidad de reducir la relación numérica profesor-alumnos a 1/20 como máximo, lo que les permitiría atender a los niños de forma individualizada y conseguir más éxitos.

El segundo cambio que reclaman los profesores de los medios desfavorecidos se refiere a los contenidos de los programas establecidos para todas las escuelas; eran unánimes al manifestar que les era imposible enseñar en el medio desfavorecido sin relacionar los programas escolares con lo vivido o lo conocido por el niño —Laperrière informa de haber encontrado en las escuelas visitadas abundante material elaborado por los profesores con este objetivo— lo que implicaba para ellos el dedicar gran cantidad de tiempo y trabajo a rehacer los programas. El siguiente punto para el que se reclama cambio, en orden de importancia, se refiere a la actividad escolar de tipo sedentario; en opinión de un gran número de profesores el régimen escolar debe ponerse totalmente en cuestión porque no se adapta a la vitalidad propia del niño («permanecer sentado la mayor parte de la jornada, escuchando, escribiendo, dibujando, ..., no es normal en su estado de desarrollo»), lo que se agudiza en el caso del alumno desfavorecido («más nervioso, más agresivo, más necesitado de una actividad física frecuente»), por lo que los profesores sugieren la programación de una alternancia tiempo-pedagógico/tiempo-deportivo en la jornada escolar.

Por otra parte, según la opinión de los encuestados, la motivación del profesor en el contexto particular del medio socioeconómicamente desfavorecido es indispensable para la eficacia de la tarea escolar («enseñar en este medio es más duro») por lo que el siguiente punto que se pone en cuestión es el de la adscripción del profesorado a las escuelas de estos medios; subrayan que estas escuelas, situadas tradicionalmente al final de la lista de preferencias, han heredado profesores obligados a enseñar en ellas a falta de otra plaza mejor, profesores, en general, sin experiencia, lo que ha dejado inoperantes los mecanismos de reforma que se han puesto en marcha en este tipo de escuelas.

El último punto mencionado por los profesores para aumentar sus posibilidades de éxito en los medios desfavorecidos se refiere a las limitaciones de tiempo, que les impiden, en la actualidad, dedicarse suficientemente a la preparación de las clases, a su propio perfeccionamiento docente, al contraste de pareceres entre ellos y a potenciar las relaciones con los padres.

En resumen, a partir de la encuesta citada, parece que la demanda de cambio a nivel de la escuela por los profesores constituye una declaración implícita de su impotencia para cambiar el medio o para comunicar con él, al mismo tiempo, que pone de manifiesto su interés en hacer un trabajo más eficaz «a pesar de ese medio».

#### **d) La actitud de los padres de los medios socioeconómicamente desfavorecidos hacia la escuela**

La escuela situada en los medios socioeconómicamente desfavorecidos ofrece pocas posibilidades de colaboración a los padres, al juzgar escasa su competencia para la formación de sus hijos, como han puesto de manifiesto las investigaciones sobre la percepción de estos medios por los profesores. En efecto, cuando se pregunta a los profesores si en el momento actual los padres podrían apoyarles en sus demandas por una mejor definición de los objetivos y medios de la escuela se muestran excépticos, en general, ya que consideran que, por una parte, las actividades escolares ocupan un lugar poco importante en las preocupaciones de los padres y, por otra, cuestionan su competencia para la educación de sus hijos, dado que ellos mismos han fracasado en la competición social (Laperrière, 1977); la formación de los padres sería, para los profesores, requisito previo para poder llegar a una percepción común del proceso educativo. De ahí que los profesores atribuyan a los padres en los medios desfavorecidos un rol de subordinación a los objetivos y medios de la escuela; al establecer como premisa su falta de preparación, consideran suficiente y, en ocasiones difícil de lograr, que se responsabilicen de que los niños asistan con regularidad y puntualidad a las clases, en disposición positiva para el aprendizaje, en condiciones de aprender (atendidas sus necesidades de alimentación, sueño y salud) y que contacten periódicamente con el profesor ya que atribuyen un importante rol de refuerzo a la presencia de los padres en el aula para el aprendizaje escolar. La participación que ofrece la escuela a los padres en los medios socioeconómicamente desfavorecidos se limita, en general, a la recepción de información y consejos acerca de la educación de sus hijos.

Esta situación explica el desinterés de un número importante de padres por una participación activa en la escuela; tienen la impresión de ser anónimos, de no contar para casi nada. La indiferencia y la pasividad, a veces, incluso, la hostilidad, se desarrolla, con frecuencia, en ellos, al no tener ningún sentimiento de participación que pueda alimentar la esperanza de que, con su colaboración activa, llegarían a ejercer una influencia real sobre el funcionamiento de la institución escolar y su posible cambio. Perciben que el sistema educativo depende de especialistas y administradores que ofrecen soluciones completamente hechas «por el bien de los alumnos» y que tienen siempre una respuesta para todo. Su análisis de la escuela se acaba en la percepción inmediata y, paralela-

mente, en la «vigilancia» de los profesores; no obstante su limitada escolarización, en general, desean conservar para sus hijos la suerte de poder asistir a la escuela; confrontados con el fracaso académico de sus hijos no lo atribuyen a los objetivos y modelidades del sistema educativo sino a los prejuicios o a la incompetencia del profesor o, más raramente, al exceso de trabajo de éste en base a la relación numérica alumnos-profesor.

En general, lo que piden los padres de los medios socioeconómicamente desfavorecidos a la escuela, conscientes de su falta de instrucción, no es una participación a nivel de objetivos, contenidos o formas de enseñanza, sino, de una forma global e implícita, no sentir el rechazo de la escuela hacia su medio de origen y que los profesores consigan que sus hijos aprendan tanto como los que más, además de cierta participación en las actividades parapedagógicas (fiestas escolares, deporte, etc.). En la actualidad, y desde diversos ángulos, se apunta la necesidad de un modelo innovador que proponga una reorientación de los modos de intervención para tener en cuenta en el proceso educativo las experiencias familiares y sociales de los niños de medios desfavorecidos.

#### **e) Relaciones entre escuelas y profesorado de medios socioeconómicamente desfavorecidos**

A pesar de sus problemas comunes no es frecuente que las escuelas y los profesores de medios socioeconómicamente desfavorecidos tengan contactos periódicos entre ellos, lo que posibilitaría la puesta en común de sus iniciativas individuales y el estudio de la «transferibilidad» de soluciones. Esta ausencia de colaboración se ha puesto de manifiesto incluso entre profesores de una misma escuela (Laperrière, 1977), atribuida por ellos al factor horario. Esta escasez de contactos es absolutamente disfuncional por cuanto impide el contraste de las aportaciones de los profesores en los medios socioeconómicamente desfavorecidos y supone una falta de aprovechamiento de las energías empleadas en ellas.

#### **f) La situación del profesor en los medios socioeconómicamente desfavorecidos**

La situación del profesor en los medios socioeconómicamente desfavorecidos no es satisfactoria, ni en el interior ni en el exterior del sistema educativo. No es satisfactoria en el interior del sistema educativo por el poco peso que tiene en las decisiones puesto que, en general, no existen mecanismos formales de consulta a los profesores en ninguno de los aspectos de la enseñanza (ni en los programas, ni en los métodos, ni en la organización de la escuela, ni en cuanto a las relaciones de la escuela con el exterior); no obstante esta falta de consulta, con frecuencia se tiende a atribuir a los profesores la responsabilidad de todo aquello que funciona mal en el sistema escolar. Este contexto no favorece la aparición de iniciativas y, según ha puesto de manifiesto la encuesta de Laperrière (1977) los profesores sólo ven dos opciones: la apatía o la contestación, dos actitudes negativas, frecuentes en el profesorado, que desaparecen cuando se le hace participar en proyectos especiales de innovación. En relación con este punto Wilson (1962) analiza la red de circunstancias en las que el

profesor trabaja y al referirse a las áreas de conflicto e insatisfacción profesional destaca especialmente la relativa a la naturaleza difusa de su ocupación (es difícil saber cuando su labor está hecha, sobre todo en relación con los alumnos desfavorecidos). En la actualidad, muchos profesores buscan nuevos enfoques y métodos alternativos para la eficacia de su trabajo lo que les lleva a ampliar su rol en la búsqueda del perfeccionamiento docente (3).

Tampoco es satisfactoria la percepción que tienen los profesores de su situación social. En primer lugar porque en la medida en que la escuela mantiene una política cerrada con relación al medio impide a los profesores obtener el apoyo de los padres frente a los órganos decisorios (cuando hay un fallo en el sistema escolar los padres se sienten más inclinados a creer a los que critican a los profesores que a los profesores). Los profesores, por su parte, tienden a aceptar estoicamente esta situación, si bien deploran la negligencia de los padres y de la sociedad con relación al sistema educativo y a la importancia real de la educación. A esta doble insatisfacción se une con frecuencia un factor de desgaste físico que adquiere gran importancia tras un cierto número de años de trabajo, incluso en aquellos profesores, que escogieron la enseñanza por vocación. (Laperrière, 1977).

Por todo ello, la enseñanza puede llegar a ser una carga en la vida del profesor, dada su escasa satisfacción profesional dentro y fuera del sistema educativo y las condiciones de su trabajo en los medios socioeconómicamente desfavorecidos. Su única gratificación viene de los alumnos con relación a los cuales se siente útil y constituye para él la motivación significativa que le impulsa a permanecer en esta profesión (Laperrière, 1977). Todo lo cual no hace sino poner de manifiesto la necesidad de una estructura de apoyo al profesor y de una redefinición de la función de la escuela y del contenido de la tarea del profesor para una aproximación escuela-medio desfavorecido.

## **COOPERACION ENTRE EL SISTEMA ESCOLAR, LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD**

A pesar de las inquietudes de un número de profesores cada vez más numeroso, las formas de cooperación entre la escuela y el medio socioeconómicamente desfavorecido se hallan poco desarrolladas. Una buena parte de los profesores se limitan aún al tipo de contacto tradicional con los padres, los contactos ocasionales relativos a la entrega de calificaciones escolares o a las faltas graves de disciplina, pero existe otras formas de contacto, menos extendidas entre padres y profesores de medios desfavorecidos:

- a) *Contactos en el patio de la escuela:* es la forma más frecuente del primer contacto entre padres y profesores de medios desfavorecidos para compartir las responsabilidades en la educación de los niños; es, también, la forma que da lugar a las relaciones más espontáneas.

---

(3) Fenómeno que se ha constatado en España con el nacimiento de las Escuelas de Verano y los Movimientos de Renovación Pedagógica.

- b) *Contactos de información académica:* organizados por algunos profesores con el objetivo de proporcionar una información más amplia a los padres sobre las actividades escolares. La presentación de esta información suele tomar la formación magistral por parte del profesor. Su eficacia es muy reducida; en la mayor parte de las escuelas en las que se ha puesto en práctica los profesores han quedado decepcionados ante el escaso número de padres que acuden a estos encuentros. No obstante, cuando se han organizado sesiones de información a escala más reducida, en las cuales los padres eran informados concretamente sobre lo que hacía su hijo en la clase, y no sobre la evolución de la pedagogía o de los programas, se consiguió una mayor asistencia (Laperrière, 1977).
- c) *La ayuda académica de los padres:* consecuencia de las tentativas de integración de los padres en las actividades de la clase, lo que les permite ponerse en contacto con las realidades de la escuela. Este tipo de integración se plantea con poca frecuencia en medios desfavorecidos, sin duda a causa de la labor delicada que exige por parte del profesor.
- d) *Las actividades extraescolares:* es en este nivel en el que se concreta la mayor parte de la presencia de los padres de medios socioeconómicamente desfavorecidos en la escuela y comprende su participación en todas aquellas actividades que no les implican directamente en lo académico: organización de fiestas escolares, fabricación de material escolar, decoración de la escuela, colaboración en las excursiones, etc.

Estas formas de encuentro entre padres y profesores de medios desfavorecidos tienden a crear relaciones de clientes a profesionales (Woodhead, 1977; Pringle, 1980) y se basan en una concepción de la educación que sobreestima la aptitud de la escuela para solucionar los problemas educativos del hogar socioeconómicamente desfavorecido. La investigación psicosociológica ha llamado la atención sobre la necesidad de considerar la educación del niño no sólo en su contexto psicológico, sino también en su contexto sociocultural. Esta perspectiva teórica exige un cambio de actitud con relación a la programación y a la organización de la enseñanza y los planificadores de la educación deben tenerlo en cuenta para concebir, a partir del conocimiento y diálogo de las partes interesadas, un sistema educativo capaz de prolongar el aprendizaje del niño derivado de la familia y de la colectividad. En opinión de Nafstad (1977) los niños desfavorecidos tendrían mejores oportunidades educativas, no sólo en el presente sino también en el futuro, si se tomase como base de su educación aquello que conocen y saben utilizar y no sus lagunas. El sistema educativo, según los partidarios de este nuevo enfoque, debe ser concebido en función de esos datos, su punto de partida ha de ser la familia y la colectividad del niño y proporcionar muestras de flexibilidad posibilitando la adaptación de los programas a las comunidades en las que se van a impartir, todo ello sin limitarse a reflejar automáticamente los valores, las actitudes e, incluso, los prejuicios propios de las mismas.

La mayor parte de las innovaciones en este aspecto han nacido en el marco del movimiento de la educación compensatoria, que puede ser considerado como el intento más importante de reforma del sistema educativo en los últi-

mos años, y en torno al nivel preescolar, etapa educativa en la cual el inicio de este tipo de cooperación entre los padres, el sistema escolar y la comunidad es más factible; en efecto, la educación preescolar, al no estar sometida a las limitaciones del aprendizaje escolar clásico ofrece suficiente flexibilidad, para explorar las diversas formas de cooperación existentes y además, si consigue éxito en el rol compensatorio posibilita a los niños desfavorecidos el mejor comienzo educativo posible para su vida académica.

Han sido varios los países en los cuales el sistema educativo ha tomado la iniciativa en la creación de servicios para mejorar la cooperación entre los profesores, los padres y la colectividad en los medios socioeconómicamente desfavorecidos. Cabe citar cuatro tipos de experiencias: 1) las asociaciones de padres de alumnos (en los medios desfavorecidos, los padres más atraídos por las actividades que se organizan suelen ser los «mejores padres», de tal forma que se benefician menos del intento de cooperación aquellas familias que más lo necesitan); 2) trabajo de los profesores en el hogar desfavorecido (realizan su tarea no sólo con los niños sino también con los padres, en su propio domicilio); 3) profesores encargados de la relación escuela-hogar (su labor consiste en mejorar la comunicación entre ambos) y 4) visitadores pedagógicos no-profesionales (se basan en la idea de que las personas que tienen menos dificultades para cooperar con las madres de niños desfavorecidos son otras madres de la misma colectividad; su rol no es el de intervenir a título profesional sino el de ayudar a poner en marcha el proceso de cooperación y facilitar su desarrollo. La extensión de estas experiencias es aún reducida por lo que no han sido completamente evaluadas las posibilidades que ofrecen.

Como iniciativa por parte de los padres cabe citar la creación de los «play groups» en el Reino Unido, con el objetivo de llenar un vacío en la educación preescolar de los años sesenta; gran parte de su éxito se debió a la cooperación fructífera que se estableció entre padres y profesionales —particularmente profesores— que colaboraron en la organización de las experiencias pedagógicas propuestas a los niños.

Otros intentos de cooperación han dado lugar al movimiento de la «escuela abierta», expresión que tiende a describir la supresión de las barreras escuela-comunidad; el objetivo de la «escuela abierta» es el de conseguir que los padres, los profesores y el resto de los miembros de la comunidad se sientan capaces de moverse libremente en los diversos contextos donde el niño aprende. Y aún cabe citar las experiencias de Tomlinson en «The Children's House» (Reino Unido), de Nafstad en cuanto a la relación de la colectividad local y el contenido social y pedagógico de la educación preescolar (Noruega), de Pause sobre la formación de los profesores en relación a su cooperación con los padres (República Federal Alemana), de Andreolo en los «organi collegiali» (Italia), de Thirion y Pourtois acerca de una pedagogía de dominio insertada en su contexto social (Bélgica), la «Operación Renovación» (Canadá),...

En resumen, a partir de la evidencia acumulada sobre el rol del ambiente familiar y comunitario en el progreso educativo de los niños, se han multiplicado en el sistema educativo, sino los contactos escuela-medio desfavorecido, al menos las aportaciones sobre el rol educativo del medio desfavorecido.

## LA INVESTIGACION ECOLOGICA EN EDUCACION COMPENSATORIA

De todo lo anterior se deduce que es preciso diseñar una metodología de investigación diferente de las precedentes para obtener un conocimiento no deformado de los procesos educativos. Un método que permita estudiar: a) las relaciones entre un sujeto desfavorecido y su medio y b) las relaciones entre los diferentes medios en los que vive ese sujeto. Las características principales de esta nueva forma de investigación, la investigación ecológica, han sido precisadas por Bronfenbrenner de la siguiente forma: 1) no podemos limitar nuestras investigaciones a los estudios de laboratorio; la mayoría de ellos deben realizarse en un medio pedagógico real y 2) nuestra metodología debe permitirnos averiguar si los sujetos pueden aprender en un determinado medio y cómo aprenden en él. La respuesta a esta cuestión depende de un estudio de varios sistemas que debe situarse a diferentes niveles; en un primer nivel se encuentra la relación entre las características del que aprende y su entorno, en cada uno de los principales medios en los que vive; en un segundo nivel se sitúa el estudio de las relaciones de interdependencia que existen entre esos diversos medios.

El estudio científico de estos dos conjuntos de relaciones, tal como ellos actúan en el proceso educativo, constituye la ecología de la educación y debe ser uno de los principales temas de investigación en educación compensatoria. La investigación ecológica pretende posibilitar el contraste sistemático de dos o más medios en los que tiene lugar la experiencia del alumno desfavorecido o de los elementos que los componen. El desarrollo de una actividad de investigación en educación compensatoria no puede referirse exclusivamente al aspecto educativo en sentido estricto; b) no puede estar localizada en un sólo medio (generalmente la escuela), sino considerar simultáneamente varios medios (la escuela, la familia, la comunidad) así como sus interacciones y c) la investigación en educación compensatoria debe basarse en una concepción, en términos de sistema, del conjunto de estos medios y sus interacciones.

El fundamento de la educación compensatoria sobre unas bases metodológicas y conceptuales nuevas, adaptadas a las características del medio socioeconómicamente desfavorecido, no es posible más que por la práctica de la investigación ecológica, que permita resolver los problemas que se plantean en el estudio científico de las diversas situaciones en las que el niño se educa. Sin embargo, los conocimientos obtenidos hasta aquí, en educación compensatoria, están lejos de carecer de importancia; gracias a ellos se conoce mejor la existencia de ciertos fenómenos con implicaciones prácticas importantes, p. ej. la eficacia de los programas de estimulación intelectual, la ausencia de efectos negativos en los niños que asisten a guarderías de buena calidad, la importancia decisiva del medio familiar y comunitario en el proceso educativo, ...por el contrario, las críticas se dirigen a las insuficiencias de un tipo de investigación que ha permitido elaborar un repertorio de vastos sectores inexplorados y la existencia de una terminología relativamente oscura (Martín-Moreno, 1982) cuya clarificación es indispensable para comprender las contradicciones y las resistencias de la realidad educativa en el medio desfavorecido que afectan a los resultados de los programas de compensación. En la actualidad no se debe pretender acumular investigaciones concebidas según un modelo único, sino

que es preciso cambiar el plan estratégico, reemplazar el modelo, a partir de investigaciones concebidas y dirigidas diferentemente.

Dada la complejidad de las relaciones entre el desarrollo del niño desfavorecido y los medios en los que tiene lugar su proceso educativo, lo limitado de nuestro conocimiento acerca de las mismas, así como las dificultades que comporta la observación de situaciones reales desde el punto de vista metodológico, sería conveniente recabar información de todos aquellos que comparten la vida diaria del niño desfavorecido y que contribuyen a forjarla; a veces, los padres, los profesores y otros miembros de la comunidad tienen conocimientos acerca del niño desfavorecido que los investigadores no poseen. En este sentido un buen método podría ser el de comparar sistemáticamente la significación que situaciones dadas tienen para los que se relacionan con el niño desfavorecido, para el mismo niño desfavorecido y para los especialistas en educación compensatoria. De esta manera sería posible aprovechar el importante capital de conocimientos tradicionales en materia de educación cuya fuerza se manifiesta en las prácticas comunitarias y familiares espontáneas y cotidianas, ya que como hemos visto, no es posible comprender el mecanismo de la conducta educativa en el medio desfavorecido sin hacer referencia a ellas. Un enfoque de la investigación en educación compensatoria de este tipo da lugar a problemas metodológicos importantes, no siendo de los menores el hecho de que las prácticas familiares y comunitarias varían, con frecuencia, de un lugar a otro y la gran diversidad de las posibles fuentes de información.

La investigación ecológica en educación compensatoria debe dar lugar al desarrollo de la innovación y experimentación educativa por parte de las colectividades; ya existen proyectos de este tipo en numerosos países pero su promoción se inscribe, generalmente, en el marco de programas particulares por lo que, al no disponer de fondos para explotar las observaciones y conclusiones obtenidas, el paso de la investigación educativa a la política educativa se dificulta, advirtiéndose una ruptura entre los programas experimentales y la intervención educativa institucionalizada. Por el contrario es preciso concebir otra organización de la investigación en educación compensatoria que implique modos múltiples de gestión, así como formas diversas de funcionamiento; la investigación ecológica es una manifestación de una concepción diferente de la investigación en educación compensatoria que lleva la renuncia de imponer planes de intervención educativa uniformes para ser aplicados en situaciones muy diferentes. A fin de aprovechar los conocimientos acumulados en la multiplicidad de investigaciones se podría constituir una red de coordinación estable que facilitase la difusión y el análisis de similitudes y diferencias entre las investigaciones realizadas y posibilitase el aprovechamiento de las soluciones propuestas por otros y la previsión de los efectos de ciertos enfoques, con un rol de unión entre experiencias diferentes que no impidiese la vitalidad de las innovaciones.

Desde esta perspectiva, la investigación en educación compensatoria aparece como un medio de determinar leyes pedagógicas y psicosociológicas que permitan orientar los diseños de reforma educativa y social de los medios socioeconómicamente desfavorecidos.

## REFERENCIAS

- APPLE, M.W. (1982): *Cultural and economic reproduction in education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- CLARKE, J. y JEFFERSON, T. (1976): *Working Class Youth Cultures* in MUNGHAM, G. y PEARSON, G. (eds.) *Working Class Youth Cultures*. Londres; Routledge and Kegan Paul.
- COLEMAN, J.S. (1968): *The concept of Equality of Educational Opportunity*. Harvard Educational Review, 38, 7-37.
- CONANT, S.B. (1959): *The American High School Today*. New York; McGraw Hill.
- CONSEJO DE EUROPA (1977): *Educación compensatoria*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- DANNEQUIN, C. HARDI, M. y PLATONE, F. (1974): *Le concept de handicap linguistique. Examen critique*. París: CRESAS.
- DAVID, M.E. (1980): *The State, the Family and Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- DAVID, J.L. y PELAVIN, S.H. (1978): *Evaluating compensatory education: over what period of time should achievement be measured?* Journal of Educational Measurement, 15, (2), 91 - 99.
- DOUGLAS, J.W.B., ROSS, J.M. y SIMPSON, H.R. (1968): *All Our Future*. Londres: Peter Davis.
- HUSEN, T. (1972): *Origine sociale et éducation*. París: OCDE.
- KAHL, S.A. (1953): *Educational and Occupational Aspirations of Common Man's Boy's*. Harvard Educational Review 23, (3), 186-203.
- LAPERRIERE, A. (1977): *La culture de l'école face aux milieux économiquement faibles I*. Education et Développement, 115. 20-42.
- LAPERRIERE, A. (1977): *La culture de l'école face aux milieux économiquement faibles II*. Education et Développement, 117. 38-60.
- LIGHT, R.J. y SMITH, P.V. (1970): *Choosing a future: strategies for designing and evaluating new programs*. Harvard Educational Review, 40(1), 1-28.
- McCLELLAND, D.C. (1963): *The Achievement Motive in Economic Growth* en HOSE-LITZ, B.F. y MOORE, W.E. *Industrialisation and Society*. UNESCO: La Haya, 74-96.
- MARTIN-MORENO, Q. (1977): *Estudio de la problemática de la Educación Compensatoria*. Rev. de Ciencias de la Educación, 90, 1977, 261-269.
- MARTIN-MORENO, Q. (1982): *La investigación en Educación Compensatoria: problemas metodológicos* en Ministerio de Educación y Ciencia *Temas de Investigación Educativa-2*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC 105-129.
- NAFSTAD, H. (1977): *La communauté et le contenu social et pédagogique de l'école*. Consejo de Europa.
- NEWSON, J. E. y BARNES, P. (1977): *Perspectives on School at Seven Years Old* Londres: Allen and Uwin.
- O.C.D.E. (1971): *Disparités entre groupes en matière de participation à l'enseignement*. París.
- PRINGLE, M. K. (1980): *A Fair Future for Children*. Londres: The MacMillan Press LTD.
- RADIN, M. (1972): *Three Degrees of Parental Involvement in a Pre-School Program: Impact on Mothers and Children*. Child Development, 43, 1355-69.
- RIESSMAN, F. (1977): *El niño de la ciudad interior*. Buenos Aires: Las Paralelas.
- ROBINSON, P. (1981): *Perspectives on the Sociology of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

- ROSEN, D. C. (1956) *The Achievement Syndrome: A Psycho-cultural Dimension of Social Stratification*. American Sociological Review, 21, 203-211.
- SHARP, R. y GREEN, A. (1975): *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- STUKAT, K. G. (1976): *Current trends in European pre-school research*. Consejo de Europa.
- SWIFT, D. F. (1966): *Social Class and Achievemet*. Motivation Educational Research, 7 (2), 83-95.
- THIRION, A. M. (1973): *Evaluation des programmes d'éducation compensatoire*. Consejo de Europa.
- VEJLESKOV, H. (1977): *Le role compensatoire de l'éducation préscolaire*. Consejo de Europa.
- WILSON, B.R. (1962): *The Teacher's Role - A Sociological Analysis*. British Journal of Sociology, 13 (1), 15-32.
- WOODHEAD, M. (1977): *La coopération entre les parents, le système préscolaire et la collectivité*. Consejo de Europa.



# DISEÑO DE UN PROGRAMA DE EDUCACION COMPENSATORIA (\*)

MARIO DE MIGUEL DIAZ

## 1. INTRODUCCION

El cuarto objetivo que nos hemos propuesto en este trabajo es *elaborar un conjunto de directrices técnico-pedagógicas* que orienten la toma de decisiones y las estrategias docentes, con el fin de establecer un programa compensatorio para los sujetos que presentan los rendimientos más bajos en el primer ciclo de EGB. Esta es la finalidad de toda estrategia compensatoria: introducir en el «sistema» ciertas medidas correctoras que permitan, en lo posible, disminuir la desigualdad de oportunidades ante la educación de determinados sectores sociales. En términos actuales romper el «aislamiento de clase».

Lógicamente el tipo de medidas/soluciones que cada programa compensatorio recomienda están en función del tipo de limitaciones y dificultades que los sujetos presentan, por lo que antes de efectuar cualquier diseño debemos previamente definir el «handicap», es decir, identificar los factores de desigualdad(1).

En realidad esto es lo que hemos hecho en los capítulos anteriores. Aunque es extremadamente difícil precisar cuáles son los marcos de referencia que definen los límites de la ventaja/desventaja social —ya que en cada caso y situación actúan de forma diferente— hemos tratado de identificar las circunstancias que concurren en los sujetos que presentan bajo rendimiento en primero y segundo de EGB, y explicar su situación —handicap— en función de diversas variables agrupadas en torno a tres grandes factores: la *preescolarización*, la *clase social* y la *inteligencia*.

---

(\*) Este trabajo forma parte del Proyecto «Diseño de un programa de educación compensatoria en función de los determinantes del rendimiento en el primer ciclo de EGB», realizado en 1979 por el ICE de la Universidad de Oviedo dentro del VII Plan de la Red INCIE/ICES, bajo la dirección del Profesor D. Mario de Miguel Díaz.

(1) Actualmente se tiende a clasificar los niños con handicaps en cuatro grupos, a saber: niños que tienen una deficiencia congénita o adquirida de tipo perceptivo o motor; niños con deficiencias mentales o físicas; *niños de familias subprivilegiadas desde el punto de vista sociocultural* y económico; y niños con problemas de orden familiar (MIALARET, G.: *La educación preescolar en el mundo*. París, Unesco, 1976, pág. 35).

A través de los estadísticos que reflejan las tablas y los cuadros hemos analizado cómo actúan estos factores sobre el rendimiento, conscientes en todo momento de que nuestro planteamiento es una opción entre las posibles interpretaciones/explicaciones que definen el éxito o el fracaso en los primeros cursos.

Los resultados obtenidos a partir de nuestro diseño demuestran que, cuando la preparación/madurez cognoscitiva de un sujeto al acceder a EGB es evaluada por sus profesores como deficiente, las probabilidades de éxito, de ese sujeto durante el ciclo preparatorio son muy escasas, y que esta situación se da asociada a las variables que habitualmente se utilizan para caracterizar el handicap sociocultural (no preescolarización, clase social baja, residencia en medios rurales, ambiente cultural familiar bajo, etc.). En nuestra explicación de las relaciones entre factores determinantes y desarrollo humano se tiene claro el punto de partida —las desigualdades de cultura, clase social, inteligencia, etc.— y el punto de llegada —las desigualdades en el éxito escolar ante una enseñanza formalmente igual para todos— pero nos escapa el detalle de los procesos intermedios. Las dificultades para medir estas variables intermedias justifican esta laguna.

Por ello somos conscientes de que nuestra explicación del fracaso —caracterización del handicap— ha sido muy generalista y que necesitamos conocer más y mejor cuáles son los procesos que operan entre las variables utilizadas y los resultados académicos, ya que sólo a partir del análisis de los *procesos intermedios* podremos controlar las verdaderas causas del rendimiento y aplicar los remedios oportunos. Este es sin duda un camino abierto a la investigación que hoy ya cuenta con contribuciones importantes(2), y que indudablemente aportará en el futuro pautas enriquecedoras a la orientación escolar.

Sin embargo, a pesar de la urgente necesidad de investigar estas variables o procesos intermedios, la preocupación fundamental son las soluciones. Todos los esfuerzos se dirigen al mismo objetivo: contrarrestar la influencia del medio, especialmente en los primeros años de vida, antes de que sus efectos lleguen a ser irreversibles. Este es igualmente nuestro propósito: «contribuir a esta tarea ofreciendo un conjunto de medidas y directrices técnico-pedagógicas a partir de las cuales se puedan elaborar y poner en práctica estrategias compensatorias que posibiliten a los niños procedentes de sectores desfavorecidos una mejor adaptación al sistema escolar y un mayor rendimiento académico».

El programa que presentamos es simplemente un diseño, un proyecto sin experimentar. Necesitamos llevarlo a la práctica para evaluar su capacidad operativa, su poder real para contrarrestar la influencia de los otros factores determinantes de los handicaps socioculturales.

Ahora bien, a la hora de abordar el tema de las soluciones, necesariamente nos vemos obligados a distinguir entre aquellas medidas que específicamente consideramos deben arbitrarse en función de los niños con handicaps socioculturales y aquellas otras que con el fin de lograr un mejor servicio para todos

---

(2) Bregelmann (1957), Bernstein (1960), Bloom, Wolf y Dave (1962), Muller (1965), etc.

apuntan a una remodelación del sistema educativo. Estas últimas son de carácter general y no exigen ninguna matización ya que con las mismas o parecidas palabras son reclamadas desde diversos frentes. No obstante de ellas depende la viabilidad del programa.

Tanto en un caso como en otro, nos centramos principalmente en estrategias realistas, en aquellas que potenciando la igualdad de oportunidades ante la educación puedan arbitrarse directa o indirectamente desde la escuela. La transformación del orden social, verdadera causa de la desigualdad exigiría planteamientos que desbordan el marco de este trabajo.

## **2. ESTRATEGIAS GENERALES**

Todas las medidas o pautas de acción que se formulan en este apartado tienen el mismo sentido: *prevenir el handicap actuando sobre los factores que intervienen precozmente en la historia del individuo*. Sugerimos un conjunto de estrategias encaminadas a velar el desarrollo del niño desde su nacimiento y a orientar la actuación de padres y profesores con el fin de que contribuyan eficazmente a la educación del niño durante los primeros años de vida. En torno a estos dos criterios o finalidades se agrupan las estrategias concretas que proponemos, que, por otra parte, al ser suficientemente conocidas no exigen mayores comentarios.

### **2.1. Prevención del Handicap**

Desde nuestro punto de vista las principales estrategias que contribuyen de manera eficaz a lograr este objetivo son las siguientes: la formación de padres, el diagnóstico precoz de los handicaps y la estimulación adecuada del niño desfavorecido.

#### *2.1.1 Formación de padres*

La primera tarea que tiene que emprender todo programa compensatorio es formar a los padres, mejor aún a los futuros padres. Estos deben ser conscientes de todas las exigencias que entraña la paternidad, y asumir libremente y con responsabilidad los esfuerzos y desvelos que supone traer un nuevo ser a la vida. Deben darse cuenta que gran parte de lo que será su hijo en el futuro depende de su tarea como padres, especialmente durante los primeros años, y que este oficio no se adquiere instintivamente, sino que exige preparación, tiempo y cuidados especiales.

Como medidas concretas que consideramos necesario arbitrar para que esto sea posible señalamos las siguientes:

- *Intensificar la educación prematrimonial*. Todos los informes parecen coincidir que el momento más oportuno para realizar una tarea de formación de padres es el período prematrimonial. Esta es una etapa en la cual las personas son más sensibles a los problemas familiares, más receptivos a las necesidades de los niños y más críticos ante su propia actitud personal como educadores. Por ello es el momento idóneo para concienciar detenidamente a los

futuros padres de su responsabilidad y de su papel ante la educación y el futuro de sus hijos. Este tipo de educación de padres debe reglamentarse.

- *Establecer Servicios de Orientación familiar.* Lógicamente la educación de los padres no se resuelve con la formación prematrimonial. Las dificultades comienzan a medida que surgen los problemas de la vida real. Es entonces cuando necesitan una formación más específica que les permita interpretar y tomar la actitud más adecuada ante las múltiples situaciones y exigencias que les plantea cada día la educación de sus hijos. Es entonces cuando necesitan un servicio especializado que les oriente y ayude a preparar un entorno educativo y dar una respuesta adecuada en cada momento y situación. Esto no será posible si no se establecen Servicios de Orientación familiar, donde grupos pluridisciplinarios especializados realicen unas tareas de *formación, asesoramiento y terapia familiar.*

### 2.1.2. Lograr un diagnóstico precoz del handicap

Hoy nadie pone en duda la necesidad de efectuar un diagnóstico precoz de las deficiencias y limitaciones que afectan a un sujeto, ya que cuando un niño es más pequeño es más fácil compensar los handicaps, remediar las carencias e impedir la aparición de handicaps secundarios.

Aproximadamente hacia los 18 meses ya es posible controlar si un sujeto presenta un desarrollo normal desde el punto de vista psicosocial, es decir si está afectado de handicaps socioculturales (Schaeffer, 1965) y consecuentemente se puede aplicar el tratamiento correctivo oportuno. En el caso de otras deficiencias (visión, audición, motóricas, etc.) el diagnóstico es posible mucho antes. Ahora bien para que este diagnóstico sea una realidad consideramos necesario introducir en el sistema educativo las siguientes medidas:

- *Establecer como obligatoria la Cartilla del niño.* Consideramos que la única forma de lograr un diagnóstico precoz de cualquier tipo de deficiencia (sensorial, psíquica, sociocultural,...) es sometiendo *obligatoriamente* a todos los niños a revisiones periódicas a través de las cuales se detecte el nivel de desarrollo/maduración que alcanza y las posibles deficiencias y limitaciones que padece. Entendemos que sólo así será posible detectar «a tiempo» las deficiencias, especialmente en el caso de los llamados ligeros y los afectados por handicaps socioculturales. Los datos de estos controles quedarán reflejados en un documento —*La Cartilla del Niño*— que garantizará su derecho a desarrollarse en condiciones de libertad y dignidad y a recibir el tratamiento, la educación y los cuidados especiales que requiere su caso.
- *Creación de un Servicio Provincial de Diagnóstico Infantil.* A efectos de poder garantizar los controles periódicos que proponemos, consideramos necesario constituir en cada provincia un Servicio Permanente de Diagnóstico, que a través de uno o varios equipos especializados y pluridisciplinarios (pediatras, psicólogos, pedagogos, puericultores, asistentes sociales, etc.) efectúen las revisiones y controles periódicos de todos los niños, registrando las observaciones en sus Cartillas. La complejidad de las causas y de los síntomas aconseja no reducirse exclusivamente a la esfera del médico y exige un acerca-

miento multidimensional y pluridisciplinar. Esta es la única forma de detectar precozmente las deficiencias y mantener actualizado un registro/censo de sujetos afectados por handicaps que sirva de base para la planificación educativa.

### **2.1.3. Atender y estimular al niño desfavorecido**

El diagnóstico precoz tiene sentido en tanto que se aplique igualmente un tratamiento precoz orientado a corregir o atenuar los handicaps. Por eso, cuando a través del Servicio de Diagnóstico se haya detectado en un sujeto algún tipo de deficiencia, debe aplicársele inmediatamente un programa compensatorio específico. Para que esto sea posible se hace necesario:

- *Elaborar programas de estimulación precoz.* Hoy nadie duda de la importancia que tiene la educación temprana en el desarrollo del niño, especialmente si éste es deficiente. Por ello, debemos cuidar que todo niño se desarrolle en un entorno educativo estimulante y adecuado. En el caso de sujetos con handicaps se hace necesaria la elaboración de programas adecuados, que aplicados en el medio familiar estimulen positivamente el desarrollo. Los padres, en especial las madres, deben ser instruidos y orientados sobre las necesidades de sus hijos y las actividades a realizar en casa (planificación de la educación familiar, elección de libros y juguetes, normas educativas, etc.). Especialmente en el caso de niños con handicaps es necesario hacer que los padres comprendan cuanto antes la deficiencia de su hijo y cómo pueden ayudarle a desarrollar al máximo sus posibilidades.
- *Establecer los Servicios de Terapia de Apoyo.* Ahora bien no se podrá programar ni aplicar con éxito un plan de atención/estimulación precoz, si no existe un Servicio de Terapia de Apoyo, formado por diversos especialistas (pedagogos, psicólogos, orientadores familiares, reeducadores especializados, etc.), que trabajando en equipo realicen las siguientes tareas: a) elaborar los oportunos planes de atención/estimulación precoz para cada niño en función de los informes emitidos por el Servicio de Diagnóstico, b) explicar a los padres el tipo de deficiencia y limitaciones que padece su hijo, tratando de que no dramaticen la situación y desarrollen una actitud equilibrada y responsable, c) informar a los padres sobre el tipo de educación más aconsejable en cada caso así como de los medios e instrumentos que puede utilizar en esta tarea, d) orientar detalladamente a los padres sobre la importancia que cobran durante este período áreas como la psicomotricidad, el lenguaje y la afectividad, a efectos de que cuiden especialmente el desarrollo en estas áreas, que habitualmente infravaloran, e) practicar tareas de «entrenamiento periódico» y de terapias específicas, cuando los controles sobre el desarrollo del niño detectan algún tipo de anomalías no subsanables desde el medio familiar.

## **2.2. Intensificar la acción educativa preescolar**

La psicología genética describe la existencia de períodos críticos durante los cuales el psiquismo es particularmente sensible a ciertas experiencias que tienen valor estructurante. De no producirse en el momento adecuado la estimulación oportuna, las posibilidades de organización/estructuración del psi-

quismo quedan limitadas e inevitablemente aparece una *privación que se hace irrecuperable* (las deficiencias adquieren base orgánica). Uno de estos períodos críticos, quizá el más importante, es el preescolar. Esta es la razón por la cual la acción educativa durante este período debe centrarse en velar por el desarrollo integral del niño, suministrándole los estímulos y medios necesarios que le permitan el máximo desarrollo de sus capacidades y una mejor adaptación a la realidad escolar.

Sin embargo, las condiciones de vida de algunos sectores de nuestra sociedad se alejan bastante de lo deseable. Desde el punto de vista de la educación y la cultura el «medio» es pobre. Sus limitaciones se hacen sentir muy pronto en el desarrollo del niño, originando deficiencias-handicaps socioculturales que han de repercutir a lo largo de todo su proceso educativo. Las principales estrategias que se han elaborado para atenuar/compensar, desde la escuela, estas diferencias en las condiciones de la existencia/vida social se pueden agrupar en tres bloques según pretendan: *enriquecer culturalmente el medio, potenciar la educación preescolar y abrir la escuela a la comunidad.*

### *2.2.1. Enriquecimiento cultural del medio*

Se ha comprobado que entornos culturales ricos mejoran el desarrollo y actúan positivamente sobre el potencial intelectual del niño. Por el contrario, los hogares en que no hay interés por la cultura ni medios materiales ofrecen a los hijos una estimulación cualitativa muy pobre (horizontes cerrados, escasez de comunicación y diálogo, lenguajes reducidos, ausencia de consistencia normativa y modelos lingüísticos, poca atención individualizada, etc.). Se ha llegado incluso a tipificar el desarrollo del niño en función del nivel cultural de la madre.

Por esto, ante la deficiencia de estímulos y medios que padecen ciertos sectores sociales se hace necesario enriquecer culturalmente estos ambientes. Para lo cual, entre otras muchas estrategias, en nuestro país consideramos necesario:

#### *Institucionalizar la educación permanente*

Todos sabemos que la educación es una tarea para toda la vida, pero que, de hecho, para la mayoría de los hombres se acaba con el período de la enseñanza obligatoria. Hoy nadie pone en duda, sobre todo en un país como el nuestro en vías de desarrollo, que una de las tareas más apremiantes es institucionalizar y organizar cauces de educación permanente, a través de los cuales todos los ciudadanos, especialmente las clases trabajadoras, puedan acceder a los bienes de educación y de cultura. Esto exige un replanteamiento y una reorganización de la política cultural y educativa a todos los niveles: de Estado, regional, municipal, comunidades locales, etc.

#### *Crear el Servicio de Animadores culturales*

A efectos de planificar y coordinar los contenidos y actividades de esta educación permanente de adultos se hace necesario establecer un puente de unión

entre los diversos grupos e individuos (asociaciones, entidades ciudadanas, ateneos, etc.) y los organismos oficiales. Esta tarea corresponde al *animador cultural*, función que nadie discute y que en otros países presta estimables servicios, pero que en el nuestro aún no ha sido oficialmente creada. Su papel respecto a la educación permanente es de suma importancia, ya que a él le corresponde coordinar todas las fuerzas sociales y educativas que actúan sobre un área o zona, promoviendo la actividad en favor de los sectores más necesitados.

### 2.2.2. Potenciar la Educación Preescolar

Todos los programas de educación compensatoria señalan el período preescolar como la etapa más importante y definitiva para el desarrollo humano. De hecho, los que han conseguido un mayor éxito son los que, centrándose en esta etapa, tratan de adaptarse a los problemas y necesidades específicas de cada individuo a través de una metodología individualizada.

Aunque los objetivos concretos de cada uno de estos programas son diversos (aumentar el potencial intelectual, desarrollo de capacidades innatas, adquisición de habilidades —skills—, aumentar el éxito escolar, etc.) todos ellos concuerdan en que es precisamente durante este período cuando se debe facilitar la adquisición de los conocimientos, las actitudes y las destrezas que presentan mayor dificultad para los niños socialmente desaventajados, ya que es el momento oportuno para eliminar el origen de su retraso. Se considera el momento idóneo para facilitar una información que compense las limitaciones del medio y atenúe lagunas que condicionan el éxito escolar. Esta es la razón por la cual todos los programas compensatorios reclaman una potenciación de las medidas o estrategias propuestas con este fin en la educación preescolar.

No obstante no vamos a extendernos más sobre esta temática ya que sobre ella vamos a centrar nuestro plan de actuación que posteriormente esbozaremos.

### 2.2.3. Abrir la escuela a la comunidad

Para gran número de estrategias lo verdaderamente importantante es cambiar la relación entre la escuela y su medio social. Se considera que la eficacia de todo programa educativo está supeditada a la relación que el sujeto establece con otras instituciones que influyen en su desarrollo fuera del control escolar: la familia, el grupo de pares, la comunidad. El poder de la escuela es demasiado débil para contrarrestar el decisivo papel que juega el entorno en la formación del niño.

Ante esta situación algunos programas compensatorios se plantean como alternativa fundamental *cambiar las relaciones entre la escuela y la comunidad* con la esperanza de que esta apertura altere el orden de fuerzas y posibilite una acción más coordinada y eficaz, que favorezca la integración escolar y social de los alumnos.

El papel de la escuela en este sentido es doble. De una parte debe ser una institución abierta a los problemas y necesidades de la comunidad especialmente y ofrecer respuestas/soluciones orientadas hacia una transformación

cultural del entorno. De otro lado tienen que posibilitar cauces que constituyan el punto de partida para que la comunidad, especialmente la familia, colabore con la cuestión escolar de manera coordinada y eficaz, lo que sin duda influirá positivamente en el proceso educativo.

Ahora bien, para que la escuela pueda realizar estas tareas, y esta apertura y relación entre las familias y el centro se realice con éxito todos los programas consideran importante introducir las siguientes estrategias:

### *Escuelas de Padres*

Una de las tareas fundamentales que debe cubrir la institución escolar es la formación de los padres. Es importante que las familias conozcan los objetivos de la escuela, que observen cómo se trabaja en ella y que perciban cómo pueden participar en esta labor y cooperar eficazmente en el proceso educativo de sus hijos. Cuando los padres llegan a darse cuenta del papel que deben realizar en relación a la educación de sus hijos es el momento oportuno de facilitarles un proceso de formación que potencie su tarea educadora a través de una auténtica escuela de padres.

Especialmente es muy importante la tarea que en este sentido se puede realizar respecto a la salud y alimentación de los hijos, los cuidados maternos, preparación para la paternidad, higiene mental, planificación y organización de la vida familiar, el trabajo/descanso de los niños, etc. Las experiencias realizadas en esta línea demuestran la eficacia que este tipo de actividades tienen para la consolidación de la comunidad educativa y el éxito de todo programa compensatorio.

### *Formar equipos educativos*

La incorporación de la comunidad a las tareas de la escuela debe efectuarse a todos los niveles. Actualmente además de su participación en los órganos de gestión, se intenta potenciar su presencia a través de equipos educativos, ya que éstos deben constituir la célula básica de la organización de un centro escolar. Las exigencias del equipo educativo se fundamentan en la experiencia de la vida diaria: los niños están inmersos en ámbitos de vida diversos (familia, barrio, escuela, lugares de ocio) compartidos por adultos con status y comportamientos distintos, a menudo incluso incoherentes o contradictorios. Entendemos que el equipo educativo es la única manera de dar cierta coherencia y posibilidad, a pesar de las contradicciones, el reencuentro de todos aquellos que deben intervenir en el proceso escolar, con el fin de elaborar un proyecto educativo común. En este equipo o grupo educativo se integrarían representantes de todas las fuerzas sociales, especialmente la familia, y actuarían coordinadamente sobre el sector o ciclo educativo (preescolar, ciclo preparatorio, ciclo intermedio, segunda etapa).

### *Establecer Servicios Sociales vinculados a la Escuela*

Muchas de las medidas y recomendaciones encaminadas hacia la transformación cultural del medio no llegan a ser eficaces debido a la falta de dotación y funcionamiento de Servicios Especializados que realicen, en unión con la

escuela, esta tarea de asesoramiento en información social. Todo plan de formación —dirigido al medio— exige la realización de tareas que trascienden los cometidos específicos de la escuela y reclama la colaboración de Servicios (de Psicología Escolar, Prevención e Higiene infantil, Asistencia Social a la Familia, Orientación Vocacional, Atención a Deficientes, Animadores Culturales, Orientación familiar, Salud Pública, etc.) que a pesar de estar muchos de ellos creados, carecen de un funcionamiento operativo.

Algunas estrategias compensatorias propugnan que la institución escolar sea el punto de encuentro y coordinación de todos estos Servicios Sociales y que desde ella se elaboren los planes de actuación para la transformación cultural del medio, lo que sin duda contribuiría decididamente a cambiar la relación escuela/medio.

Pero esto exige un plan y unos servicios especialmente preparados que se ocupen de asesorar e informar a los padres, sobre los diversos aspectos relacionados con la educación del hijo, servicios y áreas que trascienden los cometidos específicos de la escuela la cual reclama la instauración de organismos como: el Servicio de Psicología Escolar, el Servicio de Prevención e Higiene Infantil, el Servicio de Asistencia Social a la Familia, el Servicio de Animadores Culturales, el Servicio de Orientación Vocacional y Profesional, el Servicio de Atención a deficientes, etc.

#### *Potenciar la colaboración de los Municipios y Entidades Locales*

No debemos olvidar que, ante todo, la escuela es un Servicio público y como tal los Municipios y las Entidades Locales son los primeros que deben velar para que funcione adecuadamente. La realidad es diferente: no siempre se protegen y valoran los esfuerzos que desde la escuela se efectúan para transformar el orden social.

Por este motivo, gran número de estrategias se orientan a implicar a los responsables de la Administración territorial, el bienestar ciudadano, en los problemas de la institución escolar a efectos de que conozcan su funcionamiento y actúen en consecuencia atendiendo sus necesidades (dotaciones de personal y económicas, facilidades para estudiantes, servicios sociales para alumnos desfavorecidos, organizar actividades culturales y recreativas, etc.).

De estas estrategias depende, en gran parte, el éxito de todo programa compensatorio, ya que la escuela tiene poca fuerza para romper el círculo del grupo de iguales que rodea a los desfavorecidos y situar a los niños ante mejores perspectivas. Esta es la razón por la cual son necesarios una serie de Servicios que cooperen con mayor fuerza al cambio de la relación escuela-comunidad, integrando de manera más efectiva a la familia en la escuela. Ahora bien, debemos ser conscientes de que todo cambio en el desarrollo afectivo supone un progreso en el cognitivo (White), por tanto no se producirá ninguna modificación importante en las actitudes paternas, mientras que los sujetos no hayan experimentado igualmente la necesidad de modificar su conducta.

### 3. DISEÑO DEL PROGRAMA COMPENSATORIO

«Admitiendo que es cierto que la educación compensatoria no puede anular las diferencias entre las clases, continúa siendo cierto que determinados grupos presentan handicaps que el sistema educativo intenta —debe intentar— compensar de alguna manera...» (3).

En el caso que nos ocupa —los niños con handicaps socioculturales— la acción compensatoria que podamos realizar desde las instituciones escolares será tanto más eficaz en la medida que logre «eliminar» las diferencias en las condiciones de la «existencia extraescolar». Es preciso que los niños que no reciben casi nada fuera de la escuela se beneficien preferentemente de una rica estimulación escolar, ya que la verdadera democratización de la educación debe afrontar la compensación de los handicaps socioculturales y no los hereditarios. Debemos luchar para que todos los niños alcancen niveles de desarrollo similares —siempre que no existan limitaciones genéticas— cualesquiera que hayan sido sus experiencias extraescolares. Esto exige, inevitablemente, un proceso de individualización de la enseñanza.

Por otro lado, aunque deberíamos limitarnos a elaborar estrategias respecto a aquellos niños que al ingresar en el sistema educativo presentan una preparación deficiente —este es el tipo de handicap que hemos considerado en este estudio— necesariamente nos vemos obligados a replantearnos el proceso educativo anterior, ofreciendo soluciones a su problemática ya que de nada sirve luchar contra los efectos si no atajamos las causas. Esta es la razón por la que estructuramos el programa en tres fases o etapas, según las estrategias estén orientadas a niños antes de entrar en el sistema educativo, en edad preescolar o en los primeros cursos de EGB. Cada una de estas fases define unos objetivos y estrategias diferentes.

#### 3.1 Primera Fase: Estrategias de Estimulación Precoz.

##### 3.1.1 *Objetivos*

1. Prevenir el handicap sociocultural y detectar precozmente cualquier tipo de deficiencia.
2. Informar a los padres sobre los procesos en el desarrollo evolutivo de los hijos, mentalizándoles sobre la importancia que tienen algunos aspectos concretos (lenguaje, psicomotricidad, afectividad, etc.).
3. Orientar a las familias en el tratamiento educativo de los niños antes de su ingreso en el sistema escolar.
4. Acercar la familia a la escuela.

##### 3.1.2 *Plan de Actuación.*

1. Delimitar el radio o la zona de acción de cada Centro escolar dentro del marco geográfico.

(3) Cf. SIGUAN, M.: *Lenguaje y clase social en la infancia*. Madrid, Pablo del Río, 1979, pág. 66.

2. Seleccionar en cada Centro un equipo de docentes -Servicio Escolar de Apoyo— que se especialicen y realicen *únicamente* tareas de estimulación precoz y orientación de padres con niños en estas edades, antes de su ingreso en el sistema escolar. Necesitamos formar educadores especializados en técnicas de diagnóstico y tratamiento precoz, conocimientos sobre el desarrollo motor, intelectual, verbal (psicolingüística), afectivo, etc. que puedan cubrir con eficacia las siguientes tareas:

- 2.1 Controlar el censo de niños de 0 a 3-4 años que residen en la zona o circunscripción del Centro y que en los cursos próximos ingresarán en el mismo.
- 2.2 Reunir periódicamente a los padres de estos niños, según edades (de 0 a 6 meses, de 6 a 12, de 12 a 18, de 18 a...) e informarles del desarrollo de su hijo en cada etapa, así como el tipo de educación más aconsejable. Deben hacer hincapié en los niveles que deben alcanzar, fundamentalmente, en estas cuatro áreas: psicomotricidad, organización cognoscitiva, lenguaje y desarrollo afectivo.
- 2.3 Realizar visitas al medio familiar de cada niño con el fin de observar y controlar su desarrollo. Especialmente importante es el papel de estos educadores de detectar los handicaps poco aparentes, o relativos a esferas infravaloradas por la familia (lenguaje, sociabilidad, etc.). Caso de detectar algún tipo de anomalías deben entrenar a los padres ante el problema específico, o según el tipo y nivel del handicap, orientarles hacia un servicio especializado.
- 2.4 Realizar con periodicidad, individualmente o en pequeños grupos, prácticas de entrenamiento y estimulación precoz con niños que presentan handicaps que difícilmente se puedan paliar desde el medio familiar. En estos casos los datos sobre el historial y el desarrollo del niño se registrarán en un dossier especial.
- 2.5 Crear un clima de acercamiento y comprensión entre la escuela y la familia, que facilite en lo sucesivo una cooperación permanente.

3. Con este equipo de docentes deben colaborar otros servicios locales o provinciales ya establecidos: Servicio de Orientación Escolar y Vocacional de las Delegaciones Provinciales del MEC, Servicios de la Jefatura Provincial de Sanidad, SEREM, Asociaciones de Padres de Familia, Organismos orientados a la Educación Popular y de Adultos, etc.

### **3.2 Segunda Fase: Estrategias orientadas hacia una educación preescolar especial.**

Como hemos hecho en la etapa anterior, nos limitamos a aquellas medidas que pueden arbitrarse desde la escuela ya que este es el marco donde nos movemos y debemos actuar.

#### **3.2.1 Objetivos**

1. Extender la preescolarización (4-6 años) a los sectores sociales que más dificultades tienen para acceder al sistema educativo.

2. Orientar las actividades preescolares de forma que se dedique especial atención a las áreas o aspectos que originan el fracaso de los niños desfavorecidos socioculturalmente.

3. Preparar al alumno para que el paso entre la educación preescolar y la básica se efectúe de manera armónica.

### 3.2.2 Plan de Actuación

— Extender la escolarización preescolar.

Todos sabemos que son precisamente los niños con handicaps socioculturales los que tienen más dificultades para acceder a los centros preescolares. Por ello, la preocupación fundamental de todo programa compensatorio es buscar y ensayar fórmulas que posibiliten una influencia sobre el niño más educativa que la de su entorno habitual. Como estrategias concretas proponemos las siguientes:

- 1.<sup>a</sup> Potenciar la creación de puestos preescolares dando preferencias a los medios suburbanos y los sectores sociales más desfavorecidos.
- 2.<sup>a</sup> Organizar escuelas preparatorias con niños de 4 a 8 años en todos los núcleos rurales que tengan un censo mínimo de alumnos (entre 10 y 15) comprendidos en estas edades. Esto evitaría el desplazamiento diario de niños pequeños a las concentraciones escolares.
- 3.<sup>a</sup> En el caso de niños residentes en zonas muy dispuestas con insuficiente número para establecer una escuela preparatoria se pueden ensayar fórmulas de «educación preescolar en casa» (4) a través de las siguientes estrategias.
  - a) Vincularles al Colegio Nacional más próximo con el fin de que a través de su profesorado la familia reciba las orientaciones e instrumentos (materiales) necesarios para una mejor educación del hijo en el hogar durante esta etapa.
  - b) Establecer un servicio de Escuelas Itinerantes, por medio del cual los niños reciben periódicamente sesiones de entrenamiento y estimulación que les permita abrirse hacia realidades diferentes a las habituales en su medio.
  - c) Organizar programas educativos a través de los medios de comunicación social (radio, prensa, televisión) informando a los padres a través de personas especializadas cómo deben utilizar dicho programa y cuáles son las finalidades que persigue (5).
- 4.<sup>a</sup> Cualquiera de estas medidas anteriores exige incrementar la dotación de profesores. Especialmente consideramos importante dotar

---

(4) Una experiencia de este tipo se está llevando a cabo actualmente en la provincia de Lugo donde ocho profesores de EGB se dedican a promocionar la educación preescolar en los ambientes rurales, con el fin de paliar las condiciones educativas del medio gallego.

(5) Sin duda el programa compensatorio más popular ha sido Sesame Street (Abrete Sésamo), emitido recientemente por televisión española y que próximamente será continuado en coproducción americana y española con finalidades parecidas y con el título «Barrio Sésamo». Sería necesario divulgar las ventajas de este tipo de programas, especificando las finalidades del mismo.

de personal al *Servicio de Apoyo*, en cada Centro escolar que sea necesario, que sería el encargado de llevar a la práctica —como ya señalamos en la fase anterior— programas de orientación de padres, de control y estimulación periódica del desarrollo de los niños no preescolarizados,\* y de incorporación de la familia a las tareas educativas.

— Reorganizar el curriculum preescolar.

Ya hemos dicho que el entrenamiento demasiado precoz en los aprendizajes nocionales directos no facilita el desarrollo cognitivo, bloquea la creatividad y otros sistemas de representación y lejos de ser un medio de compensación de handicaps, aumenta las desigualdades.

Hoy se tiene claro que la escuela preescolar es algo más que una «plaza» y que los programas y actividades a desarrollar deben ser una respuesta a las diferentes experiencias que cada niño vive en el marco familiar, a partir de las cuales la escuela le suministra situaciones de descubrimiento y actividades constructivas.

En el caso de niños con handicaps socioculturales, la organización de los *currículos* preescolares no sólo exige una atención especial a ciertas áreas, sino también a la forma o modo de presentarlos, el grado de estructuración/diferenciación de la experiencia que se le ofrece y el tipo de refuerzos que se suministra. En estos factores radica fundamentalmente el origen de sus limitaciones.

Partiendo de estas premisas consideramos importante que, en el caso de que los niños con handicaps socioculturales estén preescolarizados, se introduzcan dentro del curriculum de la educación preescolar las siguientes estrategias:

1. Efectuar una *intervención planificada en el desarrollo del lenguaje del niño*. El docente partiendo de una cuidadosa observación del desarrollo lingüístico que cada niño tiene cuando llega al parvulario, debe planificar el proceso didáctico de forma que progresivamente adquiriera/incluya en su «experiencia» todos los usos del lenguaje apropiados a su edad. Entre las diversas estrategias realizadas en esta línea (6), destaca la de Bereiter y Engelman (7) que presenta su programa con un enfoque estrictamente didáctico.

2. *Trabajar intensamente los aspectos psicomotrices*, especialmente los conocidos como motricidad «fina» ya que la falta de dominio de sus aspectos fundamentales retrasa considerablemente el proceso de maduración (8).

---

(6) Entre ellos cabe destacar: el *Peabody Language Development Kit* —un programa americano estructurado con objetivos didácticos específicos y lecciones graduadas— y el *Preschool Language Project* de Tough, específicamente orientado hacia el desarrollo de la habilidad para la comunicación. Las referencias concretas de los programas que se mencionan se incluyen en la bibliografía.

(7) BEREITER Y ENGELMANN, S.: *Enseñanza Preescolar especial*. Barcelona, Fontanella, 1977.

(8) En esta línea están las experiencias de Frostig sobre el desarrollo perceptivo-motor. Una guía práctica del trabajo a realizar en este área se puede encontrar en VAYER, P.: *El Diálogo Corporal*. Madrid, Científico-Médica, 1972.

3. *Cuidar especialmente la estructuración y organización de los procesos cognoscitivos* ya que constituyen la base o soporte indispensable para la asimilación de nuevos conocimientos (9). Los programas centrados en esta línea consideran que todos los sujetos deben pasar por una misma sucesión de estados evolutivos, por lo cual toda acción compensatoria debe dirigirse a acelerar o favorecer este desarrollo.

4. *Atender al desarrollo de habilidades sociales* que permitan al sujeto adquirir una imagen de sí mismo realista y una mejor adaptación emocional al medio. Especialmente el medio preescolar debe facilitar al niño un ambiente agradable donde se sienta aceptado y capaz de expresar iniciativas (10).

5. *Utilizar programas de refuerzos* apropiados que colaboren eficazmente en la inserción del párvulo en el mundo escolar y en la creación y consolidación de actitudes positivas hacia el estudio (11).

— Armonizar la educación preescolar y la primaria.

Entre ambos ciclos no tiene que existir ruptura. Al contrario la armonía y flexibilidad debe ser tal que permita el paso de una a otra etapa sin que el sujeto experimente barreras, desorientación, cambio de normas, sistemas de trabajo diferentes, etc. Cualquier tipo de desajuste entre ambos ciclos repercute en los niños de forma negativa, en especial en los desfavorecidos, ya que son estos los más alejados del «habitus» de la clase (12).

Por estas razones actualmente se potencian las estrategias siguientes:

1. Organizar entre las dos etapas el *ciclo preparatorio* con el fin de que la planificación de los currículos, las actividades y la metodología guarden la máxima uniformidad durante todo este período (4-8 años). Esto supondría encarar con una perspectiva diferente el concepto de «nivel».

2. Establecer *currículos continuos* que permitan a cada sujeto atender y detenerse en aspectos/limitaciones específicas, avanzando de acuerdo con su ritmo propio. El plan de trabajo es común para todo el ciclo sólo que las actividades están dosificadas en cada aula en función de la edad, la madurez y la experiencia previa de los sujetos (13). Desde el punto de vista psicológico no existen razones para establecer las diferencias entre trabajo preescolar y primario, ya que el estado de las operaciones concretas no parece consolidarse hasta los 7-8 años.

---

(9) Los proyectos más interesantes realizados hasta ahora son el *Ypsilanti Perry Preschool Project* de WEIKART y el *LANDSHERE-THIRION*, los primeros elaboran todas las estrategias en base a la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo, mientras que el último pretende mejorar las condiciones del desarrollo intelectual en los primeros años, tratando de efectuar de manera continua una alternancia entre acción y evaluación.

(10) Cabe destacar el programa «Early education» de NIMNICH, cuyo objetivo fundamental es lograr que el niño desarrolle una «imagen de sí mismo» positiva.

(11) Sin duda el programa que ha tenido más en cuenta la utilización del refuerzo positivo en la aplicación de estrategias compensatorias ha sido el *Home Intervention Program* de KARNES.

(12) ZAZZO, B.: *Un grand passage: de l'école maternelle a l'école élémentaire*. Paris, P.U.F., 1978.

(13) Esta es una de las recomendaciones más importantes del Symposium sobre «*La liaison entre l'éducation préscolaire et l'enseignement élémentaire*». Strasbourg, Conseil de la Cooperation culturelle, 1976.

3. Utilizar esquemas de *programación de actividades por núcleos de interés*, procurando evitar una polarización instructivista y no infravalorar ningún aspecto básico en el desarrollo de la personalidad. A título indicativo se ofrece el siguiente modelo: El juego y los ejercicios rítmicos y físicos. La música, el dibujo y la pintura. Las actividades de fabricación. Los cuentos. El desarrollo de las capacidades de observación. La educación del lenguaje. La formación del espíritu lógico. El aprendizaje de la autonomía y la responsabilidad. La iniciación a la lectura y a la escritura.

4. Ensayar sistemas de organización, e intercambio, entre el profesorado de preescolar y primaria que les permita conocer la problemática específica de ambos niveles y evaluar las ventajas e inconvenientes que cada solución o modelo encierra (14).

### **3.3. Tercera Fase: Estrategias orientadas a la preparación intensiva de los sujetos para la integración escolar.**

Las estrategias que hemos sugerido en las fases anteriores, en sentido estricto, caen fuera del ámbito específico de nuestro programa, ya que solamente deberíamos limitarnos a ofrecer soluciones respecto a aquellos niños que al ingresar en EGB presentan una preparación deficiente debido al medio social de procedencia. Consideramos que respecto a estos chicos desfavorecidos socioculturalmente el sistema escolar debe responder de alguna forma. Desde nuestro punto de vista estas son las directrices fundamentales que debe tener presente todo programa compensatorio en estos niveles:

#### *3.3.1 Objetivos.*

1. Efectuar un sondeo entre los alumnos al comenzar la escolaridad que nos permita detectar precozmente handicaps específicos de los niños no preescolarizados.

2. Ensayar sistemas de organización escolar que permitan una mejor atención y adaptación de los niños con carencias específicas en los primeros cursos de la E.G.B.

3. Desarrollar un programa intensivo de educación compensatoria que permita paliar las limitaciones específicas que presentan los no preescolarizados.

4. Sensibilizar al profesorado hacia los problemas específicos que tienen los niños en desventaja sociocultural para que contribuyan decisivamente a atenuarlos.

5. Informar a la familia de la situación y características que presenta el desarrollo de su hijo con el fin de que tomen conciencia de ello y colaboren eficazmente en su educación.

---

(14) Experiencias realizadas en este sentido han tenido resultados positivos como la del Centro Piloto «El Palmeral» de Elche, dependiente del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia.

### 3.3.2 Plan de Actuación.

#### A - EXPLORACION INICIAL DEL ALUMNO

Ante todo debemos conocer al niño que llega a la EGB. Conocerle significa explorar y evaluar su nivel de desarrollo en todas las facetas de su personalidad. Con este fin consideramos importante:

a) Potenciar la observación científica en el docente. El profesor tiene a su alcance el instrumento más oportuno e interesante para efectuar un análisis funcional de la conducta del niño: la observación directa. Es necesario orientarle en esta tarea con el fin de que de su aplicación sistemática puedan extraerse conclusiones válidas.

b) Confeccionar guías de observación que recojan los aspectos a evaluar dentro de las diversas áreas de la personalidad, especialmente en el campo del lenguaje y la psicomotricidad.

c) Informar al docente del contenido de los principales instrumentos que existen en el mercado utilizables con este fin, a pesar de que el carácter de la mayoría de ellos restringe las posibilidades de su aplicación (15).

d) *Lograr que el Servicio de Orientadores Escolares integrado en las Inspecciones Técnicas de cada Delegación seleccione y confeccione los instrumentos apropiados para llevar a cabo esta observación, orientando a los docentes para que puedan realizar adecuadamente esta tarea.*

#### B - PAUTAS DE LA ORGANIZACION ESCOLAR

Para llevar a cabo medidas de discriminación positiva a favor de los niños que ingresan en la EGB sin la preparación adecuada necesitamos previamente determinar cuándo y cómo hacerlo. Sugerimos algunas fórmulas que se pueden introducir en el ámbito escolar. Su puesta en práctica nos indicará su viabilidad y efectos.

##### Curso de Espera o Integración

Esta medida supone aplazar el comienzo de la enseñanza formal durante un año, durante el cual los niños reciben una preparación especial e intensiva que les permita integrarse/adaptarse en mejores condiciones a las exigencias del sistema escolar.

---

(15) Entre las Escalas más apropiadas para nuestro objetivo destacan las siguientes: FOKES: *Developmental Scale of Language Acquisition*; PRATHER: *Sequence Inventory of Language Development*; FRANKENBURG y DODDS: *Denver developmental Survey*; FOKES: *Developmental Scale of motor Abilities*; HAEUSSERMAN: *Developmental Potential of Pre-School Children*. En nuestro país se utilizan preferentemente instrumentos orientados al diagnóstico de aspectos concretos como el WICS, BRUNET-LEZINE, ALEXANDER, BOEHM, las pruebas de FILHO e INIZAN, el BENDER, el REVERSAL TEST, APTITUDES GENERALES INFERIORES, CATTELL, PRIMARIA I y II, etc. Sin embargo escasean los instrumentos de observación sistemática tipo el INDICADOR TEAL (Alicante, 1978) y las Escalas de VAYER, GESELL, VINELAND, ZAZZO, etc. que desde nuestro punto de vista son más recomendables para su utilización por el docente.

## Clases de Adaptación

Agrupar al comenzar la EGB en una misma unidad los niños procedentes de sectores desfavorecidos para trabajar de manera especial con ellos con el fin de que cuanto antes puedan integrarse en condiciones normales con los compañeros de las restantes unidades. La duración de esta segregación en clases especiales de adaptación durará solamente el tiempo que se considere necesario (un trimestre, un curso, dos, etc.).

## Ciclos de entrenamiento

Con anterioridad al comienzo del curso académico se pueden realizar ciclos de preparación para aquellos alumnos que lo necesiten. Este entrenamiento puede efectuarse 15/30 días antes del comienzo del curso para los niños de una misma localidad o bien a través de cursos de verano para sectores más amplios (para su realización se pueden utilizar las Escuelas-Hogar).

## Prolongación de Horario

Se trata de dedicar más tiempo a los niños que lo necesitan para lo cual se pueden utilizar diversas fórmulas: a) una hora diaria más (la correspondiente a la dedicación exclusiva del profesor); b) clases especiales los sábados a la mañana; etc.

## Sesiones de Reeducción

Se puede igualmente establecer una organización normal de acuerdo con el criterio del centro (orden alfabético, edad, etc.) pero atender individualmente a cada alumno en su problema a través de sesiones de reeducación. Esto implicaría una dotación de profesorado especializado para atender estos casos.

## Establecer clases no graduadas

Quizás la fórmula más alejada de la realidad actual de los centros es volver a la escuela no graduada, donde los chicos conviven con niños de otras edades, avanzando cada uno según su ritmo personal, sin tener demasiado en cuenta los niveles establecidos por cursos. Sería importante ensayar esta fórmula en los colegios nacionales al menos durante todo el ciclo preparatorio (de 4 a 8 años).

## Disminución del número de alumnos por clase

Este tipo de estrategia está orientada a que los niños desfavorecidos se favorezcan en la escuela de un entorno menos masificado y posibilite una atención del docente más individualizada.

## Permanencia del mismo profesor durante varios cursos

A efectos de dotar de cierta estabilidad las relaciones profesor-alumno, y de que esto repercuta satisfactoriamente en el progreso del niño desfavorecido, consideramos importante lograr la permanencia de un mismo profesor al frente

del grupo durante 2 ó 3 cursos, lo que supondría un proceso de ajuste de estos chicos a largo plazo y una estimación de su progreso en función del propio grupo y no de niveles establecidos.

Sea cual sea la fórmula a utilizar *lo que de verdad debe evitarse a toda costa es que la educación de estos niños se realice en un ambiente de segregación.* De lo contrario, lejos de obtener ventajas educativas situaríamos a los niños ante discriminaciones más serias.

Igualmente queremos hacer constar que, a pesar de que existen grupos de niños con problemas comunes que reclaman sistemas organizativos diferenciales, insistimos en que el éxito de todo programa compensatorio depende en buena parte del tipo de *individualización de la enseñanza* a que se llegue en cada caso. Este hecho debe tenerse muy en cuenta a la hora de elegir el tipo de organización escolar oportuno.

### **C - PROGRAMA COMPENSATORIO**

El programa esquemático que presentamos se orienta preferentemente a potenciar en los sujetos el desarrollo personal antes que la preparación para el éxito escolar. Consideramos que, durante este ciclo especial de preparación, debemos efectuar una revisión del estado de desarrollo evolutivo del sujeto tratando de cubrir sus déficits, antes de introducirle directamente en la adquisición de los aprendizajes formalizados.

El plan que sugerimos es, a título indicativo, ya que, en cada situación será el diagnóstico previo quien nos marcará los aspectos específicos donde debemos insistir y trabajar. Nuestro programa se limita a señalar aquellas áreas donde suelen incidir —con mayor frecuencia— los déficits de los niños que acceden a la EGB con mala preparación, y los objetivos que sería necesario atender dentro de cada una de ellas. La preparación y el ingenio del docente se encargarán de la planificación y realización práctica de actividades adecuadas a cada caso, logrando así una mayor individualización de las estrategias compensatorias.

El conjunto de objetivos a revisar y/o desarrollar lo hemos agrupado en cuatro áreas: psicomotricidad, organización cognoscitiva, lenguaje y habilidades sociales.

#### **C.1 Dominio de la Psicomotricidad fina**

La no consolidación de la motricidad fina impide la estructuración de los conceptos básicos a todo proceso de aprendizaje y retrasa considerablemente el proceso de maduración. Especialmente afecta a las áreas —percepción, atención, discriminación, ritmo, organización espacio-temporal, etc.— que habitualmente se consideran fundamentales en el ciclo preparatorio para comenzar el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo.

Los aspectos más afectados por los condicionamientos socioculturales son los siguientes:

### *La Percepción, discriminación y coordinación sensomotriz*

- Coordinación visomotriz (manual, verbal, corporal).
- Coordinación audiomotriz.
- Discriminación visual y táctil.

### *Las relaciones espacio-temporales*

- Conocimiento y dinámica del esquema corporal.
- Organización perceptiva espacio-temporal (arriba-abajo, izquierda-derecha, atrás-adelante, antes-después, principio-fin, rápido-lento, etc.).
- Exploración y ajuste en el espacio.
- Desarrollo de la orientación en el tiempo.

### *Relaciones multimodales*

- Desarrollo sensorial. Integración de las percepciones plurisensoriales (relaciones viso-acústicas).
- Control postural. Dominio de la atención.
- Expresión corporal (sobre todo en aspectos como el ritmo, la danza, la creatividad dinámica, etc.).

## **C.2 Organización de los procesos cognoscitivos**

Muchos de los fracasos escolares se producen y acentúan no sólo a causa de una débil capacitación intelectual, sino también —en grado muy importante— porque la enseñanza académica se ha iniciado sin que los niños tuvieran suficientemente claros ciertos conceptos de base. Estos conceptos constituyen el soporte indispensable para la asimilación de nuevos conocimientos y cuando el niño no los tiene automatizados, lejos de formarle agudizan su retraso. Este es el caso de los niños con handicaps socioculturales.

Los principales aspectos a tener en cuenta son:

### *Desarrollo de los procesos perceptivos*

- Percepción de formas y figuras. Relaciones figura/fondo.
- Percepción de tamaños y colores.
- Percepción de movimientos.
- Integración de la percepción sobre formas, colores y movimientos.

### *Dominio de los conceptos básicos*

- Espaciales (arriba, a través, lejos, justo a, dentro, fuera, encima, sobre, en medio de, en el centro...).
- Temporales (después, antes, siempre, empezando, nunca, sucesivo, simultáneo, más rápido...).
- Cantidad (algunas pero pocas, más ancha, segundo, casi, igual,...).
- Otros (diferente, distinta, saltarse, semejante, parejas...).

### *Desarrollo de los procesos lógicos*

A través de ejercicios de seriación y clasificación de objetos, el niño debe:

- Ejercitarse en tareas como: reconocer, recordar, diferenciar, clasificar, separar, asociar...
- Adquirir conceptos como: simetría, correspondencia, orden, sucesión...
- Aplicar en cada situación propiedades como: igualdad/desigualdad, pertenencia/exclusión, transitivas, conservación...

### *Introducción a la Abstracción y Simbolización*

- Estructuración de la experiencia. Símbolos e imágenes.
- Clasificación con imágenes, esquemas y símbolos.
- Conceptos de cantidad y número.
- Usos cognitivos del lenguaje.

### **C.3 Dominio de las destrezas del lenguaje**

La mayoría de los programas compensatorios ponen acento especial sobre las aptitudes verbales dada su importancia en la adquisición y maduración de otros aspectos de la conducta. Todos sabemos que el lenguaje es el medio más eficaz para el desarrollo del pensamiento y la comunicación pero, cuando el sujeto no descubre sus signos y leyes, lejos de ser un instrumento en la formación constituye una «barrera» para su desarrollo.

Esto es lo que les sucede a los niños desfavorecidos socioculturalmente: la atmósfera lingüística de su entorno no les permite un nivel de desarrollo verbal adecuado a su edad y las exigencias del medio escolar. Y esta es la razón por la que consideramos prioritario trabajar intensamente el área del lenguaje cuando comienza la EGB con el fin de que el sujeto adquiera desde su primer momento unas destrezas que le permitan integrarse satisfactoriamente en el proceso escolar.

El plan de trabajo que ofrecemos se refiere única y exclusivamente a la *lengua oral*. Entendemos que se debe trabajar de acuerdo con el programa que proponemos y que el aprendizaje de los niños debe efectuarse exclusivamente a través de su uso —asimilación de la gramática de la comunicación/comprensión— expresión verbal— sin que en ningún caso reciba nociones gramaticales. Los principales pasos a tener en cuenta en el proceso de adquisición del lenguaje oral son los siguientes:

- *Nivel semántico*. Trabajar los procesos de categorización con el fin de que el sujeto enriquezca su bagaje de conceptos —lenguaje interior— que le permita la comprensión del mundo perceptivo (lenguaje oral). Se puede proceder de acuerdo con el siguiente orden:
  - Aumento de vocablos.
  - Diferenciar aspectos de las palabras.
- Cualidades (perro *gordo*, hombre *alto*, etc.)
- Relaciones (*este* perro, *mi* perro, *aquel* perro, etc.).
- Diferencias (antónimos y sinónimos de palabras sencillas).
- Transformación de las palabras.

- Familias de palabras.
- Utilización de los morfemas (por, des, s, es, etc.).
  - Formación de conceptos (pato, gallina, cisne — ave).
  - Creación de cadenas verbales (asociación de palabras).
- *Nivel sintáctico*. Potenciar en el sujeto una actitud a comunicarse a través del lenguaje haciendo que cada vez se exprese con construcciones más complejas y correctas.
  - Partir de la frase simple apoyada en la acción.
  - Transformar la frase en otras similares con apoyo en imágenes.
  - Ampliar el esquema de la frase a través de un proceso de diferenciación progresiva donde se van introduciendo modificaciones: adjetivos, adverbios, pronombres, conjunciones y preposiciones.
  - Descubrir el contenido implícito en la frase según sea: interrogación, exclamación, duda, etc.
  - Expresión de oraciones complejas (coordinadas, causales, etc.) matizando bien el empleo de los nexos.
- *Nivel de experiencia*. Se trata de acercar el niño al mundo de la lengua a través de sus propias vivencias, de forma que descubra en ella su dimensión creativa y comunicativa.
  - El lenguaje y la acción: órdenes.
  - El lenguaje y los símbolos, identificación y recuerdo de imágenes y palabras. Narraciones sobre grabados.
  - El lenguaje y la experiencia personal. Descripción de observaciones y comentarios de noticias.
  - El lenguaje y el pensamiento. Uso cognitivo de la lengua (cuentos, adivinanzas, canciones, versos, refranes, juegos de preguntas para el discurso lógico, historias breves, analogías, títeres, etc.).
  - El lenguaje y la comprensión de la realidad. Al niño hay que hablarle y hablarle mucho para que aumente su caudal lingüístico receptivo que le ayude a conocer, interpretar y categorizar la realidad. Y hacerlo con claridad y corrección —matizando los sonidos y realizando ejercicios apropiados (trabalenguas sencillos, juegos de palabras, etc.)— si queremos que adquiera una adecuada dicción y pronunciación.
  - El lenguaje y el control de la conducta. Se trata de que el sujeto controle las acciones por medio de sus propias palabras, a través de un «diálogo interno» que es el paso necesario para el razonamiento dialéctico. Aprendizaje a través del lenguaje de normas de conducta.

#### **C.4 Habilidades Sociales**

Una de las limitaciones más específicas de los sujetos desfavorecidos es su falta de habilidad en la utilización de los procesos verbales y no verbales, en las relaciones sociales. Estos niños cuando salen fuera de su medio habitual mani-

fiestan una conducta insegura y retraída y ofrecen una imagen de sí mismos mucho más limitada que sus posibilidades reales.

Por ello debemos considerar la conducta social como una faceta más de la privación cultural, como otra forma de carencia que es necesario cubrir/compensar para obtener buenos resultados escolares. Esta es la razón por la cual consideramos importante realizar un diagnóstico precoz de los déficits básicos en estas áreas y potenciar el desarrollo de *conductas asertivas* con el fin de lograr una mejor adaptación emocional al medio. Con este fin debemos cuidar, desde el primer momento, el trabajo encaminado a lograr:

- Desarrollo de las habilidades sociales de tipo verbal.
- Potenciar la expresión verbal como medio de relación social, haciendo hincapié en la claridad, en la exposición, la corrección fonética, la entonación, las pausas, el ritmo, etc.
- Atender especialmente a que el sujeto no se sienta infravalorado por su lenguaje materno. Esto es muy importante en nuestra región donde el bable está presente en el hablar.
  
- Desarrollo de conductas no verbales adaptativas.
- Pautas de ajuste al medio. Importancia del juego.
- Dinámica gestual. Desarrollar la expresión corporal.
  
- Potenciar conductas asertivas grupales con el fin de lograr una mejor adaptación emocional al medio.
- De interacción en grupo/cooperación. Normas de conducta social.
- De autoafirmación del yo. Seguridad emocional.
- Ajuste de expectativas. Percepción realista de sí mismo.

#### *D - ESPECIALIZAR AL PROFESORADO*

El éxito o el fracaso de todo programa educativo depende de la competencia e ilusión que el docente pone en la tarea. Esto es tan definitivo que, incluso, a partir de programas muy diferentes se llegan a obtener los mismos resultados cuando la actitud y el trabajo de los profesores es similar. Esta es la razón por la cual consideramos importante introducir las estrategias orientadas a:

1. Capacitar al docente para que a través de una atenta observación pueda llegar a detectar los handicaps específicos de cada niño en su compleja interacción con el medio familiar y social.
2. Entrenar al profesorado en materias y en técnicas que habitualmente no se tienen en cuenta durante el período de formación como el Análisis

---

NOTA: Las personas interesadas por aspectos relacionados con esta temática pueden obtener información básica a través de los textos siguientes: ARGYLE, M.: *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid, Alianza, 1978; DAVIS, F.: *La comunicación no verbal*. Madrid, Alianza, 1976; HINDE, R.: *Non-verbal communication*. Cambridge, 1972.

funcional de la conducta, Terapias de modificación de conducta, Diagnóstico y Estimulación precoz, Psicolingüística, etc. y que son básicas para comprender y realizar la tarea docente en estos niveles (16).

3. Normalizar la problemática en torno al acceso y la adscripción de plazas entre el profesorado, evitando la provisionalidad a través de una mayor agilización de los concursos de traslados con el fin de que todos los docentes adquieran de inmediato un destino definitivo.
4. Arbitrar criterios racionales para la adscripción del profesorado a las distintas unidades y establecer normas sobre la permanencia ininterrumpida al frente del mismo nivel. De acuerdo con los resultados de esta investigación la permanencia en un mismo nivel influye positivamente en el rendimiento académico de los alumnos.
5. Potenciar medidas —incentivos— encaminadas a estimular el trabajo docente en zonas y con sujetos desfavorecidos, de forma que su actitud educadora no decaiga ante la hostilidad del medio (reducir el número de alumnos por profesor, establecer equipos docentes, compensar las situaciones de servicio difíciles, etc.).
6. Promover cauces que ayuden al docente a tomar conciencia de la importancia de su tarea en la transformación del orden social, con el fin de que individualmente y en grupo asuman el papel que socialmente debe jugar (17).
7. Finalmente nos parece importante orientar al docente para que organice la clase dentro de una atmósfera permisiva que facilite la libre expresión de todos los niños, sin que en ningún momento se reproche la conducta de un alumno por su inmadurez, hecho del que no tiene culpa alguna.

#### *E - INCORPORAR A LOS PADRES A LA TAREA EDUCATIVA*

La acción compensatoria que la escuela puede ejercer con los alumnos desfavorecidos depende en gran medida de las relaciones que establece con los padres. De nada sirve un programa compensatorio si no logramos modificar el ambiente familiar, es decir, el tipo de estimulación educativa que preside las relaciones padres-hijo-escuela. Esta es la razón fundamental por la cual debemos potenciar estrategias orientadas a:

- Ayudar a los padres a que comprendan el handicap de su hijo y a que descubran cómo ellos pueden ayudarle a desarrollar al máximo sus posibilidades con el fin de evitar el fracaso escolar.

---

(16) Con este fin consideramos necesario implantar dentro de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, la *Especialización en el Ciclo Preparatorio* a efectos de que los profesores encargados de este nivel adquieran una formación apropiada. Con ello evitaríamos la excesiva polarización del actual plan de segunda etapa de EGB, cuando en la realidad los nuevos maestros son los llamados a desempeñar los cursos inferiores. Esta remodelación del Plan de Estudios de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado es una de las tareas que consideramos más necesarias y urgentes.

(17) A este fin contribuyen especialmente: Encuentros entre profesionales, las Jornadas de Estudio, Sesiones de intercambios de Experiencias, Training-group, etc.

- Orientarles sobre las pautas de acción educativa a desarrollar en el hogar: organizar actividades comunes para toda la familia, aumento de la interacción verbal, mayor interés por los trabajos escolares de los hijos y por la cultura, tipo de disciplina familiar, etc.
- Facilitarle información e instrumentos adecuados que pueden utilizar en la educación familiar —libros, juegos y materiales de entretenimiento, actividades para el ocio, juguetes didácticos, etc.— que permitan al niño explorar el entorno y un mayor desarrollo.
- Adiestrarles en la utilización de una política de refuerzos positivos apropiada que permita consolidar en cada niño una actitud positiva hacia el estudio y una autoafirmación realista de sus posibilidades de éxito.
- Comprometer a los padres en las tareas de la escuela de forma que se integren y colaboren eficazmente en la planificación y gestión de las actividades escolares.
- De forma especial debemos potenciar en las familias que se preocupen y atiendan el área del lenguaje. Hablar al niño, dialogar con él y despertarle el gusto por la lectura tiene un valor inestimable para el desarrollo de la persona humana. Algunos programas sugieren que se utilicen fórmulas tan expresivas como «Si quiere a su hijo, báñele en lenguaje», con el fin de que los padres —la madre especialmente— asuma estas tareas.

Llevar a cabo las estrategias anteriores no será posible si en cada centro escolar no se organiza una *Escuela de Padres* como cauce permanente de formación y orientación familiar. Con este fin las instituciones escolares deben buscar la colaboración de otras entidades culturales y ciudadanas —Asociaciones de padres de alumnos y de vecinos, Servicios culturales del municipio, Clínicas pediátricas, Clubs culturales, etc.— que faciliten una actuación conjunta más eficaz y comprometida.

### 3.3.3. Estrategias de Refuerzo

La acción compensadora no acaba con el ciclo de preparación o formación previo al comienzo de la EGB. Es necesario continuar facilitando a los sujetos con déficits socioculturales oportunidades y medios que les permitan ir salvando las sucesivas barreras del sistema escolar. Con este fin consideramos necesario que desde la institución escolar se cuide especialmente la potenciación «estrategias de refuerzo» orientadas a suplir/compensar en los primeros años de la escolaridad los déficits de los sujetos procedentes de clases desfavorecidas situándoles en mejores condiciones para el aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista estas son las principales estrategias en las que debemos insistir:

1. Cuidar durante los primeros cursos de la escolaridad que el sujeto adquiera una actitud positiva respecto a la escuela, el estudio y la cultura.
2. Atender especialmente al proceso lector. Desde el primer momento este aprendizaje debe ser comprensivo, para que el niño descubra en la lectura un medio inagotable de conocimientos.

3. Fomentar programas de lecturas, orientando a niños y padres sobre los libros más adecuados e interesantes de acuerdo con edades y características.
4. Facilitar, durante los primeros cursos, enseñanzas suplementarias en lenguaje y matemáticas como técnicas instrumentales básicas a todo proceso escolar posterior.
5. Adiestrar a los alumnos, desde los primeros momentos, en técnicas de estudio apropiadas a sus posibilidades (uso del diccionario, resúmenes, ejercicios de asociación, etc.). Esta es una de las estrategias más importantes y a la vez de las más olvidadas en nuestros centros escolares.
6. Potenciar cauces de enriquecimiento cultural a través de actividades (artísticas, deportivas, etc.) y experiencias (visitas a instituciones, trabajos específicos, etc.) apropiadas a las necesidades/carencias de los alumnos. No hay ninguna razón para que sean las mismas para todos los niños.
7. Suministrar una adecuada política de estímulos que supla la falta de motivaciones hacia los programas escolares y las deficiencias en la metodología didáctica.
8. Orientar las actividades en el tiempo libre, con el fin de que los niños desfavorecidos cuenten con iniciativas para su formación y entretenimiento.
9. Asesorar a los padres a lo largo de la escolaridad sobre las necesidades escolares de sus hijos y pautas para su acción educativa en la vida familiar. De manera especial se les hará ver la importancia de su colaboración con las actividades del centro.
10. Orientar a padres y alumnos para que utilicen servicios sociales existentes (becas, instituciones educativas, etc.) y demanden de la Administración atención específica a su problemática y necesidades.

#### **4. BIBLIOGRAFIA ESPECIFICA**

Independiente de la documentación utilizada en la realización de esta investigación, que incluimos al final del informe, introducimos en este capítulo una breve selección bibliográfica especializada con el fin de orientar a los estudiosos sobre el tema objeto de nuestro trabajo: estrategias compensatorias desde la escuela. Siguiendo el esquema de nuestro plan de actuación la selección se presenta en tres apartados:

##### **Bibliografía sobre Estimulación Precoz**

- ALLEN, K.E.: *Early intervention the team approach*. Baltimore, University Park Press, 1977.
- BRUNET, I. y LEZINE, O.: *El desarrollo psicológico de la primera infancia*. Madrid, Pablo del Río, 1978.
- CARLSSON, M.: *Estimulación temprana de niños problemáticos*. Hillerd-Denmark, A Kolen ved Skoram, 1969.

- GARCIA ETCHEGOYEN, E.: *Importancia de la estimulación precoz*. Montevideo, II Jornadas de educación del niño, 1967.
- GONZALEZ MAS, R.: *Estimulación sensoriomotriz precoz*. San Sebastián, S.I.I.S., 1977.
- OLIVEIRA, J.A.: *Programa de estimulación precoz en el área latinoamericana*. Venezuela, IV Jornadas de AVEPANE, 1976.
- Secretariado Nacional de Educación Especial: *Programas para un desarrollo precoz*. Madrid, 1977.
- S.E.R.E.M.: *Informe sobre estimulación precoz*. Madrid, 1978.
- VARIOS: *Desarrollo y estimulación precoz*. Pamplona EUNSA, 1979.

### **Bibliografía sobre Educación Preescolar Especial**

- BEREITER, C. y ENGELMENN, S.: *La enseñanza preescolar especial*. Barcelona, Fontanella, 1979.
- BIANK, M. y SOLOMON, F.: *A Tutorial abstract thin King in socially disadvantaged preschool children*, Child Developm. n.º 39, 1968.
- BULLOCK, A.: *El lenguaje en los primeros años*. Rev. Infancia y aprendizaje 3 y 4. Madrid, 1978.
- COSTER, W.: *La papel compensatorio de la educación preescolar para los niños de familias cuyo nivel sociocultural y económico es bajo*. Strasbourg, Consejo de Europa, 1975.
- DELL'ACQUA, M.: «L'éducation preescolaire au service enfants handicaps». *Education y culture*, 3. Strasbourg, 1976.
- : *Le rôle compensatoire de l'éducation preescolaire pour les enfants de familles en difficulté sur le plan humain*. Strasbourg, Consejo de Europa, 1976.
- DESCOEUDRES, A.: *Le développement de l'enfant de 2 a 7 ans*. París, Delachaux, Neuchâtel, 1930, 4.ª ed. 1957.
- FROSTIG, M. y HORNE, D.: *The Frostig Program for the Development of visual perception*. Chicago, Follet Educational Co., 1964.
- GONZALEZ MAS, R.: *Actividades adiestradoras de las funciones mentales superiores*. Barcelona, Científico-Médica, 1978.
- GRAY, S. y KLAUS, R.: «An experimental preschool program for culturally deprived children». *Child Developm. n.º 36*, 1965.
- Método «Bon depart»: Información sobre el mismo en Centro Paideia, Panamá 9. Barcelona.
- PORTOIS, J.P. y OTROS: *Evaluation comparative de deux programmes d'entraînement à l'organisations spatiale pour les enfants âgés de cinq à six ans*. Mons, Faculté des Sciences Psycho-Pedagogiques, 1972.
- SEYDOUX, STAMBAK y VAZQUEZ: *Modalités d'integration des enfants de 4 a 6 ans à la pratique pedagogique de l'école maternelle en funtiòn de leur milieu d'origine*. París, Cresas, 1976.
- VEJLESKOV, H.: *Le rôle compensatoire de l'éducation preescolaire. Implications pratiques pour les maîtres*. Strasbourg, Consejo de Europa, 1977.

### **Bibliografía sobre Programas compensatorios en la escolaridad básica**

- BURION, J.: *L'aide à l'enfance socialement défavorisée*. Mons, Faculté des Sciences Psycho-Pedagogiques, 1973.
- BUSH, W.J. y TAYLOR, M.: *Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas*. Barcelona, Fontanella, 1974.
- CEPE: *Cuadernos de Ejercicios de recuperación de Aptitudes*. Madrid, CEPE, 1978-79.

- DOMINGUEZ, M.J. y RODRIGUEZ, S.: *Programas de desarrollo escolar para alumnos lentos*. Madrid, Interduc/schroedel, 1979.
- GEARHEART, G.H.: *La enseñanza en niños con trastornos de aprendizaje*. Buenos Aires, Panamericana, 1978.
- G.F.E.N.: *El poder de leer*. Barcelona, Gedisa, 1969.
- GORDON, E.W.: *Programs of compensatory Education*. New York, Yeshiva University, 1965.
- INIZAN, A.: *Cuándo enseñar a leer*. Madrid, Pablo del Río, 1977.
- KEPHART, N.C.: *El alumno retrasado*. Barcelona, Miracle, 1968.
- LITTLE, A. y SMITH, G.: *Strategies de compensation*. París, OCDE/CERI, 1971.
- MENU, J. y DRUART, N.: *Stimulation des interactions linguistiques parentes-enfants en milieu défavorisé*. Mors, Faculté des Sciences Psycho-Pédagogiques, 1972.
- MUNSTERBERG, E.: *Niños con dificultades de aprendizaje*. Méjico, Guadalupe, 1976.
- PASSON, A.H.: *Developing programs for the disadvantaged*. New York, Teachers College Press, 1968.
- STRASSER, W. y OTROS: *Proyecto de promoción intelectual de Selb*. München, Institut Max-Planck de Psicología, 1973.
- VEDELER, A.: «La liaison entre l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire». *Education et Culture*, Strabourg, 1976.
- ZAZZO, B.: *Un gran passage: De l'école maternelle a l'école élémentaire*. París, P.U.F., 1978.



## b) Experiencias

### EDUCACION COMPENSATORIA Y EXPERIENCIAS DE ESCUELA RURAL INTEGRADA

MANUEL MARTINEZ LOPEZ (\*)

#### A) LA PROBLEMATICA DEL NIÑO RURAL

Cuando se habla de compensar es que ha habido una previa descompensación. Pero compensación-descompensación educativas pertenecen al juego de las antinomias pedagógicas siempre difíciles de resolver. ¿Cuándo se ha producido una descompensación en la educación rural que necesita ser reparada? Porque está claro que si un niño no estuvo escolarizado en la edad de 4 a 6 años necesita una compensación frente al que sí lo estuvo; que si un niño procede de un medio familiar y social culturalmente pobre, necesita una compensación frente al nacido en medio cultural elevado, etc. Pero ¿de qué le compensamos al niño del medio rural?

1.º Antiguamente, en una sociedad agraria estable, no se producían situaciones anómalas. Se educaba a los niños para su integración en el medio rural. Los contenidos y los programas eran también estables: conocimiento del mando matemático, más bien de carácter práctico (problemas, sistema métrico decimal); lengua (caligrafía, redacción y ortografía, que eran como la afirmación de un «status» cultural); religión, por supuesto; elementos de Ciencias (anatomía, fisiología); algo de Historia patria y de Geografía, todo ello resumido en pequeñas enciclopedias; dibujo, costura para las chicas y, fin.

2.º Con los grandes movimientos migratorios del campo a la ciudad, aparte del hacinamiento urbano y de los desajustes sociales se produce una descompensación educativa en los hijos del campo. ¿Están preparados, para seguir la educación al unísono de los de la ciudad más avezados a la era tecnológica? Pero a la vez ¿tienen la maduración y los hábitos necesarios para resistir la agresión de la gran ciudad (competitividad, masificación, pérdida del esquema familiar patriarcal, delincuencia rodante, etc.?)

3.º Ahora se vuelve el fenómeno a la inversa. La crisis industrial, la pérdida de puestos de trabajo empuja de nuevo a las familias al campo, al menos al más

---

(\*) Inspector de Educación Básica del Estado.

fértil. Estos niños, ¿están de nuevo descompensados en la nueva Escuela Rural ya que han perdido el contacto con el mundo agrícola que requiere otros conocimientos y otras actitudes?

4.º Pero es más, aunque hayan permanecido en la aldea o en la pedanía, una política «uniformada» ha suprimido las Escuelas Unitarias y Mixtas en aras de las grandes concentraciones escolares mediante el transporte colectivo. Se argumentaba que el alumno sufría descompensación en la Escuela Rural ya que en ella no se podía organizar debidamente una enseñanza moderna con laboratorios, bibliotecas, salas de medios audiovisuales, profesores especializados por áreas, profesores de idiomas modernos, etc. Pero en Pedagogía todo es relativamente válido y donde hay una razón hay una sinrazón y muchos padres critican ahora el desarraigo que supone arrastrar a sus hijos todos los días en un autobús a un medio urbano que no les es natural, la pérdida de amor a la tierra, la pérdida del sentido educativo de la comida familiar de mediodía, la masificación de los grandes centros con la consiguiente deterioración de las relaciones humanas, las horas en blanco de 12 a 3 con tiempo propicio para el «pícardeo» con las secuelas de la droga, etc.

Puede que el fracaso escolar de alguno de estos niños transportados provenga de:

- La desconexión entre el centro receptor masivo y la Escuela Unitaria.
- El desarraigo y ruptura con su medio.
- el «desamparo» y la falta de atención individual que hace que se «pierda» en el gran centro.
- Las relaciones de comunidad educativa menos cálidas.
- La menor atención a hábitos y conductas.
- La ausencia de la «imagen modélica» del maestro.
- La falta de motivación.

Pero puede que haya habido una compensación, al poder organizarse más racionalmente la enseñanza.

## **B) UNA ZONA RURAL DETERMINADA**

Acotemos una zona concreta donde se dan todas las premisas anteriores. Una ciudad, Elche, que fue semi-agrícola (con un campo inmenso) y semi-industrial pero que empezó a crecer gigantescamente en la época del desarrollismo hasta llegar a los 170.000 habitantes, con invasiones masivas de manchegos de Ciudad Real, Albacete y Cuenca y de andaluces de Granada, Almería y Jaén.

A los niños de las pedanías no sabían si dejarlos, si transportarlos diariamente a la gran ciudad. Ahora los padres vuelven a cultivar su finca y a utilizar su nuevo «habitat». Y ahí viene la incógnita de la respuesta entre lo burocrático-

administrativo, sin flexibilidad alguna y lo pedagógico, con la incertidumbre que conlleva toda respuesta de este tipo.

¿En que consistiría una experiencia de ESCUELA RURAL INTEGRADA? El diseño es de don Fernando García Fontanet, maestro de la pedanía de Pusol y mi misión se refiere a darle forma literaria para este artículo y forma administrativa para su aceptación por el poder decisorio.

Tomemos del mapa de las pedanías de Elche (Fig. n.º 1) 5 de las mismas que forman una especie de unidad (Llano de San José, Matola, Algoda, Algorós y Pusol) y que cuentan en la actualidad con 11 Escuelas Unitarias y donde muchos alumnos del Ciclo Superior son transportados a la gran ciudad. Se trataría de buscar una solución intermedia entre la Escuela Unitaria Rural y el transporte a colegios masivos de la gran ciudad, integrada en el mundo rural pero a la vez abierta al resto de la sociedad y a la civilización moderna y tecnológica mediante programas flexibles y de adecuación curricular en que quepan el arraigo al medio (natural e histórico) y la apertura a la civilización. Y todo ello partiendo de la experiencia educativa que allí mismo se viene realizando.

### C) EXPERIENCIA EDUCATIVA PREVIA

El marco, como hemos dicho, es el de una población diseminada que tiene el «habitat» junto a sus tierras donde practica una agricultura intensiva y que aumenta debido a la crisis industrial.

Interesante es también saber que la orografía es llana y surcada por pequeñas carreteras y caminos que recorren con facilidad todos los alumnos en bicicleta que es su medio habitual de transporte.

El sistema de las Unitarias ha sido el de que el maestro haya podido seguir a los alumnos dos o más cursos, lo que favorece el conocimiento mutuo, la comunicación, la comprensión y la mayor posibilidad de atención individual y la sucesión natural de cursos sin grandes traumas de cambio de profesores, etc. Ciertamente, que, en sentido contrario, se puede argumentar la mayor homogeneización del alumnado, la mayor especialización del profesor, etc., pero volvemos al «relativismo» de toda respuesta pedagógica.

El sistema de funcionamiento, hasta el presente, ha sido el de una Comunidad Educativa en la que existe una participación e integración de alumnos, maestros, padres y comunidad rural plena. Esta participación se ha referido tanto a los alumnos que se han repartido las responsabilidades en cada área: material deportivo, periódico, museo agrícola, jardines, etc., como a los padres en la adquisición de material escolar, todo él socializado y que adquiere el sentido de material colectivo y común.

Pero quizá donde la comunidad escolar ha funcionado mejor haya sido en la creación del museo agrícola y rural donde con la sugerencia del maestro y la trasmisión de los alumnos a sus casas, todos, incluidos los abuelos, han ido aportando sus piezas de labranza antiguas, sus utensilios rurales, de fabricación de pan o aceite, de cocina, de sistema de alumbrarse, etc., que constituyen un



valioso documento vivo del mundo agrícola-rural y de la evolución histórica del mismo. Pero de él hablaremos más adelante.

### **Método de enseñanza**

Aparte de la insistencia sistematizada en las áreas clásicas (lectura, escritura, buena caligrafía aún estimada en el mundo rural) la enseñanza establece en torno a núcleos, centros de interés o proyectos relacionados con el mundo rural y seleccionados por los propios alumnos divididos en los equipos correspondientes.

Se selecciona un proyecto, v.g. los «Insectos» o «La palmera» y que esté presente en su mundo rural y, a partir de señalar los objetivos, discutir cómo realizarlo y con qué medios se intenta establecer el aprendizaje de todas las áreas a través del proyecto.

Elegido, v.g. el de los «Insectos», se siguen las fases normales establecidas en el Método de Proyectos:

- a) Documentación, en que todos los equipos buscan libros, revistas, folletos agrícolas, etc.
- b) Medios: agujas especiales, cajas de madera, corcho, cajas entomológicas, tarros para recoger insectos, etc. Preparación de «cocas» para imprimir los distintos trabajos que se vayan elaborando y confeccionar con ellos un pequeño manual para todos los niños.
- c) Acotación, dentro de la extensa gama de insectos, de unas determinadas especies para su estudio.

La organización de las actividades y disciplinas en torno al proyecto incluiría:

#### **Lenguaje: Redacciones**

Vocabularios del nombre vulgar del insecto en valenciano y castellano y del científico  
Narraciones en que intervengan los insectos  
Encuestas  
Entrevistas

#### **Matemáticas: Dimensiones de los insectos en cms.**

Gráficas  
Cálculo-distancias recorridas en las excursiones

#### **Ciencias: Clasificación de insectos**

Estudios de los más representativos  
Preparación de los insectos recogidos

#### **Dibujo: De insectos en láminas**

Pretecnología: Construcción de elementos necesarios, cajas entomológicas, caza-mariposas.

Periódico escolar Información a los padres y ex-alumnos sobre el desarrollo del tema

Coto escolar agrícola: Estudio de las plagas más frecuentes, sus causas.

Visita a los almacenes de alrededor para conocer los distintos insecticidas y lucha antiplaga.

Laboratorio: Clasificación y secado de hojas sobre las que viven insectos.

La Escuela no se ha concebido como un aula académica sino que junto a la misma funcionan:

### *MUSEO AGRICOLA*

Las Escuelas Unitarias guardan un inédito museo de aperos de labranza y objetos relacionados con la vida social y laboral del Campo d'Elx en sus épocas pasada y presente con 300 piezas recogidas por los alumnos de las casas de los vecinos, durante tres años. No obstante, por falta de un local adecuado, se encuentran amontonados en un cobertizo de la escuela.

La participación la explica un alumno, Juan Rafel Pérez: «Este año cada alumno se ha responsabilizado de limpiar y arreglar un objeto de los que vamos recogiendo, dentro del programa de pretecnología. Luego lo pintan con barniz para que no se estropee. Una vez está arreglado y listo, se hace cargo del objeto el encargado —hay tres— para que le abran una ficha. En ella consta el nombre del que ha dado el objeto, para qué sirve, cuál es el nombre del utensilio y su número de orden. Ahora estamos buscando cencerros, campanillas y cosas de alumbrarse como carbureros, velones... Cada quincena buscamos un tipo de objetos o herramientas del campo... Estamos muy agradecidos a todos los vecinos de la Partida por las facilidades y la colaboración que nos dan cuando vamos a darles la lata pidiéndoles trastos».

El Museo Agrícola parece algo familiar. Forma parte de la actividad diaria de los niños. Es como un cajoncito de los secretos infantiles donde se van guardando. Ellos lo han tomado como cosa suya y conviven con las piezas recuperadas en total normalidad. Estas las unen a su pasado, a su ambiente y a sus raíces de forma natural. «En estos momentos nos estamos dedicando a buscar objetos relacionados con la palmera. Ya tenemos bastantes cosas como el corbellot, el severí, la cuerda, etc. Muchas de ellas nos las ha proporcionado el tío Meterio».

Visitando el cobertizo se encuentra el Auca, con los tres elementos que lo componían junto a los dados (juego realmente antiquísimo), las «soquetas», faros de carburo para bicicletas, balanza de madera, mondador de acequias, lámparas para regar de noche, yugos, carros, etc.

### *TALLER DE PRETECNOLOGIA*

El hombre del campo no puede enmarcarse sólo en el denominado «homo sapiens» y olvidar la vertiente de «homo faber». Por eso la educación de los niños que estuviese basada únicamente en unos programas elaborados en un Gabinete no sería una educación integral. Pero la educación artesana, manual y tecnológica tampoco puede estar desligada de su praxis. La Pretecnología, por tanto, debe ser algo no como una asignatura separada sino relacionada con toda la actividad escolar y con la vida del mundo rural (cerámica, pirograbado,

electricidad, madera, alambre, torneado) y todo ello conexasionado con la reparaci3n de los objetos recogidos para el Museo Escolar Agr3cola.

### *PERIODICO ESCOLAR*

De car3cter trimestral, va reflejando las actividades m3s notables de la vida del colegio, de la asociaci3n y de la partida rural sirviendo de lazo de la comunidad escolar y rural.

La t3cnica de confecci3n es, por tanto, muy din3mica y hecha por los alumnos a base de:

- Entrevistas grabadas
- Recopilaci3n de noticias del lugar
- Actividades de la asociaci3n
- Actualidad agr3cola

Abundan, por tanto, los temas referidos a los viveros, la palmera blanca, el ganado, el mochuelo com3n, el agua, las hortalizas, sin olvidar temas que salen del mundo rural y se abren a otros horizontes como las se3ales de tr3fico, puntos de la Constituci3n, etc.

### *COTO ESCOLAR AGRICOLA*

No se concibe esta escuela sin su coto escolar que funciona de febrero a septiembre. En 3l colaboran los padres que con un motocultor dejan la parcela labrada.

Tiene un sentido did3ctico y para ello se programan los distintos cultivos. En el taller se construyen las tablillas y las pirograban con los nombres de lo que se va a plantar. Trabajan por equipos en las parcelas y se tienen unos controles, se sistematizan los trabajos y al final del ciclo se hace la presentaci3n y conclusiones del informe.

Un ejemplo puede ser el estudio del tomate por:

- a) Goteo
- b) Inundaci3n
- c) Aplicaci3n de abonos qu3micos
- d) Aplicaci3n de org3nicos
- e) Aplicaci3n sin abonar

Cada equipo lleva la ficha del CULTIVO, la fecha de plantaci3n, los trabajos previos y las observaciones de las fases de:

Siembra	Labores
Germinaci3n	Plagas
Desarrollo	Herbicidas
Floraci3n	Plaguicidas
Riego	Fruto
Abonado	

Aparte de las actividades del coto, los alumnos salen a las fincas cercanas con motivo de un nuevo cultivo, labor agrícola, etc.

## **JARDINERIA**

El patio escolar tiene doce eucaliptus, diversas variedades de pinos y zonas de jardinería, plantados por los alumnos y padres, quienes a través de equipos que tiene asignado a un sector, los cuidan y riegan.

## **D) PROYECTO DE ESCUELA INTEGRADA**

Si todo lo anterior se realiza ya ¿en qué puede consistir el proyecto?

En primer lugar, lo anterior se realiza en 2 de las 11 unitarias de la zona elegida. En segundo lugar, los alumnos del Ciclo Superior son transportados a la ciudad. El proyecto trataría de englobar a todos los alumnos, tanto los de las 11 unitarias como los del Ciclo Superior. Se basaría en un centro o núcleo central, situado estratégicamente entre las 2 partidas centrales (ver fig. 2), Matola y Algoda y conservación de algunas unitarias coordinadas con este núcleo. Es decir, se trataría de constituir un Colegio Nacional o Centro Escolar coordinado a base de:

Un núcleo central de 12 unidades, para todos los alumnos, incluidos los de Preescolar, de las partidas de Algoda y Matola y para los alumnos mayores de las otras 3 partidas, conservando unitarias para Preescolar y 1 ciclo en las otras partidas, Pusol, Algorós y Llano de San José.

Una unidad de Educación Especial en el núcleo central.

Todos los servicios necesarios para convertirla en un Centro Escolar Integrado en el medio rural:

- Museo escolar agrícola
- Taller de Pretecnología
- Coto escolar agrícola
- Jardín

Todos los servicios necesarios para convertirla en una escuela abierta a la comunidad en total simbiosis con los jóvenes, adultos, medio rural, etc., que incluiría:

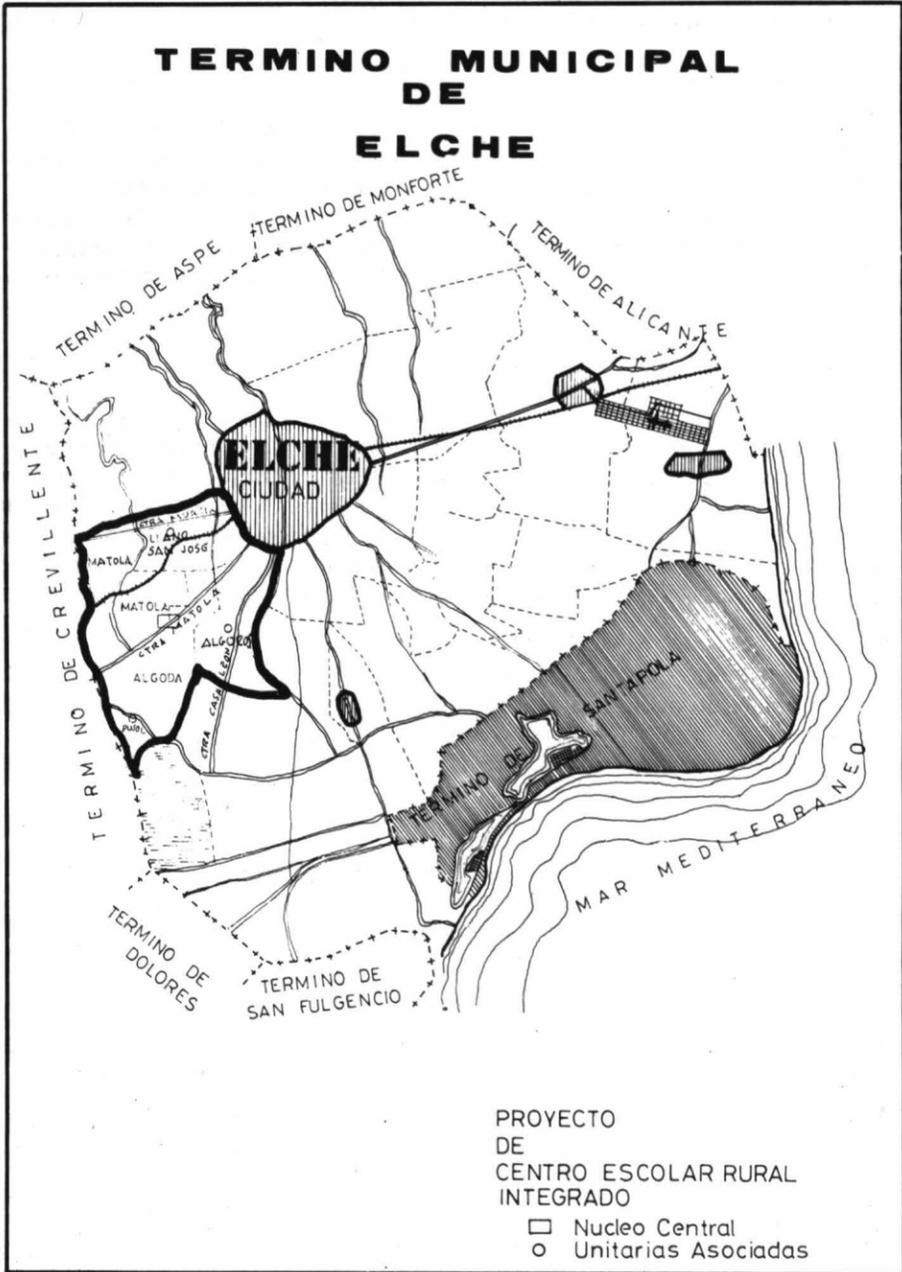
- Centro Cultural
- Unidad socio-cultural y deportiva para ex-alumnos
- Biblioteca para la Comunidad
- Centro de Medio Ambiente conectado con los Servicios de Extensión Agraria.

De todas formas, una Escuela Rural Integrada debe basarse, a mi juicio, para su buen funcionamiento y eficacia, en los principios siguientes:

### **1. Flexibilidad**

Frente a la rigidez que suponen los esquemas administrativos existentes y las soluciones que no pueden ajustarse a una norma generalizada ya que ésta se da más en función de la población escolar urbana, más numerosa.

Figura n.º 2



Esta misma flexibilidad significa que tampoco pueden darse soluciones homogéneas para todo el mundo rural ya que cada área rural tiene sus específicos problemas y requiere soluciones distintas.

## *2. Globalización*

El problema escolar rural no puede estar disociado de otros problemas rurales como son el subdesarrollo, la relación entre economía rural y progreso, es decir, que la Escuela debe estar inmersa en una política más amplia, cultural, desarrollo comunitario, a la que puede servir de apoyo, siendo, en muchos casos, sobre todo en zonas rurales pequeñas, quizás el único punto de promoción donde deben integrarse todas las acciones educativo-culturales de la comunidad.

## *3. Organización corporativa*

Para que se rompan los prejuicios e inconvenientes de las Escuelas Unitarias y Mixtas hay que buscar el tipo ideal de área, distinto en cada caso, que por las condiciones geográficas, por las distancias, etc., permita crear una unidad geo-escolar mínima, donde las relaciones profesores-alumnos-padres puedan ser fáciles, constituyéndose Centros o Complejos Escolares Rurales en que se establezca unidad de dirección y participación y unidad de acción. Pueden tener la categoría de un Colegio Nacional «disperse» pero con la flexibilidad de organización necesaria.

En este sentido parecen válidas las graduaciones de las concentraciones escolares desde un núcleo central mínimo o miniconcentración escolar con la permanencia de unidades mixtas y unitarias sobre todo para alumnos más pequeños, pero siempre conservándose la unidad escolar elegida.

## *4. Adecuación curricular*

Esta es la base del buen funcionamiento de estos centros.

Los programas que responden a esquemas nacionales no suelen ser válidos para estos centros, al menos de una forma total. Las enseñanzas integradas con su mundo rural, por el contrario, con la orientación de las mismas en sus distintas formas, Talleres, Ciencias, etc., a este mundo, pero a la vez sin cortar las perspectivas más amplias del mundo y de la ciencia, sin enquistarse en un mundo pequeño y de campanario, son los dos polos de esta adaptación de programas o «adecuación curricular».

La realización de microexperiencias, proyectos, etc., es válida para esta adecuación.

## *5. Organización escolar*

La flexibilización del horario, la adaptación del calendario escolar, la posibilidad de utilización de profesores especialistas de forma volante, superando siempre el esquema unidad escolar-profesor, la ágil posibilidad de supresión o creación de las unidades conforme a criterios demográficos y de escolarización,

en suma, una posibilidad de organización escolar del Centro Rural distinta y variada, repercutiría en la buena funcionalidad y eficacia educativa.

## 6. Profesorado

Todo esto exige la posibilidad de tener un profesorado acorde con estas premisas y que puede resumirse en:

- Profesorado idóneo con vocación específica rural. Su selección, por tanto, debiera seguir caminos distintos a los actuales y la posibilidad de cese, también, como ocurre en la actualidad con los profesores de EPA, Educación Especial, cuando no se adaptan a este mundo rural, sin que esto signifique sanción alguna o nota desfavorable.
- Permanencia del mismo en el centro un mínimo de años, ya que uno de los grandes fallos de la organización de la Escuela Rural es el trasiego constante de profesores, propietarios, interinos, suplentes, que desbaratan una continuidad en un proceso que exige un tiempo tanto en el conocimiento de los alumnos y su seguimiento como en el conocimiento del mundo rural, así como en la posibilidad de realizar experiencias, adecuación de programas, métodos, etc.
- Espíritu de apertura para colaborar desde la escuela con otras instituciones que actúan en el mundo rural, como Extensión Agraria, etc.
- Preparación de dicho profesorado mediante cursos de iniciación o permanencias y «stages» antes de iniciar su trabajo, para superar las lagunas formativas de las Escuelas Universitarias del Profesorado que no siempre realizan una formación adecuada al mundo rural.

Igualmente, el perfeccionamiento del profesorado rural en ejercicio, debe orientarse en el mejoramiento de su propia acción educativa, en los Centros de Recursos más cercanos.

- Concienciación para que rompa la idea de maestro de Escuela Unitaria y esté abierto y dispuesto a trabajar en equipo y jerarquización en el colegio de la zona rural, superando los problemas de aislamiento y con la disponibilidad para comunicar sus experiencias educativas y trabajar en equipo.

## 7. Ayudas

Por lo mismo, el sistema de ayudas, becas, transporte escolar, comedor escolar, etc., debe ser tan flexible como la propia realidad y adaptándose siempre al alumno y a su promoción y no al contrario.

## E) EDUCACION COMPENSATORIA Y MUNDO RURAL

Indudablemente hablar de éxitos inmediatos de estas experiencias sería algo demasiado triunfalista. Sin embargo sería incluir al niño rural en el conjunto de la problemática de la educación compensatoria con otras vertientes:

Niños no escolarizados en preescolar  
Niños procedentes de medio cultural menos favorecido  
Educación especial y de apoyo como educación compensatoria  
Educación de adultos como educación compensatoria  
Acción educativa rural específica

Esta última exigiría:

1. Adecuación de las enseñanzas al medio sin acortar los horizontes culturales universales y de la era moderna.
2. Flexibilidad de las soluciones y adaptación a cada caso rural.
3. Lograr un profesorado que se sienta a gusto en el medio rural, que no encuentre éste sólo como situación de rápido tránsito profesional y administrativo.
4. Participación en una política más amplia de promoción cultural en el mundo rural y de integración población-medio.

Quizá la llamada problemática del «fracaso escolar» se haya producido por una desintegración educativa en el sentido de que el alumno fracasa (en realidad hoy se habla de que el alumno nunca fracasa) porque fracasa el sistema, porque hayamos hecho esquemas organizativos demasiado uniformes, programas nacionales demasiado uniformes, que puedan perpetuarse éstos con nuevos esquemas rígidos en la nueva estructuración del Estado de las Autonomías.

Ofrecer unas nuevas posibilidades más flexibles y en las que puedan participar tanto en su planteamiento como en su ejecución alumnos, profesorado, padres y comunidad rural entera significa ofrecer *opciones compensatorias*.

Cuando el alumno rural, el profesor rural, el padre, la comunidad rural, se sientan más a gusto con su esquema escolar, se sientan más integrados y más participativos, es posible que se hayan superado algunas de las anomalías y descompensaciones que hoy sufren algunos alumnos y parte esencial de la crisis de nuestro sistema educativo.

# **DESCRIPCION DE UNA EXPERIENCIA DE EDUCACION COMPENSATORIA CON UN GRUPO DE EDAD 14-16 AÑOS, EN GETAFE, (Madrid) -1979-1983-**

PABLO GUZMAN CEBRIAN (\*)

## **0. INTRODUCCION**

Nos permitimos publicar esta experiencia en razón de cuanto de aleccionador puede entrañar en situaciones similares. No se trata de un plan preconcebido en función de una previa hipótesis de trabajo; por el contrario, consiste esta presentación en el relato de una cadena de eventos problemáticos y de las soluciones que ellos forzaron a tomar en una situación concreta y determinada.

No obstante, su valor paradigmático puede consistir en que las situaciones aquí descritas, extraídas de la realidad viva, son muy generalizables; en todo caso comportan altas frecuencias, ya que están originadas por fenómenos bastante comunes en nuestros grupos socio-escolares y su dinámica en los últimos años.

No se busque aquí ninguna aportación científica porque nosotros no la hemos puesto. Si existe en estas páginas algún dogmatismo, sabe, lector, que debe tratarse de otro error más de nuestra parte. Nuestro propósito no va más allá de ser un «aviso a los navegantes» o catálogo experiencial para restarle aventurismo a otros posibles trabajadores en este tajo concreto.

Tampoco queremos presumir de estrictos fedatarios de algo que fuera así exactamente. Advertimos en honor a la verdad que esta crónica es una crónica apasionada y que contiene un buen porcentaje de propósitos no alcanzados; de lo que hubiéramos querido que fuera, pero no se logró. Acaso valga más la pena nuestra intención que nuestra cosecha, por si todos pueden alcanzar lo que en nuestra experiencia fuera solamente un intento.

Finalmente quede la constatación de que no ostentamos ni el menor aso-

---

(\*) Inspector de Educación Básica del Estado.

mo de triunfalismo. Por el contrario declaramos que nuestro constante tanteo ha estado plagado de errores y de pequeños fracasos —eso sí— animosamente superados y recomenzamos una y otra vez.

Pero el balance, laboriosamente convertido en positivo, creemos que vale la pena.

Si de este modo evitamos a cualquiera uno solo de nuestros tropiezos, no habrá sido en balde nuestro trabajo. Si una sola de las ideas que pudieron ser y no fueron, es lograda por alguien, esta presentación habrá resultado afortunada.

## **1. DEFINICION DEL PROBLEMA**

Se origina el proceso cuando en 1979 la Inspección, junto con las autoridades locales, se plantearon la necesidad de acabar con la desescolarización de los niños en edad escolar obligatoria.

Un enorme tapón de repetidores en 2.<sup>a</sup> etapa que, cumplidos los 14 años no habían completado sus estudios, impedía el flujo de admisiones en primer curso.

Cada vez que se abría un colegio o se habilitaban aulas para escolarización urgente, se llenaba de alumnos de primero obligando a veces a montar transporte escolar urbano. Pero ni aún así se enjugaba el déficit.

Por añadidura, los trastornos originados por estas operaciones coyunturales constituían una cadena de elementos de distorsión que todavía no se ha logrado corregir: existen colegios hoy con 14 unidades de 5.<sup>o</sup>; transportes a barrios periféricos de niños del centro, etc.

Como en cualquier caso habría que arbitrar soluciones de emergencia para escolarizar a los niños de 1.<sup>o</sup>, se pensó en construir una alternativa para los repetidores de 2.<sup>a</sup> etapa que facilitase, por una parte, su salida normal de los centros después de cumplidos los 14 años. Por otra, dar un sesgo a los esquemas escolares de estos jóvenes, que les permitiera un éxito escolar COMPENSADOR o CORRECTOR del callejón sin salida en que se encontraban desde el punto de vista de su instrumentación cultural básica.

Este tapón de alumnos, aparte de constituir un factor desestabilizador del sistema educativo ni tan siquiera ofrecía garantías de que su permanencia dos años más en el centro en que habían protagonizado su fracaso, sirviera para alcanzar unos objetivos educativos mínimos.

## **2. ANALISIS DEL COLECTIVO**

En una fase inicial se programaron por parte de la Inspección una serie de reuniones con los profesores de 2.<sup>a</sup> etapa, centro por centro, durante el último trimestre de 1979 con objeto de perfilar cualitativamente las principales variables que caracterizan a este contingente de alumnos, así como los pronósticos

CURSO 81-82. GETAFE		I. Rendimiento colegios públicos							
RENDIMIENTO COLEGIOS PUBLICOS	TOTAL NUMERO DE ALUMNOS	JUNIO				SEPTIEMBRE			
		Eval. positiva		Insuficiente		Recuperan		Repiten	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
CURSO 6.º	1.783	828	46	955	54	219	12,1	736	40,8
CURSO 7.º	1.329	614	46	715	54	165	12,7	550	42,3
CURSO 8.º	1.199	572	48	627	52	222	18,5	405*	33,7
$\Sigma$ ESTATALES	4.311	2.014	47	2.297	53	606	14	1.691	39
II. Rendimiento colegios privados									
CURSO 6.º	1.378	827	60	551	40	188	13,4	363	25,9
CURSO 7.º	1.438	793	55	645	45	229	16,3	416	29,7
CURSO 8.º	1.202	668	55	534	45	301	25,1	233*	19,4
$\Sigma$ PRIVADOS	4.018	2.288	57	1.730	43	718	17,9	1.012	25,3
III. Rendimiento general									
CURSO 6.º	3.161	1.655	62,3	1.506	46,8	407	12,7	1.099	34,3
CURSO 7.º	2.767	1.407	50,7	1.360	48,6	394	14,0	966	34,5
CURSO 8.º	2.401	1.240	51,6	1.161	48,3	523	21,7	638*	26,6
$\Sigma$ DE ESTATALES + PRIVADOS	8.329	4.302	51,6	4.027	48,1	1.324	15,9	2.703	32,5

\* En 8.º curso quedan pues, sin titulación 405 niños de Colegios estatales, más 233 de la privada, en total 638 CADA AÑO.

Las repeticiones de 6.º y 7.º, posiblemente se reproducirán o incrementarán en años siguientes. En suma: un flujo de salida de 2.703 alumnos con altas probabilidades de no alcanzar la titulación básica obligatoria.

del profesorado respecto a su posible recuperación. De este sondeo en profundidad se extrajeron las siguientes conclusiones.

- 2.1. Una *esperanza* inferior el 5% de que este alumnado alcanzase el título de Graduado Escolar.
- 2.2. Que *desde un punto de vista pedagógico* las causas de su fracaso estaban originadas por una serie de deficiencias instrumentales básicas:
  - Dificultades de comprensión lectora.
  - Dificultades de expresión oral o escrita.
  - Carencia de técnicas y hábitos de estudio.
  - Deficiencias calculatorias.
- 2.3. *Sociológicamente*, aparecen un cúmulo de circunstancias similares en porcentajes muy elevados:
  - Pérdida de uno o más cursos por cambios de domicilio familiar: movimientos migratorios, interiores y exteriores.

- Problemas laborales de los padres.
  - Problemas de vivienda.
  - Desescolarización.
  - Cambios de colegio, etc.
- 2.4. *Desde un plano psicológico*, sus reiteradas dificultades, acumuladas durante su escolaridad anterior los colocaban en una actitud de desaliento respecto a sus posibilidades de alcanzar los objetivos propuestos para su nivel.
- 2.5. Que las causas enumeradas, junto con *su avanzado estado madurativo biológico* respecto al grado de edad en el que se encontraban por su nivel de conocimientos, se convertía en una cadena de factores negativos:
- Pretensión de liderazgo del grupo.
  - Agresividad y dominio.
  - Arrogancia frente al profesorado.
  - Indisciplina y absentismo.
- 2.6. *Desde un punto de vista socio-económico*, una actitud de desdén hacia la escuela convencional persuadidos de la poca ayuda que pueden recibir desde la óptica de sus intereses adolescentes:
- Expectativas de empleo; versus independencia económica.
  - Intereses sexuales.
  - Idem de afirmación ante los demás: el grupo y la pareja.

**EN CONCLUSION:** Este colectivo de alumnos resultaba un grupo DIFERENTE que requería un tratamiento *especial*, poco compatible con la composición normal de un Colegio. Había que arbitrar para ellos un plan específico, COMPENSATORIO de sus carencias básicas por cuando tratándose de individuos psicológicamente normales, estaban en trance de arribar a una situación psicológica y social de marginación.

### 3. APORTE DE SOLUCIONES

A la vista de las conclusiones provisionales se llegó a redefinir el problema desglosado en dos variables fundamentales que habría que considerar por separado:

#### 3.1. *Un plan preventivo* que evitase la acumulación de repetidores.

Este plan, en curso de realización, comprende la creación de una serie de «unidades de reeducación» que al paso que alivia la ratio maestro-alumno (muy elevada en el ámbito de la experiencia), introduce elementos correctores de la sucesiva marginación escolar de determinados alumnos predestinados a la repetición.

Consideramos ésta, la medida más eficaz e importante, aunque fuertemente frenada por dificultades de gestión de personal. Y aunque cae fuera del enun-

ciado de este trabajo, merece tenerse en cuenta especialmente como objetivo fundamental de los gabinetes Psico-Pedagógicos y Equipos Multiprofesionales.

### 3.2. *Un programa correctivo-compensatorio*, que reinserte culturalmente a este grupo marginado.

Como puede deducirse no se trata en absoluto de una «recuperación» formal. Es, más bien un giro copernicano en el planteamiento general y aporte de soluciones que va a comprender una remoción global desde el concepto de escuela, sus objetivos, roles personales, instrumentación organizativa y técnica, hasta la remodelación del flujo de salida.

De ello damos puntual cuenta en los epígrafes sucesivos.

Para ello se habilitaron 12 aulas en el Centro de Educación Permanente de Adultos que en turno de mañana (de 9 a 2) recibieron a 435 alumnos.

Después de largas vicisitudes se logró que el Ayuntamiento (1) aportara un nuevo local de otras 6 aulas con lo cual este curso de 1982-83, se ha podido ampliar la oferta en otros 216 puestos más, con lo cual el programa atiende a un total de 651 alumnos.

No obstante, hubo que cerrar la matrícula en 20 de octubre, calculándose en otros 750 solicitantes sin atender.

Con ser grave la escasez de locales sin embargo esta limitación se debe principalmente a la falta de profesorado pues pese a la petición urgente de ampliación de la plantilla de profesorado, al haberse tramitado como un nuevo centro de Educación Permanente, las dificultades administrativas de limitación de estos efectivos, han impedido extender la atención a la demanda de modo satisfactorio.

## 4. CAMBIO DE LAS RELACIONES MAESTRO-ALUMNO

### 4.1. *Análisis situacional*

Este tipo de alumno nos ofrece dos características básicas: por una parte el rechazo de la subordinación al profesor que ha primado en la época escolar (donde se originó su fracaso) y por otra la necesidad de afirmar su personalidad de adolescente mediante su confrontación con el mundo adulto (padres, profesores, etc.); así resulta que estamos ante un caso claro de crisis de la «*autoridad magistral*».

Las opiniones del profesor han dejado de ser indiscutibles. Se ha derrumbado el viejo aforismo «*magister dixit under veritas*».

---

(1) Deseamos dejar aquí constancia del esfuerzo económico realizado por la Concejalía de Enseñanza del Ayuntamiento de Getafe al asumir los gastos de alquiler y readaptación de unos locales comerciales para este fin.

Y muy especialmente nuestra gratitud por el nivel de sensibilización que ha mostrado ante el programa traduciéndose todo ello en una generosa ayuda moral y material.

Ello origina un rechazo sistemático de toda relación de autoridad que no sirve para otra cosa que para darle la oportunidad de infringir la norma y así, de paso, ganar un punto ante sus compañeros por su arrogancia o su astucia para burlar el orden establecido.

Un pequeño ejemplo, entre otros muchos, puede servir de indicador de la situación: Ante la extrema suciedad de papeles y desperdicios que se acumulan en el suelo, se decide la colocación de abundantes papeleras en las aulas y pasillos con la prohibición de tirar nada al suelo. El remedio fue peor que la enfermedad, pues comenzó un torneo de falta de puntería al tirar los papeles; una sucesión de falsos tropezones con las papeleras y consiguiente dispersión de su contenido... y un auténtico sofoco para el profesor cuyos enfados eran acompañados de guiños de complicidad entre los aparentemente sumisos pero culpables alumnos.

Otro tanto, con todo aquello que ofreciera pretexto para desquiciar al profesor: portazos «involuntarios»; ruidos excesivos con el mobiliario; grifos abiertos en los lavabos... En fin: un auténtico calvario para la autoridad magistral. Y una permanente provocación para ser expulsados del aula, expulsión que, además de liberar al travieso del tormento del trabajo escolar, daba ocasión de estirar las piernas y fumar un cigarrillo.

El profesorado por su parte, neurotizado por tan crispante situación, se convirtió en beligerante y reclamaba insistentemente de la Inspección la aprobación de un severo reglamento de régimen interior que les otorgase la facultad de aplicación de una escala de sanciones que muchas veces implicaba la expulsión, la apelación a los padres, etc.

A poco que profundizamos en el tema, se llegó a la conclusión de que había que remover los esquemas magistrales convencionales ya que la relación vertical profesor alumno, había tocado fondo.

También se concluyó que esta relación estaba fuertemente conexionada con la inconveniencia del rol magistral maestro-explicador-juzgador, de la que nos ocuparemos en otro apartado.

#### *4.2. Aporte de soluciones*

Ante el cuadro descrito, se optó por recabar la ayuda de los psicólogos y pedagogos del Gabinete Psico-Pedagógico Municipal y del Equipo Multiprofesional del INEE que gustosos se incorporaron al grupo de trabajo junto con el claustro de profesores.

Tras un análisis exhaustivo del problema se tomaron las siguientes DECISIONES:

- 4.2.1. Aplicar un programa de DINAMICA GRUPAL con el claustro para reconducir su actitud magistral hacia unas relaciones más horizontales.
- 4.2.2. Idem id con pequeños grupos de alumnos con objeto de que asumiesen su nuevo rol y consiguiente abandono del papel escolar de su etapa

colegial anterior. Un paso desde la despuerilización a la asunción consciente de su entrada en el mundo de los adultos.

- 4.2.3. Petición a los alumnos de representatividad democrática y participación en los órganos de gobierno. Discusión del curriculum escolar y confección de un documento-base de la convivencia en el Centro.
- 4.2.4. Contribución del alumnado a la formulación de los objetivos educativos del Centro, Sistemas de evaluación para la titulación y demanda de satisfacción de intereses reales de los usuarios.
- 4.2.5. Compromiso de la Inspección y el Claustro, de satisfacción de dicha demanda sin otras limitaciones que las presupuestarias.
- 4.2.6. Consiguiente revisión total del curriculum y esquema organizativo.

## 5. REVISION DE LA PROGRAMACION

### 5.1. *Planteamiento*

En esta parcela fue en donde hubimos de hacer un mayor esfuerzo imaginativo para cambiar los esquemas docentes. Y sobre todo y principalmente para que profesores y alumnos asumieran sus nuevos papeles.

Téngase en cuenta que unos y otros aportaban ya una experiencia anterior y la correspondiente fijación de los roles correspondientes: el profesor *explica* unos contenidos; los alumnos *estudian* y hacen *ejercicios*; al final se *evalúa* lo que los alumnos han podido retener. Para ello se replantea el trabajo escolar sobre la base de unos *repertorios* de conocimientos, que constituyen la programación general ya contenida en unas «orientaciones técnicas» publicadas por el Ministerio y que están construidas con más o menos habilidad sobre los contenidos de la E.G.B. debidamente adaptados, depurados... pero en definitiva incólumes.

El razonamiento de que si estos alumnos con otros profesores parecidos a éstos, habían fracasado después de ocho años de escolaridad, no era presumible que en uno-dos años más, insistiendo en los mismos esquemas, se produjeran otros resultados.

Había pues que producir un cambio en profundidad. Especialmente un cambio en la estructura de la programación a fin de alejar su imagen de una programación formal para la escuela y aproximarla a un repertorio de soluciones a sus problemas básicos vitales. Es decir, construir unos programas homocéntricos con que reemplazar el logo-centrismo de las programaciones convencionales.

### 5.2. *Redefinición de los objetivos generales*

Nuestro primer diagnóstico nos condujo a la convicción de que habríamos de asegurar en el alumno UN COMPORTAMIENTO COGNOSCITIVO que le habilitase para abordar con éxito sus propios problemas. Teníamos que colocar a la cabeza de cualquier logro escolar la adquisición de unas pautas o esque-

mas que desembocasen en unos HABITOS cognoscitivos instalados en la toma de conciencia de su papel autoformador. Y había que procurar para ello que modificase su *actitud* ante las diversas ciencias dejándolas de contemplar como una ingrata penitencia para pasar a valorarlas como una cantera de soluciones vitales. Y a veces, como origen de actividades gratificantes.

Para gestar y alumbrar esta nueva óptica había que destruir sus previos esquemas (docentes y discentes) instalados en unos repertorios de conocimientos mal digeridos cuya sola utilidad estaba cifrada en superar una prueba objetiva o un *examen* final.

En resumen, nuestro propósito consistía en cambiar el «SABER», por el «SER CAPAZ DE...»; en abandonar como objetivo nuclear la *adquisición* de conocimientos para procurar preferentemente la capacidad de *utilizar* los conocimientos. En habituarse a su búsqueda, localización y aplicación.

Consecuentemente se llegó a establecer una tabla de CONDUCTAS DESEABLES, que habrían de presidir toda la actividad escolar como un marco general de referencia aplicable a todas las áreas.

**5.2.1. EN EL AMBITO DE LA PRACTICA**, consistente en la adquisición de una serie de DESTREZAS o habilidades psico-motrices. Se pretende con ello automatizar los aspectos mecánicos de la actividad pues de este modo dejan de ser una carga para el plano consciente, el cual, así liberado, puede alcanzar metas más altas:

- 5.2.1.1. Una cierta habilidad y destreza en el manejo de instrumentos necesarios para construir una maqueta, un prototipo, un informe, una tabla estadística, una línea de tiempo o cronograma... etc.
- 5.2.1.2. Soltura en el manejo de instrumentos de medida y trazado; laboratorio; taller...
- 5.2.1.3. Capacidad de construir una representación estadística en papel cuadriculado sobre una serie de datos, con un mínimo de exactitud, claridad y estética.
- 5.2.1.4. Idem de presentar un INFORME, desde la composición e ilustración, hasta su maquetado y presentación en forma de mural o monografía. Adecuada disposición de espacios, textos e ilustraciones y un mínimo de pulcritud y claridad.

**5.2.2. EN EL AMBITO DE LA EXPERIENCIA**. Se pretende la consolidación de unos HABITOS de aprendizaje —aprender a aprender— que constituye la médula de la actividad cognoscitiva:

- 5.2.2.1. Utilización de modelos de OBSERVACION de la realidad, como fuente de conocimiento: cuestionarios, tablas o modelos para la recogida de datos, patrones de observación... etc.
- 5.2.2.2. Pautas para la INFORMACION correcta sobre un tópico dado:

A) **LOCALIZACION** de la información mediante la consulta de libros, fichas tex-

tuales y bibliográficas, utilización de un archivo, hemeroteca... etc. (Buscar, reconocer, identificar.)

- B) **ORDENACION Y ORGANIZACION** de la información recogida en unidades coherentes y utilizables mediante un proceso de selección, valoración y análisis de los datos.
- C) **INTERPRETACION** de la información, eligiendo, destacando, desestimando, traduciendo, interpolando y reelaborándola. Comprensión de estadísticas, esquemas, sinopsis y demás representaciones icónico-verbales.
- D) **COMUNICACION** de la información ya que no se considera completo un saber hasta que no está en condiciones de ser comunicado: informes orales y escritos, esquemas, diagramas, sinopsis... etc. de forma clara, inteligible y objetiva. (Simbolizar, representar, traducir, demostrar.)

5.2.2.3. Recursos para MEDIR-CUANTIFICAR la realidad ya que los aspectos cuantitativos añaden profundidad al conocimiento y perfeccionan y completan la comprensión de la realidad. (Cronogramas; expresiones matematizadas; fórmulas; ejes cartesianos...)

**5.2.3. EN EL AMBITO DE LA AFECTIVIDAD**, procurando en todo momento propiciar en el alumno una **ACTITUD** de valoración y adopción de un **TALANTE** de aprecio, confianza y consciencia ante la utilidad de las ciencias para resolver los problemas del hombre. Para ello se hará patente con insistencia:

- 5.2.3.1. La necesidad y utilidad de valerse de UN METODO para aprender, investigar o demostrar. Lo contrario conduce al fracaso o al despilfarro de medios y esfuerzos.
- 5.2.3.2. Idem de la aplicación de la RACIONALIDAD, el rigor y el orden, tanto para comprender el mundo como para plantear y resolver los problemas de comunicación con los demás.
- 5.2.3.3. El papel que juega la ciencia en la resolución de nuestros problemas y sus efectos en la calidad de la vida del hombre: salud, higiene, trabajo, seguridad, bienestar, etc.
- 5.2.3.4. Los principales progresos científicos y tecnológicos y su repercusión en la configuración de la sociedad cotidiana.
- 5.2.3.5. El pensamiento crítico y disciplinado que se origina mediante el uso de métodos científicos: estadísticas, modelos de observación, estructuración de informes, etc.
- 5.2.3.6. La eficacia que el método científico confiere a la capacidad de aprender, comprender el mundo y valorarlo por sí mismo utilizando la razón ante nuestras dificultades.
- 5.2.3.7. Comprensión, tolerancia y respeto por opciones, conceptos o posturas no compartidas.

**5.2.4. EN EL AMBITO DEL CONOCIMIENTO**, por cuanto es imprescindible la posesión de un cierto fondo o caudal (aunque sea mínimo) de nociones y conceptos concretos pero no como objetivos en sí mismos, sino como bases instrumentales de un comportamiento cognoscitivo.

Así, dejaríamos definido este ámbito, por un reducido repertorio de nociones, estructuradas del siguiente modo:

5.2.4.1. UN CODIGO cultural que permita la mejor comprensión de la realidad:

- A) *Un vocabulario básico* conceptual comprensivo de la terminología utilizada en las distintas ciencias.
- B) *Un lenguaje* o capacidad de expresión no sólo verbal y escrita, sino también plástica (dibujos, esquemas, ilustraciones), matemática y literaria que permita la comprensión y la expresión.
- C) *Una sintaxis* o conjunto de reglas o normas que rigen las operaciones tanto matemáticas como lingüísticas, literarias, etc. (Sistema Métrico, reglas ortográficas, relaciones métricas, etc.)

5.2.4.2. UN REPERTORIO de esquemas lógicos o patrones que le permitan la aplicación de los recursos científicos a los casos concretos de conocimiento:

1. Formulario matemático y físico con problemas-tipo resueltos.
1. Patrón lógico para el estudio de una unidad geográfica concreta y su capacidad de aplicación ante un atlas.
3. Idem para el estudio de una época histórica, un autor o una corriente literaria.
4. Idem para el estudio de un animal, una planta o un mineral.
5. Idem para la producción de documentos comerciales, contables, familiares y administrativos.

5.2.4.3 UNA VISION GLOBAL, aunque esquemática, de las cuatro áreas fundamentales. Con ello se pretende que asimile como un marco general de referencia (aun cuando sea sinóptico) de la estructura lógica de las ciencias básicas de su curriculum.

De este modo, se evitará la dislocación de sus conocimientos y podrá situar en todo momento y encuadrar cualquier aproximación o profundización en los aspectos parciales en que ha venido trabajando. De paso servirá para conservar una óptica global de su formación, necesaria para la comprensión del mundo y de la cultura.

Para ello se convino en que, de forma permanente tuviera a la vista (carteles murales o cuadros manuales) durante el curso una SINOPSIS de la estructura lógica de las cuatro materias. Al final del curso se des-

tinarían tres o cuatro semanas al intento de memorización de dichas sinopsis, como puesta a punto del proceso de auto-evaluación.

### 5.3. *Redefinición de los objetivos mínimos*

En esta línea de razonamiento, se comenzó por decantar los contenidos de las cuatro áreas fundamentales (Matemáticas, Lenguaje, Sociales y Naturales) hasta dejar reducidos estos repertorios a unos MINIMOS depurados de todo barroquismo erudito.

No se trata de una minimización de los programas para hacerlos más asequibles, sino de una reordenación de los objetivos para separar lo que es fundamental —instrumental— de aquello que es completivo u optativo.

Este repertorio MINIMO, formulado en términos inequívocos, constituye la base de toda la remodelación del currículum y la definición de los criterios para el proceso de auto-evaluación y subsiguiente garantía de la titulación correspondiente.

Véase ANEXO n.º 1.

### 5.4. *Distribución de objetivos en BLOQUES de INTERES*

Considerado, por otra parte, el desinterés básico por los programas de conocimientos ya efectuados por la escuela a lo largo de los años de E.G.B., se hacía necesario asegurar en estos alumnos una serie de unidades o bloques cuya utilidad o gratificación inmediata resultase patente para ellos.

Habida cuenta de que sus dos intereses básicos se centraban en torno a un posible empleo y a su inminente integración social, se procedió a extraer del repertorio de mínimos descrito anteriormente, aquellos conjuntos de conocimientos y aptitudes que, constituyendo bloques unitarios, les sirviesen de modo inmediato para el logro de sus fines personales.

De esta guisa, se configuró una oferta de *monografías*, que podían elegirse en función de los intereses de cada cual o de sus carencias respecto a sus expectativas laborales. Al coincidir estas monografías o unidades básicas, con amplios sectores de la programación general de mínimos, se encomendó a los tutores-ductores de los alumnos, el establecimiento de los respectivos programas personales.

Para mejor comprensión ver el documento que se distribuyó a profesores y alumnos y que figura en las páginas 104 y 105.

## 6. RECONDUCCION DEL METODO

Tras haber precisado **QUE** es lo que se pretendía hacer, hubimos de ocuparnos de **COMO** lograr nuestros propósitos del mejor modo posible.

La propia estructura de los contenidos nos desembocaba en la necesidad de recurrir a un **METODO ACTIVO**, para recorrer el camino que va desde los puros preceptos que engranan la experiencia personal al bagaje de conceptos, hábitos y actitudes que se quisiera integrar en el comportamiento cognoscitivo del alumnado.

No era sencilla la adopción de cualesquiera de las técnicas conocidas: método de proyectos, escuela de trabajo, plan Dalton... pues aparte de la carencia absoluta de modelos imitables, tampoco la experiencia docente del profesorado disponible ni su formación profesional previa permitían recurrir a tales técnicas docentes. Sin embargo, algo se había trabajado en Getafe ya con los profesores de 2.<sup>a</sup> Etapa y con el núcleo inicial de profesores de E.P.A. del Centro; algo se conocía a través de los «talleres» incluidos en los programas de «Escuela de Verano».

Consecuentemente se adoptó una especie de reelaboración de lo que veníamos llamando **TECNICA DE MODELOS** de la cual se habían difundido ya cuatro documentos (Matemáticas, Sociales, Lengua y Naturales) entre los profesores de 2.<sup>a</sup> Etapa de la localidad, y existían algunas experiencias incipientes, con resultados muy aceptables.

Consiste este plan en introducir en el programa la realización de una serie de **MODELOS** con los que sustituir un determinado número de objetivos de conocimientos transmitidos por las vías convencionales (estudio en los libros, explicación del profesor) para llegar a los mismos resultados. Por ejemplo:

- Construir **PROTOTIPOS**: un hacha de sílex, una vasija de cerámica; una instancia u oficio; un metro; una pila y electroimán... etc.
- Réplicas o **MAQUETAS**, reproducciones, dibujos, fotografías...
- Modelos **ANALOGICOS**: mapas, planos, organigramas.
- Modelos **ESTADISTICOS**: tablas, bloques, sectores, líneas definidas en el par de ejes...
- Modelos **DOCUMENTALES** mediante técnicas de archivo, fichas textuales y bibliográficas, etc.
- **PROYECTOS**.
- **INFORMES**, etc.

Nos permitimos destacar, por el gran éxito alcanzado, uno de los proyectos que se llevaron a cabo consistente en la realización de una película con un grupo de 15 alumnos. Un tomavistas prestado; un rollo de película virgen y... ¡manos a la obra! Discutir y escribir el guión; disponer los planos; montar o elegir rudimentarios fondos... en fin; una semana de trabajo productivo. Por cierto, que el tema elegido constituyó un buen test proyectivo pues en el guión apareció, cómo no, el maestro autoritario, el padre que *obligaba* a un protagonista a ir forzado al colegio; los deberes irracionales... y el suicidio final del personaje.

## 7. MODIFICACIONES EN LA ORGANIZACION DEL TRABAJO ESCOLAR

Los cambios introducidos anteriormente exigieron a su vez una serie de modificaciones en la organización del trabajo escolar las cuales, si suponían una modificación sustantiva en el modo de disponer los elementos integrantes del mismo:

7.1. *El rol del profesor* que, al perder su protagonismo docente, tiene que abandonar su función de explicador o trasmisor de una «lección» que el alumno puede encontrar mejor expuesta en un libro de texto o de consulta.

El auténtico papel magistral consistirá ahora en ser el *motor* del grupo de aprendizaje; su animador o ductor; la persona que sabe proponer actividades interesantes y que mantiene una oferta de ayuda para su realización...; el creador, en suma, de un sistema de **COMPORTAMIENTOS COGNOSCITIVOS**.

7.2. *El trabajo en equipo*, teniendo presente la dinámica interna y la estructura del grupo concreto con el que trabaja. Hay que aprovechar el peculiar modo de inter-actuar de los individuos componentes de cada grupo y sus características personales, del mismo modo que el navegante aprovecha las mareas y los vientos.

El aula ha de perder su aparente homogeneidad (que no deja de ser una ilusión óptica más que una realidad) para construir una organización, **UN GRUPO**, en el que se reparten las responsabilidades; en donde todos participan en la medida de las características de cada cual y según sus afinidades; en donde se practica la cooperación y la ayuda en vez de la lucha y la competitividad.

Para lograrlo es preciso recurrir a algunas técnicas de trabajo colectivo y propiciar el nacimiento de mecanismos de **ANIMACION** y siembra de ideas; de dinamización de los proyectos, etc., no sólo por parte del profesor sino principalmente entre los propios alumnos.

Todo ello debidamente dinamizado y compatibilizado con el trabajo individual independiente, para el cual es preciso encontrar tiempo y lugar oportunos.

7.3. *La práctica habitual de todo tipo de técnicas de comunicación* y apelación; puestas en común; elaboración de conclusiones; debates; presentación de ponencias o trabajos; exposiciones públicas de trabajos y comunicaciones; publicaciones internas y colaboración en publicaciones externas, etc.

7.4. *Y de desarrollo del pensamiento*, mediante la racionalización de cuantos problemas se planteen en el ámbito del aprendizaje tales que análisis, síntesis, articulación lógica de las etapas de una demostración o argumentación:

- Transformación de un problema en otros más simples.
- Utilización de supuestos e hipótesis para contrastar soluciones reales.
- Control de los pasos intermedios.
- Formulación de conclusiones.

7.5. *Diferente utilización de los textos escolares* que tienen que dejar de ser «el libro de texto» que es preciso *empollar* para controlar su memorización en un examen o prueba objetiva.

El libro es un elemento imprescindible como fuente de cultura; pero formando parte de la biblioteca del aula junto con otras fuentes de conocimiento como son los artículos de prensa, fichas conceptuales, enciclopedias y manuales diversos.

El texto escolar por excelencia va a ser construido por el alumno: su carpeta de trabajos escolares; sus fichas; sus formularios.

7.6. *Cambio sustancial en el proceso evaluador*, que pasa de una misteriosa e incomprendida heteroevaluación a un proceso *autoevaluador*.

En el grupo de alumnos de referencia, aparece como una constante la supuesta *injusticia* de los profesores que los juzgaron anteriormente. En casi todo horizonte académico pasado asoma la sombra de un profe que les «había cogido manía», o al menos que ofrece la sospecha de una supuesta venganza por malos comportamientos.

Sin entrar en análisis episódicos, más sentidos que reales, algo resultaba palmario: ninguno de los alumnos presentaba un estado cultural básico que se equiparase a un resultado final equivalente al título no alcanzado.

Sin embargo, por nuestra parte se constataba la inadecuación de los métodos utilizados para evaluar: generalmente pruebas objetivas cuya validez y fiabilidad ofrecían también muy serias dudas.

En consecuencia, para obviar ambos inconvenientes, se tiene en estudio un sencillo sistema de auto-evaluación (parcialmente aplicado) que consiste en los siguientes pasos:

- A. Discusión previa y aceptación del repertorio de objetivos **MINIMOS**, que de algún modo supone el compromiso de ser alcanzados por el alumno y del reconocimiento por parte del centro de respaldar este logro mediante la expedición del título correspondiente..
- B. Presentación por parte del alumno de un **BALANCE** (Abril) de lo que él afirma saber del repertorio. La comisión evaluadora estima si el balance presentado es suficiente. En caso contrario le señala los objetivos, trabajos o monografías con los que tiene que completar su preparación.
- C. El profesor comprueba que el balance presentado, realmente se corresponde con los logros alcanzados por el alumno, y así lo certifica. En caso de discrepancia, la comisión convoca al aspirante y en una entrevista oral le invita a que demuestre que el balance presentado es cierto, mediante pruebas directas y puntuales referidas a los objetivos en discrepancia.

El alumno puede proponer el modo en que prefiere demostrar su conocimiento del objetivo en dudas.

El fallo de la Comisión evaluadora ya es inapelable.

## 8. INTEGRACION DE ESTOS ELEMENTOS

Al tomar conciencia desde un principio, de que este modo de reconducir el trabajo escolar podía desembocar en una caótica concepción de las ciencias por parte del alumno y en que las necesidades de integración de experiencias,

conocimientos y actitudes podría resultar seriamente alterada, se imaginó una estrategia consistente en:

8.1. Asentar toda actividad parcial en una **SINOPSIS GENERAL** u organigrama lógico de los contenidos científicos que abarcan las cuatro áreas del curso o nivel.

Con ello se ofrece a modo de pauta, el cañamazo en que situar las sucesivas adquisiciones.

8.2. Comenzar cada año académico con un **CURSILLO PREVIO** o *unidad cero*, de 4 a 6 semanas de duración, con estos objetivos:

- Revisión, repaso y ordenación de los conocimientos que los alumnos traen de su etapa anterior.
- Presentación general de la programación que se propone alcanzar en el curso que se inicia, aclarando a dónde se quiere llegar, cómo y por qué.
- Explicación de las diferencias entre el centro actual y un centro de **EGB**; sus distintos sistemas de trabajo; su nueva actitud como alumnos, etc.

8.3. Cerrar el curso con un período de *síntesis* general con repasos, autoevaluaciones, confección de resúmenes y prontuarios, etc, situados en el marco de la sinopsis glosada en el apartado primero de este epígrafe.

## I BLOQUE DE PROMOCION ACADEMICA

Las actividades que integran este BLOQUE constituyen un conjunto de tareas convencionalmente escolares, casi puramente intelectuales, de comprensión y valoración del mundo. Son un margen residual de cosas que "hay que aprender" y también una alternativa para los que prefieren esta vía a la más activa de "talleres".

Su estructura logocéntrica se asienta sobre la lógica de las distintas ciencias agrupadas en las cuatro áreas tradicionales.

**MINIMOS DE ESTE BLOQUE:** Los señalados para cada área y nivel en la programación general de MINIMOS.

Los tutores quedan facultados para modificar las exigencias para cada alumno así como para alterar el orden y calificación de las unidades programadas.

El **REPERTORIO** de objetivos constituye la base para que cada alumno construya su respectivo **BALANCE** de auto-evaluación, que presentará a la Comisión Evaluadora durante el mes de Abril.

## II BLOQUE DE PROMOCION ACADEMICA

Se compone este BLOQUE de actividades prácticas y/o teóricas que se realizarán con éxito en un OFICIO.

El Centro organizará actividades sucesivas, según la disponibilidad de tiempo y las disposiciones.

Consta este BLOQUE de:

TECNICAS

GRUPO PRIMERO

Destreza calculatoria  
Metrología y aforo  
Croquis y trazado  
Maquetado  
Matemática comercial  
Contabilidad elemental

MONOGRAFIA

Secretariado  
Reprografía  
Almacenado  
Fotografía  
Cerámica  
Encuadernación  
Delineación  
Peluquería-Estética  
Corte y confección

**MINIMOS DE ESTE BLOQUE:**

- A) Aquellos cursos de técnicas que se realizarán para cada alumno.
  - B) La monografía o grupo de no inclinarse por las optativas del bloque A.
- A título de ejemplo de las monografías profesio-

## PROFESIONAL

... un conjunto de conoci-  
... sideran necesarios para ini-

... monográficas simultáneas  
... los alumnos, las posibilida-  
... de personal.

... artes:

## TECNICAS

### GRUPO SEGUNDO

... lectura comprensiva  
... técnicas de estudio  
... Redacción general  
... Ortografía funcional  
... Redacción comercial  
... Maquigrafía y mecanografía

## PROFESIONALES

... Pintor-empapelador  
... Soldadura  
... Electrónica general  
... Antenista y reparaciones  
... Electricidad general  
... Instalaciones eléctricas  
... Reparaciones eléctricas  
... Fontanería  
... Reparaciones mecánicas

... técnicas que señale el tutor pa-

... as que el alumno elija. Caso  
... habrá de conmutarse por las  
... o que el tutor determine.

... ANEXO 2, la copia de una  
... ertadas.

## III BLOQUE DE PROMOCION SOCIO-CULTURAL

Tiene por objeto este bloque, el ajuste del individuo a los núcleos sociales a los que se ve integrado. El que tenga éxito con ellos; en que satisfaga sus necesidades de relación y gratificación personal.

Se enmarcan como UNIDADES OPCIONALES y aparte de ensanchar y enriquecer sus distintas opciones participativas, en alguna medida contribuyen al logro de los objetivos generales anteriormente glosados.

Podemos citar entre otras, las siguientes:

### CLUBS DE AFICCIONES

Teatro  
Cine  
Música  
Rondalla  
Coro  
Fotografía  
Turismo social  
Visitas y excursiones  
Club de lectores  
etc.

### SEMINARIOS

Problemas de adolescencia  
Socorrismo  
Puericultura  
Sexualidad adolescente  
Mercado de trabajo  
Accidentes de trabajo  
Drogadicción  
Primeros auxilios  
Alcoholismo  
Movimiento ecologista, etc.

### PERIODICO Y REVISTA ORAL

Presentaciones públicas de opinión personal o grupal

Se completa la oferta de opciones mediante la potenciación y encauzamiento de toda iniciativa razonada de los alumnos, cuya realización esté dentro de las posibilidades técnicas y económicas del Centro.

**MINIMOS DE ESTE BLOQUE:** Participación en al menos UNA de las opciones de Clubs y tres de Seminario, (una en cada trimestre) presentando informe personal escrito de su participación, juicio que le merece, sugerencias, etc.

## ANEXO 1: Programación de OBJETIVOS MINIMOS

### 1 LENGUAJE: Ser capaz de...

BLOQUE TEMATICO	OBJETIVOS
<b>1. Comprensión oral</b>	<p><i>Oída una narración</i> breve, ser capaz de contestar oralmente y/o por escrito a un cuestionario de 10 preguntas, respondiendo como mínimo a 5 de las cuestiones.</p> <p>Idem, id, sobre descripción.</p> <p>Tomar notas sobre una exposición o conferencia de 15 a 30 minutos.</p> <p>Levantar acta de una reunión (sencilla, sobre medio a un folio de extensión).</p>
<b>2. Comprensión lectora</b>	<p>Leído silenciosamente un fragmento o una noticia de prensa ser capaz de responder a un cuestionario de 10 preguntas reteniendo al menos cinco.</p> <p>Buscar datos en un texto.</p> <p>Detectar erratas, errores y falsedades en un texto.</p> <p>Buscar datos en un manual, para un trabajo o informe.</p> <p>Lectura declamatoria en prosa y verso.</p>
<b>3. Expresión oral</b>	<p>Serie de palabras (semejante al juego de Televisión del concurso "UN, DOS, TRES").</p> <p>a) Objetos presentes, ausentes, partes de un todo, acciones, cualidades, contrarios...)</p> <p>b) Adjetivar y adverbial series de 10-12 palabras dadas en el encerado. Construir plurales, etc.</p> <p><i>Descripción</i> oral de un objeto propuesto: su casa, su calle, un garaje, la plaza, etc.</p> <p><i>Narración</i> oral de un suceso: qué hizo el domingo, cómo se desarrolla un día en el Centro...</p> <p>Comprensión de la diferencia narración-descripción.</p> <p>Participación en un coloquio: pedir la palabra, guardar un orden...</p> <p>Exponer un tema sobre una sinopsis dada.</p> <p>Explicar un diagrama previamente confeccionado.</p>
<b>4. Expresión escrita</b>	<p>Rellenar un formulario o cuestionario.</p> <p>Idem. un modelo impreso clasificatorio.</p> <p>Los mismos modelos del punto anterior, además de oralmente, por escrito.</p> <p>Correspondencia familiar.</p> <p>Idem. comercial.</p> <p>Solicitud.</p>
	<p>Hacer tres <i>informes</i> escrito durante varias semanas, a lo largo del curso sobre un tema de Geografía, Historia y Ciencias, respectivamente. Con parte escrita dibujos o fotos, diagrama estadístico o línea de tiempo, etc.</p>

<b>5. Destrezas</b>	Presentación de los informes anteriores, con rotulación, subrayados, tablas o estadillos, etc. Maquetación de un mural. (Utilización de espacio disponible).
<b>6. Estructura</b>	Reconocimiento de singular-plural. El acento ortográfico (tilde) con su utilización aceptable. Identificación del verbo en una oración. (Tiempo). Identificación del sustantivo en una oración. Construcción sucesiva de oraciones con sustantivo-verbo dados. Aportación de modificadores al sustantivo y verbo en una oración dada. Separación de las oraciones simples de un texto dado.
<b>7. Patrimonio literario</b>	Lectura de 2-3 obras seleccionada. Responder a un cuestionario sobre ellas. Utilizar un guión o modelo lógico dado para el estudio de un autor o una época de nuestra literatura.

## 2 MATEMATICAS: Ser capaz de...

<i>BLOQUE TEMATICO</i>	<i>OBJETIVOS</i>
<b>1. Numeración</b>	Escritura y lectura de cualquier número entero, decimal y fraccionario. Representación gráfica de un número fraccionario dado (sobre papel cuadriculado). Idem. de números positivos y negativos sobre una línea, a partir del punto cero. Lectura y escritura de romanos. Composición y descomposición (mental y gráfica) de números: mitad, tercio, cuarto, doble, triple, cuádruple... (sobre cuadrículas y segmentos). Idem. décima, centésima y milésima.

<p><b>2. Medida</b></p>	<p>Medidas lineales expresando los resultados en metros y centímetros (la clase, el pupitre, la ventana...).</p> <p>Idem. en cm. y mm. (el cuaderno, el libro, el tablero, etc.).</p> <p>Idem. de tiempo en horas y minutos (duración de la clase, de la jornada escolar, etc.).</p> <p>Idem. en minutos y segundos.</p> <p>Idem. en cm<sup>2</sup> de superficies usuales menores que 1 m. lineal. (Página del libro, anuncio del periódico, etc.).</p> <p>Macro-unidades de tiempo.</p> <p>Dominio de unidades monetarias.</p> <p>Equivalencias capacidad-peso.</p> <p>Cálculo de pesos por volumen-densidad (cálculo mecánico sin necesidad de exigir el concepto densidad).</p> <p>Medición de ángulos con semicírculo.</p> <p>Relación entre longitud y tiempo (velocidad).</p> <p>Idem. entre peso y volumen (densidad).</p>
<p><b>3. Cálculo</b></p>	<p>Suma, resta, multiplicación y división de enteros sin error (indicadas).</p> <p>Idem. potenciación (cuadrados y cubos) de enteros de tres y dos cifras respectivamente.</p> <p>Suma y resta de decimales presentados en línea. Se incluye la capacidad de ordenarlos verticalmente para su cálculo.</p> <p>Idem. de multiplicación y división.</p> <p>Multiplicación y división por la unidad seguida de ceros. (enteros y decimales).</p> <p>En una expresión matemática compleja, sustituir letras por valores dados y expresar el resultado sin error. (valor de X).</p> <div style="display: flex; align-items: center; margin: 10px 0;"> <div style="flex: 1;"> <p>Operación tipo: <math>a + 2b - \frac{c}{2} = X</math></p> <p>u otras similares</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-left: 10px;"> <p>a = 5</p> <p>b = 7</p> <p>c = 8</p> </div> </div> <p>Calcular el área de una figura plana aplicando la fórmula (cuadrado, rectángulo, triángulo y círculo), dando los datos sobre croquis gráfico.</p> <p>Idem. de la capacidad del cubo, paralelepípedo recto y cilindro.</p> <p>Regla de tres simple y directa.</p> <p>Hallar el tanto por ciento de una cantidad dada.</p> <p>Calcular la media X en una serie de valores dados.</p>

<p><b>4. Lenguaje matemático</b></p>	<p>Lectura y escritura mecánica de toda expresión dada.          Inventar un problema sobre una expresión matemática dada.          Representación de unidades de tiempo sobre una línea.          Representación de un valor definido por un par de ejes cartesianos.          Representación e interpretación de un gráfico estadístico: ejes, bloques y círculo.</p>
<p><b>5. Topología</b></p>	<p>Identificación de vertical, horizontal, inclinada. En el espacio y en el plano.          Identificación de paralelas, perpendiculares. Comprobaciones.          Idem. convergencia y divergencia.          Tangente y secante respecto a una circunferencia.          Idea de simetría respecto a un eje.          Idea de generatriz de línea y punto respecto a figuras curvas.</p>
<p><b>6. Geometría</b></p>	<p>Identificación de figuras planas.          Reconocimiento de poliedros regulares.          Relación métrica en circunferencia y círculo.          Clasificación de los triángulos.          Terminología básica en las figuras planas.</p>
<p><b>7. Destrezas</b></p>	<p>Dividir un segmento en partes iguales.          Trazado de perpendiculares y paralelas con regla y compás.          Inscripción de polígonos en circunferencia: exágono, triángulo, cuadrado y octógono.          Trazado de bisectriz.          División de un ángulo en 3, 4 partes iguales.          Paralelas con escuadra y cartabón.          Confección de un plano: objeto, edificio, planta y alzado.          Construcción de sólidos sencillos: cubo, prisma, pirámide y cilindro.</p>

### 3 CIENCIAS SOCIALES: Ser capaz de...

BLOQUE TEMATICO	OBJETIVOS	Nivel más apropiado	
		CERT	GR
1. La localidad.	ORIENTARSE: en el aula, colegio, barrio y localidad.	X	
	Enumerar los servicios municipales fundamentales.	X	
	Explicar (oralmente primero y por escrito al final la significación de TRES personajes cada curso relacionados con la localidad o comarca.	X	
	Interpretar un esquema de los transportes públicos locales.	X	
	Idem de los inter-urbanos.		X
	Reconocer las señales de tráfico (Urb-Interurb)	X	X
	Reconocer y localizar en un plano los barrios.		X
	Interpretar una tabla y diagrama demográfico de los barrios de la localidad en relación al total de población local.		X
	Explicar un diagrama del Ayuntamiento.	X	X
	Participar en un informe y saber explicar la síntesis histórica de la localidad.		X
	Elaborar una síntesis de los servicios públicos municipales.	X	X
	Sobre el anterior, saber explicar los cauces de participación ciudadana en ellos.		X
	Participar y saber explicar un informe realizado en grupo, sobre las principales carencias y necesidades locales.		X
2. La Comarca.	Localización sobre plano y mapa, la localidad en la comarca, el Colegio en la localidad, su domicilio, Ayuntamiento, etc.	X	
	Sobre un patrón de observación dado, confeccionar la tabla de características físicas de la localidad y comarca: paisaje, modo de vida, clima, accidentes, etc.	X	
	Medir las variables climáticas de la comarca. Anotar en informe progresivamente más completo.	X	
	Realizar un mapa con la red de comunicaciones.	X	X
	Idem orográfico e hidrográfico de la comarca.	X	X
	Confeccionar un diagrama de población comprensivo de los datos demográficos comarcales.		X
	Sobre un patrón de observación, confeccionar un estudio de los tipos de trabajo de la c.		X
	Idem sobre los productos agrícolas de la c.		X
	Idem industriales.		X
	Confección de un mapa con límites y municipios.	X	X
	Trabajo sobre las alusiones a la comarca en la literatura.		X



#### 4 CIENCIAS NATURALES: Ser capaz de...

BLOQUE TEMÁTICO	OBJETIVOS	Nivel más apropiado	
		CERT	GR.
1. Conocimiento de sí mismo.	1. <i>El hombre progresa.</i>		
	● Sobre un esquema o tabla dada, explicar las semejanzas y diferencias del hombre con los animales y vegetales.	X	X
	● Confeccionar una tabla de logros del hombre que no alcanzan los animales (vivienda, vestido, alimentación preparada, higiene...)	X	X
	● Idem sobre descubrimientos científicos que han mejorado la vida del hombre.	X	X
	2. <i>El hombre se relaciona.</i>		
	● Reconocer y localizar los principales huesos, músculos, aparatos y sistemas sobre el propio cuerpo, sobre un esquema, una maqueta, o modelo anatómico.	X	X
	● Id. de los órganos de los sentidos.	X	X
	● Explicar oralmente e interpretar un esquema de un aparato o sistema (circulatorio, respiratorio, etc.)		X
	● Elegir un menú equilibrado a la vista de una tabla de alimentos.		X
	● Conocimiento de normas higiénicas relativas a hemorragias, fracturas, heridas, indigestión, insolación, etc (dos cada curso).		X
● El proceso reproductor: Embarazo y puerperio.		X	
2. Conocimiento del medio.	1. <i>Los animales.</i>		
	● Dado un patrón de observación, clasificar un animal, en función de: medio en que vive, respiración, circulación, esqueleto, extremidades, etc.	X	X
	● Describir un animal en función de un esquema dado (anterior).	X	X
	● Rellenar una tabla o formulario sobre la utilidad de un animal (por su carne, piel, trabajo, productos que segrega...)		X
	● Elaborar un esquema para el estudio de un animal. Explicación oral del trabajo realizado.		X
	● Iniciar una colección (insectos, otras)	X	X
	2. <i>Los vegetales.</i>		
	● Dado un patrón de observación, clasificar un vegetal en función de (cultivado o no, flores o no, consistencia del tallo, hojas.)	X	X
	● Descripción de un vegetal en función de un esquema dado (puede ser el anterior)	X	X
	● Utilizar una tabla o formulario sobre la utilidad que reportan los vegetales (alimentación, industria, farmacia, ornamentación...)		X
	● Elaboración de un esquema lógico para el estudio de un vegetal.		X
	● Iniciación de colecciones: hojas, semillas...	X	X

	<p><i>3. Otros elementos: agua, aire, sol..</i></p> <p>Realización de TRES experiencias en cada curso con redacción final de informe-resumen sobre cambios de estado físico, (disolución, flotación, temperatura, medidas, etc.)</p> <p>Explicación oral de una tabla, esquema, o modelo sinóptico o gráfico sobre las aplicaciones del agua, electricidad, viento, sol, etc.</p> <p>Participación en un trabajo de grupo sobre los tópicos anteriores.</p> <p>Construcción individual de, al menos DOS, instalaciones o aparatos sencillos: circuito eléctrico , electro-imán, termómetro, nivel de agua...</p> <p>Colección de minerales o rocas.</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>
<p><b>3. Desenvolvimiento en el medio.</b></p>	<p><i>1. Acción del hombre en el medio.</i></p> <p>Estudio de la localidad o barrio sobre un patrón de observación dado: "Lo que el hombre ha puesto en el medio". (Fábricas, carreteras, granjas, construcciones eléctricas, transportes...)</p> <p>idem sobre "Cómo el hombre hace agresión al medio": ensucia, rompe, tala, incendia, contamina, etc.</p> <p>Elaboración en grupos de un "bando" o "Código" de lo que habría que PROHIBIR en bien de todos. Otras medidas correctivas.</p> <p>Elaboración individual de una tabla de máquinas que ayudan al hombre. (en Gr.<sup>a</sup> Informe)</p> <p>Peligros de las máquinas. Auxilios a accidentados. Modos de evitar accidentes.</p> <p><i>2. Acción de animales y vegetales en el medio.</i></p> <p>Participación en un estudio monográfico en grupo sobre lo que el hombre debe a los animales.</p> <p>Idem sobre los vegetales.</p> <p>Las fuentes de energía y su aprovechamiento. Tabla o sinopsis explicada.</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>

## **ANEXO 2**

### **CURSO DE INSTALACIONES ELECTRICAS Y APARATOS ELECTRODOMESTICOS**

#### **1. INSTALACIONES ELECTRICAS**

##### **Los fusibles.**

- La electricidad en el hogar.
- Averías eléctricas.
- Precauciones.
- Fusibles.
- Misión de los fusibles.
- Reparación de fusibles fundidos.
- Modelos de fusibles.

#### **2. CONDUCTORES ELECTRICOS Y SUS EMPALMES**

- Distribución de la electricidad: Acometida.
- El tendido eléctrico en el interior de la vivienda: Conductor.
- Cajas de empalme.
- Clases de conductores y sus espesores.
- Empalmes entre conductores.
- Forma de buscar si hay electricidad: Lámpara testigo y buscapolos.
- La lámpara testigo.
- Buscapolos.

### **3. INSTALACIONES ELECTRICAS ELEMENTALES**

- Elementos principales de una instalación eléctrica.
- Los hilos o cables eléctricos.
- Instalaciones fijas.
- Instalaciones vistas.
- Instalaciones empotradas.
- Instalaciones disimuladas.
- Prolongaciones.
- Símbolos y esquemas.
- Derivaciones.
- Cómo hacer derivaciones eléctricas.
- Derivaciones de un punto de luz con su interruptor.
- Derivaciones para una nueva toma de corriente (enchufe).
- Conmutación de un punto de luz desde dos sitios distintos.
- Instalaciones de tubos fluorescentes.
- Instalaciones eléctricas con varios elementos combinados.
- Detector de averías.
- ¿Cómo se usa el detector de averías?

#### **Herramientas para trabajos eléctricos**

- Destornilladores.
- Alicates de corte.
- Alicates planos.
- Alicates universales.

#### *Materiales para trabajos eléctricos*

#### **Elementos más usados en prácticas de montaje**

- Dados y regletas de empalme.
- Fusibles.
- Lámparas y equipos de incandescencia.

- Tubos fluorescentes.
- Interruptores.
- Enchufes: Bases y clavijas.
- Interruptor y enchufe: Diferencial.
- Conductores.

## *APARATOS ELECTRODOMESTICOS*

### **1. REPARACION DE MOTORES ELECTRICOS**

- Aparatos en que interviene el motor eléctrico.
- Mantenimiento y reparación de motores eléctricos.
- Lubricación.
- Las escobillas.
- Cuidados del colector.
- Averías frecuentes en los motores eléctricos.
- Causas de las averías más frecuentes del motor.
- 1.1. Cuando el motor, una vez conectado, no arranca.
- 1.2. Cuando el motor ha arrancado, pero se para.
- 1.3. Cuando el motor funciona, pero se calienta excesivamente.
- 1.4. Cuando el motor produce ruidos, que no es el clásico zumbido o ronroneo habitual.
- 1.5. Cuando fallan los mandos de velocidad.

### **2. APARATOS ELECTRICOS PARA CALENTAMIENTO**

#### **Estufa, hornillos, etc.**

- Estufas, hornillos y calefactores eléctricos.
- Forma de resistencia.
- Averías de la resistencia.
- Cambio de la resistencia.
- Aparatos con más de una resistencia.
- Hornillos con placa metálica.
- Termostatos.

- Clases de termostatos.
- Averías en termostatos.
- Ajuste del termostato.

### **3. PLANCHAS ELECTRICAS**

- Resistencia eléctrica.
- Envolvente de la plancha.
- Conexión de corriente.
- Piloto de una plancha.
- Termostato de una plancha.
- ¿Cómo funciona el termostato de una plancha?
- Averías y reparaciones en una plancha.
- Desmontaje de la plancha.
- Montaje de la plancha.
- Planchas modernas y planchas antiguas.
- Uso del detector de averías en la comprobación de planchas.

### **4. APARATOS ELECTRODOMESTICOS DE COCINA**

#### **Batidoras, molinillos de café, etc.**

- Aparatos accionados por un mismo motor.
- Molinillos de café.
- Mantenimiento de los molinillos.
- Trincherantes y trituradores de legumbres, carne y verduras. Batidoras.
- Exprimidores de jugos.
- Cortadores de disco y cuchillos eléctricos.
- Aparatos abrelatas.
- Trituradores de desperdicios.
- Aparatos y accesorios que funcionan sin ayuda de motor.
- Tostadores.
- Cafeteras.

- Freidoras eléctricas.

## **5. MAQUINAS DE LAVAR**

- Clases de máquinas de lavar: lavadoras de ropa y lavavajillas.
- Lavadoras de tambor giratorio.
- Evacuación de agua en la lavadora.
- Calentamiento del agua.
- Programación en lavadoras automáticas.
- Escurrido y secado.
- Motor.
- Válvula de entrada de agua.
- Filtros.
- Averías en el sistema de calentamiento.
- Clases de lavadoras automáticas.
- Reparaciones en lavadoras automáticas.
- Normas importantes de conservación y mantenimiento de las lavadoras.

## **6. LA NEVERA**

- Clases de nevera.
- Neveras eléctricas.
- Neveras eléctricas de compresión.
- El compresor.
- El condensador.
- Regulador de temperatura.
- Paro y puesta en marcha de la refrigeración.
- Descongelación.
- Averías frecuentes y sus causas.
- El compresor no se pone en marcha.
- El compresor no se para nunca.
- Temperaturas inadecuadas en la cámara o en el congelador.

- Falta de circulación o convección del aire.
- La junta de la contrapuerta se halla en mal estado.
- Sobrecalentamiento en el condensador.
- Consumo excesivo del fluido eléctrico.

## **7. APARATOS DE TOCADOR**

- La afeitadora.
- El secador de cabello.
- Aparatos vibradores para masaje cutáneo.
- Moldeadores de cabello.
- Averías en los sistemas de calentamiento.

## **Herramientas para trabajos electrodomésticos**

- Dispositivo de medida.
- Tornillos DYMO.
- Banco de trabajo.
- Extractores.
- Martillos.
- Llaves acodadas.
- Llaves fijas.
- Taladro.
- Destornilladores.
- Pinzas.
- Soldadores.

## **Materiales para trabajos**

- Repuestos más usados en prácticas de averías.



## EL PROGRAMA ANDALUCIA, UN PROGRAMA INNOVADOR DENTRO DEL CAMPO DE LA EDUCACION COMPENSATORIA

CELIA MERINO RODRIGUEZ (\*)

La Fundación General Mediterránea, con la colaboración, apoyo técnico y financiero de la Fundación Bernard van Leer de Holanda, ampliamente acreditada en este campo por sus experiencias en más de treinta países, se propuso en 1977 llevar a cabo un Programa innovador que permitiera investigar las relaciones que existen entre la comunidad, la familia y la escuela de la primera infancia, para potenciar sus resultados educativos.

### Objetivo

Se trata de impulsar la participación activa y orientada de la familia en esa atención integral a la infancia que es peculiar en los centros preescolares. Para ello promueve la colaboración especial de la madre y de los miembros de la familia que no estén desempeñando una actividad laboral fuera de la casa. A través de esta acción se pretende contribuir a perfeccionar las posibilidades educativas de la familia, mejorar su nivel pedagógico, por el contacto con los profesionales, a influir en la elevación cultural de la comunidad a la que pertenecen, mediante el conocimiento práctico de los problemas educativos, sociales y sanitarios de sus hijos. Se cubre así un sector importante de la *educación compensatoria*, ya que el ambiente familiar constituye un sistema funcional de valores.

### Situación

Se eligieron zonas deprimidas de una región desfavorecida y donde, además, el Patronato de Viviendas Sociales de la Fundación General Mediterránea podía poner a disposición inmediata de la investigación edificios apropiados. Así nació el Programa Andalucía por disponer dicha Fundación de edificios adecuados en la región andaluza.

---

(\*) Directora del Equipo Técnico del Programa Andalucía.

Los Centros Preescolares se establecieron en GRANADA (Polígono de la Cartuja), CORDOBA (Barrio de la Fuensanta) y SEVILLA (Mairena de Aljarafe). La experiencia duraría tres años. Posteriormente se estudió la conveniencia de ampliar la investigación en una segunda fase de otros tres años. Los objetivos de esta segunda fase serían:

- a) Consolidar el Programa en aquellos centros en los que, durante 3 años, se había realizado la experiencia.
- b) Extensión del Programa a otros centros que manifestasen interés en ponerlo en práctica.
- c) Diversificación del Programa, introduciendo nuevas variables. Una de estas variables fue la de trabajar con niños de población rural diseminada, escogiendo la población rural preescolar de MONTEFRIO.

### **Equipo investigador**

Tiene encomendada la experiencia un Equipo Técnico, dirigido por una especialista de educación preescolar y formada por un pedagogo, un psicólogo, un médico (en la 1.ª fase), asistentes sociales y las tres directoras de los centros anteriormente citados.

En la supervisión del Programa y el centro de su realización participan representantes de dichas fundaciones y de los organismo colaboradores, entre los que se encuentra el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Preside el Consejo de Dirección don Ricardo Díez Hochleiter, y el Comité Ejecutivo don Joaquín Tena Artigas.

### **Metas a conseguir**

Al tratar de implantar, con la investigación, un programa nuevo, que busca la mejora de la calidad de la educación tradicionalmente impartida en los centros preescolares, hubo que considerar las variantes que iban a incidir, siendo la más importante la participación y colaboración de los padres.

Otro de los principales objetivos a conseguir por el Programa Andalucía fue el de implicar a la comunidad en los centros preescolares y lograr que éstos se conviertan en centros comunitarios que desarrollen una acción cultural, beneficiando a la misma comunidad.

En relación a la Educación Compensatoria, se tuvo siempre presente el criterio de que una intervención adecuada al nivel preescolar sólo podría ser positiva en el sentido de no limitar la acción educativa al niño y en el contexto institucional de la escuela, sino en el de dar un mayor alcance a la educación, extendiéndola a sectores más amplios que el escolar, como son el de la familia y comunidad en que el centro preescolar está ubicado.

Elegimos la Guardería como agente de cambio en las comunidades marginadas, en que se iba a desarrollar el programa de investigación.

Eramos conscientes de que este mayor alcance que queríamos dar a la acción educativa podía plantear problemas de tipo práctico, debido al tradicional distanciamiento de las familias, y la falta de entrenamiento de los maestros para atender a las complicadas tareas de su papel dentro de la comunidad.

Debe darse la interacción real y mutua entre Escuela y Comunidad; especialmente en condiciones de marginalidad es imprescindible una real participación.

Se tenía la experiencia negativa de la participación superficial que tienen los padres en la mayoría de las asociaciones creadas, que dan la ilusión de tener un cometido real, escondiendo, de hecho, la cruel realidad de no tener responsabilidad ni derecho a tomar decisiones.

Con el fin de lograr el objetivo propuesto, se comenzó por buscar unos contactos reales con la comunidad mediante el estudio socioeconómico y cultural del barrio, que nos suministraría datos para realizar la acción educativa que pretendíamos.

Conocimos, por medio de encuestas de opinión dirigidas a personas insertas en cada comunidad, la impresión que les causaba la innovación que queríamos introducir con el programa, de acuerdo con las expectativas que las personas del barrio tenían sobre la educación.

Ambos datos, tanto los socioeconómicos y culturales del barrio, como las aspiraciones de las personas reflejadas en la encuesta, han sido muy provechosos para introducir la innovación deseada.

Después del estudio realizado, requisito previo a toda colaboración eficaz, se establecieron una serie de estrategias para conseguir la implicación buscada entre los centros preescolares y la comunidad. Consistieron las principales estrategias:

1.º Democratizar el Centro escolar, buscando contactos y relaciones operativas que permitiesen una renovación de las actuales estructuras.

2.º Promover líderes entre los padres ya implicados en los centros (padres de niños ya matriculados) para movilizar la comunidad. El liderazgo ha ido surgiendo del mismo grupo comunitario, para lo cual, al comienzo, se aportaba la ayuda necesaria que fuese capaz de definir su propio propósito.

3.º Ejercer una proyección social sobre la comunidad, comenzando por utilizar los recursos naturales que brinda ella misma.

4.º Ofrecer a los miembros de la comunidad la ocasión de conseguir una adecuada educación social, mediante el encuentro de los diferentes grupos del centro escolar.

5.º Presentar el parvulario como un centro abierto y educativo al servicio de la comunidad.

6.º Promover la formación social de los grupos aislados de la comunidad más necesitados y menos favorecidos.

### **Implicación y participación de las familias en los centros preescolares**

Para conseguir la participación activa y organizada de los padres con miras a una integración real y permanente entre el grupo familiar y el centro las estrategias empleadas consistieron en programar unos objetivos comunes que sirvieran para INICIAR Y MANTENER LA RELACION entre la guardería y la familia.

Las estrategias comunes establecidas por los centros para relacionarse con las familias fueron: visitas domiciliarias para hacerles las entrevistas necesarias. Comunicaciones escritas con el fin de darles o pedirles información. Invitaciones a través del tablón de anuncios del centro, y las actividades que el centro organizaba requiriendo su colaboración. Entrevistas concertadas con cada familia a celebrar en el centro. Organizar cursos destinados para la formación de padres. Programar reuniones preparadas y enfocadas a hacer sentir a los padres que la guardería siempre está abierta para darles y recibir sugerencias.

Estas formas de trabajo con las familias, se han realizado en cada centro como alternativas posibles, y no como única vía de acción con los padres, simultaneando y reforzando una a las otras, ajustándose tanto a las posibilidades y características peculiares de cada guardería como a sus iniciativas propias.

En otras muchas ocasiones, las guarderías han mantenido contactos no programados, contactos que, por haber surgido de manera accidental y espontánea en el trato diario con las familias, a través de encuentros ocasionales, ha ido creando vínculos cordiales de amistad e interés, los cuales han servido para reforzar y conseguir una participación continuada y eficiente.

### **Primer grado de participación: las paraprofesionales**

Participación diaria de padres en el centro, colaborando directamente con los niños en el desarrollo del currículum de la clase, por cuya razón los llamamos paraprofesionales.

Los paraprofesionales son madres de niños escolarizados en la guardería que ayudan a los profesionales a veces los sustituyen en las actividades del centro. Su objetivo es incidir, de manera directa, en el desarrollo del currículum, actuando con los niños, a fin de asegurar la influencia de la familia, motivando e interesando las actitudes de los padres para estimular a los niños en los aprendizajes escolares. Preparar en la guardería un ambiente afectivo, prestando atención individualizada al niño, de forma que le permita expresarse libremente. Mejorar la calidad de la enseñanza, con la presencia de mayor número de adultos en la clase. Realizar actividades de refuerzo en la clase, después de actuar la profesional, dedicándose ésta a sistematizar el trabajo escolar. Relacionar la comunidad con el centro ayudando a la guardería a conocer el hogar del niño y sus primeras experiencias, para que la interacción entre ambos pueda ser positiva.

El campo de acción de la paraprofesional se extiende, además, a colaborar en:

La puesta en marcha de la guardería, al principio de cada curso, en cuanto a decoración y preparación de material necesario para las clases. Diariamente, en actividades al aire libre, comedor y siesta. De forma esporádica, en excursiones, visitas culturales, salidas con los niños para conocer el barrio y su entorno. En el taller, ayudando de forma muy positiva a la madre que está al frente del mismo. Aportando ideas que enriquecen el trabajo diario de la profesional. En la recogida de datos para hacer el perfil de los niños. En la preparación y realización de las fiestas, así como en la escenificación de los cuentos que se representan a lo largo del curso. En el cuidado de los animales y vigilancia de la guardería durante las vacaciones. En la actualidad, en la mayor parte de guarderías y algunos centros preescolares, existen adultos distintos del profesor, que trabajan como auxiliares, y que, en ocasiones, se capacitan practicando bajo las orientaciones del profesional, siendo la profesional verdadera responsable de la clase.

Nosotros, en el «Programa Andalucía», no sólo por razones de tipo económico y organizativo, sino por razones psicopedagógicas de tipo afectivo, hemos querido que estas personas, en las guarderías, sean las madres; buscamos su entrenamiento y formación, buscamos, desde que el niño pisa el colegio, establecer la relación escuela-hogar, relación que, a lo largo de la escolaridad del niño, deberá el centro fomentar y mantener.

Tradicionalmente los padres cuidan de la crianza del niño, teniendo unas expectativas educativas cuando le inscriben en el colegio; por ello, siempre que sea posible es muy aconsejable que la guardería se convierta en una célula social y educativa con la participación de los padres en ella.

En algunas ocasiones hemos oído impugnar el programa a profesionales de otros centros, por los celos que sienten a introducir a los padres en la clase, desconfiando de su eficacia, acusándoles de intrusismo, en la labor del profesor por el control que los padres pueden hacer de su trabajo: también existen temores de que su presencia pueda restar puestos de trabajo a otros profesionales. La experiencia nos ha demostrado que estos temores no tienen fundamento, ya que las madres colaboradoras fijas o paraprofesionales de nuestras guarderías han servido para prestigiar a las profesionales, a las que, por otra parte, nunca han tratado de sustituir. Ellas son conscientes, por la orientación y preparación recibida, de que su trabajo se reduce solamente a un sector de la clase o del centro, a una parcela o aspecto del currículum, y por un período de tiempo limitado, mientras que la profesional elabora, domina y aplica el currículum completo; reconocen que gracias a la profesional se han convertido en maestras de sus hijos y discípulas de la maestra de la guardería.

### **Segundo grado de participación: colaboraciones esporádicas de los padres**

Los padres han prestado colaboraciones esporádicas en actividades y funciones diversas del centro, de acuerdo con un compromiso, libremente adquirido por ellos, como respuesta a las diversas opciones que el centro les presenta: taller, comedor, actividades recreativas, aportando material, etc.

Las opciones que el centro les ha brindado son varias y diferentes en las tres guarderías, y se establecen en función de sus necesidades programadas; todas ellas crean una interdependencia entre las personas y cosas del entorno. Hemos comprobado que los padres, unos más que otros, quieren intervenir en las tareas, si bien todos sin distinción desean ser informados de las actividades que se realizan, y les agrada tener voz en la política educativa que se va a seguir en el centro.

Sus principales colaboraciones han consistido en:

- a) Participar en el taller del centro, destinado a suministrar material muy diverso, dando a los padres con ello la oportunidad de interesarse por lo que el niño hace en la escuela.
- b) Asistir a las reuniones quincenales de programación y evaluación, en las que se explica a los padres la unidad temática o centro de interés, objeto de aprendizaje.
- c) Ayudar a coleccionar material de su entorno cuando el programa lo requiere.
- d) Ayudar a los niños a desarrollar sus actividades de rutina, y por ellas las habituaciones necesarias.
- e) Acompañar a los niños en las excursiones que realizan, con el fin de explorar el medio ambiente (talleres, comercios, campo, fábricas, zoo, parque de bomberos, etc.).
- f) Ayudar al centro en la secretaría, comedor, cocina, cuidado de animales, plantas, siesta de los niños, reparaciones de desperfectos, construcción de dependencias, etc.
- g) Suministrar datos requeridos por el centro sobre observaciones hechas a los niños en el hogar.
- h) Cumplimentar encuestas de opinión, necesarias para la investigación.
- i) Organizar fiestas, rifas, proyección de documentales, decoración del centro, etc.

*Resultados detectados como consecuencia de las colaboraciones esporádicas de los padres en las guarderías*

En las tres guarderías se ha detectado que las colaboraciones se han incrementado progresivamente dentro de cada curso, desde que se inicia hasta que se termina, y mucho más de un curso a otro; ello demuestra que se necesita un tiempo de contacto persistente entre centro y familia, así como el que las personas responsables tengan una gran preparación y empleen estrategias adecuadas.

La colaboración de los padres ha contribuido a un acercamiento mayor entre el centro, la familia y la comunidad. La respuesta y entusiasmo con que han colaborado las familias ha superado con creces a las expectativas previstas por el centro.

La aceptación que las guarderías han tenido en las familias del barrio se puede valorar por la preferencia mostrada por los padres al matricular a sus hijos en ellas; cada curso hemos visto incrementada la matrícula, hasta tal punto que son muchos los niños que no pueden ser escolarizados por falta material de espacio. El compromiso que implica por parte de los padres dedicarse al centro, mediante distintas colaboraciones, lejos de ser un inconveniente, ha supuesto un aliciente mayor.

Las encuestas aplicadas a los padres, con el fin de conocer las causas por las que matriculan a sus hijos en la guardería, y la opinión que tiene sobre las mismas, dieron los siguientes resultados:

1. Les agrada que el centro les esté abierto siempre, físicamente y el intercambio de ideas, por lo que desea matricular a sus hijos en él.
2. Han aprendido a conocer mejor a sus niños y a los de los demás, colaborando en la guardería.
3. El centro les sabe escuchar y tiene en cuenta sus opiniones.
4. Han cambiado los criterios para educar a sus hijos, gracias a haber asistido al centro.
5. Sienten interés por profundizar y participar en problemas educativos que antes dejaban en manos de los educadores.
6. Les interesa la información que reciben sobre los problemas sanitarios, psicológicos y sociales.
7. Les agrada ser útiles al centro, al descubrir que pueden entre todos mejorarlo.
8. Les parece muy positivo cambiar impresiones con otros padres que tienen problemas similares a los suyos.
9. Desearían poder continuar esta relación con los centros cuando el niño pase de Preescolar y se incorpore a la EGB.

### **Tercer grado de participación: asociaciones y clubs**

Otro grado de colaboración es el que se ha logrado cuando los padres más constantes y adictos a las exigencias del programa se han ido implicando en él, de tal forma que ellos mismos se han hecho protagonistas y promotores de ideas relacionadas con las guarderías, promoviendo asociaciones colaboradoras de las mismas. Ello no quiere decir que se independicen del centro, sino todo lo contrario, con las asociaciones promovidas se consiguen mejor los objetivos de interrelación familia-centro-comunidad que el programa persigue. En un principio la asistencia social se encargó de facilitar datos concretos referidos a la comunidad, después del estudio socioeconómico realizado de cada comunidad en que están ubicadas las guarderías donde se ha experimentado el orientar al centro antes de organizar determinadas actividades, asesorándole según los intereses particulares de la comunidad.

Las estrategias empleadas por las guarderías para llegar a esta implicación han sido:

- Establecer una relación más estrecha, promovida por la guardería con un reducido grupo de padres, que en principio se manifestaron como más participativos.
- Solicitar de ellos la colaboración para motivar directamente a los padres menos participativos y más ausentes de la guardería.

#### *La implicación de las asociaciones y clubs en las guarderías ha hecho posible*

Visitas a las familias menos participativas, realizadas dichas visitas por las comisiones de padres. Establecer relaciones con organismos de la comunidad, con el fin de promover actos culturales. Organizar fiestas en las que han tomado parte grupos comunitarios. Fomentar la promoción de cursos, uno de ellos dedicado a la formación de padres, como órgano gestor de los centros educativos. Fomentar la integración de padres y madres en la asociación, sin discriminación de sexo. Propiciar actividades sociales y educativas para establecer relaciones humanas entre todos los grupos étnicos y clases sociales de la comunidad. Colaborar en el boletín informativo de los centros para difundirlo en la comunidad. Interesar a todos en los problemas de la comunidad.

La experiencia nos demuestra lo positivo de las gestiones enumeradas y la necesidad de cuidar su organización.

Con el fin de que los tres grados de participación enumerados sean efectivos, obteniendo el éxito deseado, ha sido necesario.

Describir cuidadosamente los intereses de la comunidad. Mantener el centro libre de presiones, acciones o protagonismos políticos, respetando democráticamente las ideas de cada familia y promoviendo exclusivamente en el centro los aspectos educativos que beneficien al niño. Planificar las estrategias a seguir, unificando los criterios y esfuerzos de todos los grupos que integran la comunidad. Contribuir al desarrollo cultural de la familia y comunidad, siempre valorado y estimado como signo de promoción. Dar a los grupos participación amplia, para que se sientan responsables y protagonistas de sus actividades.

#### **Colaboración de la comunidad en las actividades extraescolares**

En toda actividad extraescolar ha sido implicada la comunidad como una función más en su cometido. Entre estas actividades extraescolares sobresalen: fiestas y visitas culturales, recitales y danzas, teatro y guiñol, películas informativas y documentales, exposiciones de trabajos de niños y excursiones, folklore regional, etc.

Estimamos que la implicación de la comunidad en los Centros Preescolares se ha logrado con mayor intensidad debido a que, como consecuencia del desarrollo del programa y la mutua influencia centro-comunidad, han surgido asociaciones y clubs de padres en las distintas localidades en donde están ubicados los centros con la siguiente finalidad:

- a) Fomentar la educación e instrucción de niños y adultos.
- b) Ilustrar a los padres a fin de que se responsabilicen de su influencia en el proceso educativo.
- c) Fomentar charlas, conferencias, cursillos, instructivos de índole sanitaria, psicológica, económica, pedagógica y, en general, formativa tanto para padres como para la comunidad educativa.
- d) Procurar la creación de bibliotecas para los padres y alumnos.
- e) Patrocinar la creación de un boletín informativo.
- f) Propiciar las actividades sociales, educativas y en general, de relaciones humanas entre los miembros de la comunidad, tales como veladas, excursiones, etc.
- g) Velar por la asistencia de los alumnos al centro, por su comportamiento dentro y fuera de él y procurarles seguridad en los momentos de entrada o salida.
- h) Velar por el trato justo y equilibrado en todas las cuestiones educativas.
- i) Estimular a los padres que se destaquen por su colaboración eficaz.
- j) Interesar a los miembros en los problemas de la comunidad y prestarles atención o ayuda.
- k) Fomentar las relaciones de amistad entre los miembros y otros organismos de propósitos afines.

### **El taller de padres en el Programa Andalucía**

El medio más eficaz y novedoso que ha experimentado el PROGRAMA ANDALUCIA para que los padres participen activamente en la escuela ha sido la implantación del Taller de Padres en los centros donde se realiza la investigación del referido PROGRAMA.

La vivencia diaria durante los cinco años de esta experiencia nos ha hecho constatar la realidad de la primera intuición que tuvimos sobre la validez de este medio, habiéndonos demostrado el contenido enriquecedor que encierra:

- A) Para el centro educativo.
- B) Para los niños.
- C) Para los padres.

### **A) EL TALLER DE PADRES BENEFICIA AL CENTRO EDUCATIVO**

*«El Taller de Padres es no sólo el medio básico y fundamental sobre el que se apoya la inserción de los padres en el centro y su formación pedagógica sino también la expresión más inmediata y concreta de la filosofía educativa del PROGRAMA ANDALUCIA.»*

No se educa a nadie: «nos educamos». No hay una edad para educarse:

«La educación es tarea permanente a lo largo de toda la vida». La escuela no está hecha para la escolaridad: «La escuela abierta es centro de actividad de la comunidad».

El Taller de Padres se ha revelado en nuestra experiencia pedagógica como el lugar de encuentro, de comunicación de iniciativas, de realización personal y de superación propia de los adultos de la comunidad.

El objetivo común de la educación de los hijos ha favorecido lazos de amistad y compañerismo en personas de distintas clases sociales, de diferentes profesiones o tendencias ideológicas diversas. En el Taller de Padres se han elaborado programas de formación humana y pedagógica para toda la comunidad.

*«En el taller, los padres se sienten útiles al centro, estableciéndose lazos de unión que repercuten en beneficio del propio centro, de la familia y de la comunidad».*

Uno de los sentimientos más fecundos que tenemos las personas en la vida es sentirnos útiles para los demás realizando tareas significativas. Este sentimiento de «servir para hacer algo de provecho», contrastando con la realidad del uso diario y constante de los materiales que los padres producen en el taller, les sirve a los propios padres y adultos de la comunidad de motivación para vincularse al centro y poner a prueba su creatividad artística.

Es una verdadera comunidad de trabajo la que se establece, con el objetivo claro de seguir de cerca el currículum cognoscitivo de los pequeños, facilitándoles todos los medios materiales necesarios.

*«El trabajo de taller favorece el desarrollo de la sociabilidad y comunicación entre los padres, motivándose mutuamente para iniciar otras actividades de tipo cultural».*

La comunidad de trabajo que surge en el taller va creando, insensiblemente, en torno a sí unos lazos de amistad e intereses comunes que la convierten en un verdadero grupo de amigos.

Ninguna motivación externa tiene la fuerza suficiente para unir a personas adultas entre sí. Las personas que nos unimos desde lo más íntimo de nosotros mismos. La experiencia nos demuestra que los adultos se sienten tan realizados en la variedad de actividades que se desarrollan en el taller, que ellos mismos, con espontaneidad, forman su grupo en el que es constante y persistente la inquietud por ampliar su formación humana y pedagógica.

*«El taller de padres favorece la relación Profesores-Padres, permitiéndoles compartir opiniones».*

Los padres no pueden renunciar a la responsabilidad de la educación de sus hijos. Los padres no pueden delegar en ninguna otra persona la responsabilidad de la educación de sus hijos. Las exigencias de la vida sí imponen a los padres que «compartan» esta grave responsabilidad educativa. Y este compartir exige imperiosamente una unidad de criterios entre los coparticipes de dicha responsabilidad.

La educación, a nivel escolar, tiene un protagonista: «el niño». La educación del niño tiene una exigencia básica: «que todos los adultos que inci-

den responsablemente en ella, de una u otra forma, compartan los mismos ideales y valores que se proponen para conseguir su formación».

*«El taller es un medio excelente para superar los reparos que pueden surgir, tanto por profesores como por padres, en una tarea escolar conjunta, no acostumbrados en una escuela tradicional».*

En toda colaboración existen situaciones críticas cuando nunca llega el momento de desvanecer prejuicios, de aclarar dudas, de exponer dificultades, de explicar actuaciones, de expresar sentimientos.

Las experiencias del taller de padres es sumamente rica en crear ambiente entre las familias, colaboración entre padres y profesores. Los padres han encontrado en los profesores la seguridad educativa y la orientación pedagógica que buscaban. Los profesores se han sentido más realizados como profesionales, viendo potenciada su labor con los hijos por la acción conjunta y simultánea con los propios padres.

## B) EL TALLER DE PADRES BENEFICIA A LOS NIÑOS

*«La presencia de los padres y de la comunidad adulta en el taller facilita la inserción cultural y la integración social del niño como persona».*

Cada comunidad local o regional tiene su propia cultura, su forma original de expresar sus sentimientos y vivencias, su tradición folklórica y artística, y debe ser respetada por todos.

El taller de padres se nos ha revelado como el mejor medio de vivencias; el deber que tiene cualquier centro de enseñanza de moverse en la línea de la cultura regional y de favorecer, a través de actividades debidamente programadas, el nacimiento e inserción de los alumnos en el entorno socio-cultural inmediato.

Padres e hijos se sienten, sobre todo en las fiestas escolares, pertenecientes al alma cultural de su pueblo y, a la vez, expresión viviente, vive una auténtica democracia cultural respetando los valores originales de cada pueblo y haciendo que la comunidad asuma su cultura, la promueva y la extienda.

*«Favorece el equilibrio afectivo del niño el saber que sus padres están en el centro, aunque físicamente no estén en la misma sala».*

La diferencia de criterios educativos entre padres y profesores es el mayor daño que se hace al niño en su educación. Por el contrario, el niño es el gran beneficiado cuando entre padres y profesores existe una coherencia en la orientación educativa.

El taller de padres favorece, en un primer momento, el intercambio de opiniones y experiencias, y tras, como consecuencia inmediata, el que el ambiente de la casa propia sea moldeado por los padres según las orientaciones que asimilan en el centro. Existe así una unidad de ambiente educativo «Hogar-Escuela» que está resultando muy positiva para el equilibrio afectivo de los niños.

Los padres participan con naturalidad en las actividades diarias del centro, y esa naturalidad y espontaneidad es la que transmiten insensiblemente a sus propios hijos.

### C) *EL TALLER DE PADRES BENEFICIA A LOS MISMOS PADRES*

*«El taller ofrece a los padres la oportunidad de comunicar a otros una habilidad que ellos conocen».*

Todas las personas tenemos cualidades y habilidades que, probablemente, nunca hemos desarrollado ni expuesto en sociedad porque no se nos ha brindado la ocasión. Todas las personas tenemos necesidad de aportar algo nuestro, propio y personal, en el ambiente donde nos desenvolvemos.

La experiencia de nuestros talleres de padres es rica en ofrecer múltiples ocasiones para que todos den a conocer sus cualidades y habilidades prácticas. Con frecuencia, en los talleres de padres, se celebran cursos monográficos o sesiones de trabajo en las que algún padre enseña a los demás interesados a confeccionar algún objeto de utilidad para el centro o la casa, o simplemente de regalo o adorno, con materiales poco costosos y de fácil acceso para todos.

*«El taller de padres posibilita desarrollar todo un programa de educación familiar a través de las diversas colaboraciones que prestan los padres».*

Una de las principales ventajas que presenta el taller, a nivel de comunidad adulta es su relación con el centro, es que éste tiene la posibilidad real de confeccionar y realizar un amplio programa de Educación Familiar.

La fuerte motivación que poseen los padres para asistir y colaborar con asiduidad sistemática al taller, unida a la masiva participación y a la variedad de actividades que se realizan, facilita la existencia de una auténtica comunidad donde la formación personal, el espíritu de superación y el estudio conjunto de la problemática referente a la educación de los hijos tienen lugar preferentemente en su escala de valores.

Profesores y padres, al tiempo que planifican y programan el currículum formativo de los niños, concretan también las posibilidades de formación humana y pedagógica que ellos tienen.

Creemos que el PROGRAMA ANDALUCIA cuya idea motriz es «involucrar a los padres en la educación de sus hijos, haciéndoles participar activamente en la escuela humana y pedagógica de la comunidad adulta, a través de sus múltiples y eficaces medios.

#### **Diversificación del Programa Andalucía**

A los 3 años de investigación, llevada a cabo en centros preescolares de Córdoba, Granada y Sevilla, se pensó en la necesidad de aplicar la filosofía del Programa a los *niños preescolares de población rural diseminada*. El centro escolar, en este caso, sería sustituido por el hogar familiar, desarrollándose en el propio hogar las actividades preescolares experimentadas en el Programa de Andalucía; para ello se prepararía a la familia para que actuasen con sus hijos como paraprofesionales, por lo que, a la vez que se educaba al preescolar, se desarrollaría una educación permanente de adultos.

Se escogió para el desarrollo de las actividades del Programa la localidad de *MONTEFRIO*, por ser esta comarca granadina la que cuenta con una mayor población rural diseminada.

En 1968, con el fin de que la mayor parte de los niños pudiesen ser escolarizados, se creó en Montefrío un Colegio Público Comarcal, dotado de comedor

y transporte escolar. Esta solución no fue plenamente satisfactoria, tanto por la imposibilidad de implantar algunos transportes escolares en una población muy diseminada, como por la fatiga excesiva que pudieran causar a los alumnos.

En 1969, para dar solución a las dificultades anteriormente expuestas, se creó una Escuela Hogar con capacidad para 400 alumnos, colegio internado que constituye una extensión de la familia de los niños, permitiéndoles acudir diariamente al Colegio Público Comarcal.

Pero la escolarización de los niños de Montefrío quedaba incompleta. Para el niño preescolar (de 4 y 5 años) puede constituir un gran problema la Escuela Hogar (colegio internado), como también la utilización del transporte escolar; por cuya razón la legislación vigente actual no contempla estas formas de escolarización para niños preescolares.

Se pensó que el Programa Andalucía podía dar solución a los problemas de la educación preescolar en Montefrío y en esta localidad iniciamos, en 1980, nuestra experiencia: Los niños preescolares de la población rural diseminada de Montefrío podrían ser atendidos, al igual que en el Programa Andalucía por paraprofesionales, en este caso las propias familias, actuando los profesionales semanal o quincenalmente. El centro escolar sería sustituido por el propio hogar, lo que, en cierto modo, podría ser una ventaja, pues está suficientemente demostrado que las intervenciones educativas dirigidas a niños pequeños deben pasar por la familia, y que no serían válidas ni tendrían influencia durable sobre el niño, si suponen una ruptura con el medio en que viven.

Los Profesores que realizan esta tarea en Montefrío han asumido el papel de *Profesores animadores* de la comunidad adulta, lo cual requiere:

- Saber unir a la tarea habitual de Profesor una comunicación diaria a dos niveles: con los niños y con los padres.
- Tener que capacitar, a veces, a padres con dificultades dentro del grupo, como puede ser el caso de una madre nerviosa, tímida o secretamente reticente, para que sepan liberarse de su resistencia a participar o a integrarse en el equipo.
- Tomar la iniciativa en todas las tareas, por la falta de iniciativa de los padres.
- Preparar a niños y padres, sintonizando con ellos y descubriendo la riqueza de cada uno, ayudándoles a tener confianza en sus propias actuaciones.
- Saber comprender el medio social en que viven padres y niños respetando y cuidando sus propios valores.
- Estar disponible para establecer un mejor contacto entre padres e hijos.

Todo lo dicho exige en el profesorado gran trabajo y una buena preparación, por la capacidad de imaginación e improvisación que requiere.

El Profesor no puede contentarse con repetir lo que ya sabe. La clave de su éxito consistirá en pensar, imaginar, atender sin cesar, a niños y padres, convirtiéndose en verdaderos animadores de la tarea educativa.

Estos profesores-animadores deben asumir una tarea múltiple, ya que su función les exige tener que participar, animar y educar dentro de un equipo, ejerciendo su cometido con padres, niños y con los profesores del colegio en donde, posteriormente, serán escolarizados los niños, al iniciar la E.G.B.

La eficiencia de su actuación consistirá, además, en saber responder a las necesidades de cada grupo humano concentrando en los núcleos geográficos señalados, para mejor dirigir la acción pedagógica. Al ser los grupos distintos, su tarea será similar y diferente al mismo tiempo, y en esta diversidad estará su riqueza; es decir, que tiene que estar dispuesto a asumir un trabajo importante y diverso, a contar con lo imprevisto y a relacionarse con el medio.

Es preciso llegar a una estrecha colaboración con la familia, valorando el profesor el papel educativo del hogar, tomando en consideración los objetivos pedagógicos que son estimados por los padres como importantes. El aprendizaje en la escuela debe ser continuación del que tiene lugar en el hogar, esto es, *una educación compensatoria insertada en su propio contexto social.*

Las iniciativas experimentales del Programa Andalucía en una región con características enfocadas a conseguir objetivos amplios, aunque vinculados a necesidades locales específicas, como son las de la población andaluza pueden desplazarse, flexiblemente, a otras regiones con estrategias adecuadas a las necesidades locales del contexto en que se apliquen, por lo que sería importante relacionar proyectos experimentales, como el del Programa Andalucía con planes y programas nacionales afines.

## ALGUNAS APORTACIONES BIBLIOGRAFICAS PARA UN ESTUDIO DE LA EDUCACION COMPENSATORIA (\*)

- AGUADO, A.; PEREZ, G.; PRADA, D., y VELASCO, E.: *Fundamentos sociales, psicológicos en preescolar y ciclo preparatorio*, Madrid, Narcea, S.A., 1980 - 18978.
- ASHEM, B. y POSER, E.: *Modificación de conducta en la infancia*. 4 vol. Barcelona, Fontanella, 1979 - 17642.
- ATRIPALDI, Vincenzo: *Diritto allo studio*, Napoli, Edit. Scientifica, 1975 - 18.616
- BANDURA, A. y WALTERS, R.: *Aprendizaje social y desarrollo de la Personalidad*, Madrid, Alianza, 1974.
- BAYES, R. y GARRIGA, E.: *Repertorios conductuales mínimos en dos grupos de niños de diferente nivel socioeconómico*. Anuario de Psicología n.º 5, 1971.
- BENDIX, R. y LIPSET, S.M.: *Class status and Power*. Routledge and Kegan Paul, London, 1967 - 10.644 (1-3)
- BERNSTEIN, B.: *Une critique du concept d'éducation de compensation*. Trb. Orientations, n.º 46, Abril, 1973.
- Langage et classes sociales*, París, Les Editions du Minuit, 1975.
- BIRCH, H. y GUSSON, J.: *Niños en desventaja. Enfoque social*. Buenos Aires, Universitaria, 1973.
- BLOOM, B. S.: *Stability and change in human characteristics*, New York, Wiley, 1964.
- BOURDIEU, P.: *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*, Revue française de sociologie, VII, n.º 3, 1966 - R-622.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J.C.: *Les Héritiers*, París, Minuit, 1964.
- BRUNER, J. S.: *Consecuencias cognitivas de la privación sensorial temprana*. En Sprinthal y Sprinthal. Psicología de la Educación. Madrid, Morata, 1973.
- BURION, J. y POURTOIS, J.P.: *Recherche d'innovation controlée en faveur d'enfants borains, belges et étrangers*. Symposium de Recherche en matière d'éducation. Strasbourg, Consejo de Europa, 1973.
- CANS, Roger: *Les immigrés dans l'école*. Le Monde 6 de mayo de 1981. R-542.
- CICIVELLI, V.G.: *The impact of Head start on children's cognitive and affective development*. Washington, Westinghouse Learning Corporation, 1969.
- COLEMAN, J.S.: *The concept of Equality of Educational Opportunity*, Harvard Educational Review n.º 38, 1968, p. 7-37.-R-198.
- COLEMAN, J.S. y OTROS: *Equality of educational opportunity*. Government Printing office, Washington, D.V., 1966. - 31345.
- COMMENTS: *Comments on Arthur R. Jensen's, 'do schools cheat minority children?*, Educational Research, vol. 14 (2), 1972, p.87-100. - R-568.
- CONSEIL DE L'EUROPE: *Education compensatoire*. Documents 7-11, octubre 1974. Strasbourg, 1975.- C-449/15.
- CONSEJO DE EUROPA: *Educación compensatoria*, Madrid, Serv. Public. del M.E.C., 1977.-17.160, 1-2.
- CORTAZAR, Ana.: *El desafío de la integración escolar*. El País, 8 de Febrero de 1983.- C.D.
- COSTER, G. W. DE: *Le Handicap socio-culturel et sa compensation*. Symposium de Recherche en matière d'éducation. Strasbourg, Consejo de Europa, 1973.
- CRESAS: *Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité?*

(\*) Las referencias que llevan signatura al final del asiento bibliográfico se encuentran disponibles en el Gabinete de Documentación, Biblioteca y Archivo del M.E.C.

- París, Institut National de Recherche et de Documentation pédagogiques, 1974.
- CURTIS, Andrey: *Meeting the needs of socially handicapped children*. Windsor Berks, The NFER-Nelson Publishing 1981. - 30.574.
- CHAMBOREDON, J.C. y PREVOT, J.: *Le métier d'enfant*, Rev. Franc. Sociol. XIV, 1973, p.295-335. - R-622.
- DANNEQUIN, HARDY y PLATONE: *Le concept de handicap linguistique*. París, Cresas, 1974.
- DAVID, J.L., y PELAVIN, S.H.: *Evaluating compensatory education: over what period of time should achievement be measured?*, Journal of Educational Measurement, vol. 15, núm. 2, 1978, p.91-99.-R-702.
- DOBZHANSKY, T.: *Diversidad Genética e igualdad humana*. Madrid, Labor, 1978.
- DROIT.: *Le droit à la différence*. Le Nouvel Observateur. 20 de Noviembre de 1982.-R-433.
- ESCUELA: *Escuela alternativa para gitanos de Seattle...* Innovación, marzo-junio 1981. -R-856.
- FAMILLE: *Famille collectivité et média dans l'éducation de l'enfant défavorisé*. Documentation et information Pédagogiques. n.º 214, 1980. Bibliografía sobre el tema.-R-65.
- GOMEZ DACAL, Gonzalo: *Hacia una educación europea*. La escuela en acción. n.º 10.433-I-1983.R-374.
- GOMZALEZ, Lázaro: *«Estrategia para una educación especial integrada» (Conferencia de Torremolinos)*. Nuestra escuela, enero 1982. Tema monográfico.-R-297.
- GONZALEZ, R.: *Sociología en Asturias*. Salinas, Ayalga, 1977.
- GRANT, James P.: *Diecisiete millones de niños muertos por desatención social, balance del año que termina*. El País 18 de diciembre de 1980.-C.D.
- HACIA: *Hacia una escuela integradora*. Colaboración, n.º 36, octubre 1982.-R-841.
- HALSEY, A.H.: *Educational Priority*, Vol 1, E.P.A. Problems and Policies. Londres, H.M.S.O., 1972.
- *Recherche-actions: zones d'éducation prioritaires (2 E.P.) Au Royaume-Uni*. Symposium de Recherche educationnelle sur les handicapés socio-culturels. Strasbourg, Consejo de Europa, 1973.
- HARAMEIN, A.: *Le retard scolaire*. Perspectives, 1. n.º 4, 1970-R-422.
- HAVIGHURST, R.J.: *Conditions favorables and detrimental to the development of talent*. School Review, 65, 1957.
- HAWKRIDGE, CHALEYSKY y ROBERTS: *A study of Selected exemplary programs for the education of disadvantaged children*. Washington, D.C., Department of HEW, 1968.
- HESLEP, Robert D.: *Preferential treatment and compensatory education*. Educational theory, vol. 26 Spring n.º 2, 1978.-R-760.
- HUNT, J.: *Heredity. Environment and class*. Pricenton, Educational Testing Service, 1973.
- HUSEN, T.: *Origen social y educación*. París. OCDE, 1972-9.017-18; 14.079, 15.213. — *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*. París, OCDE/CERI, 1975-13.692-3.
- INFORME: *Early intervention and trainig of the preschool mentally handicapped Child*. London, Institute for research into mental and multiple handicap, 1976.
- INTEGRACION: *La integración social del niño disminuido*, Padres y Maestros n.º 70, marzo 1980.-R-62.
- JENKS, Christopher: *L'inégalité. Influence de la famille et de l'école en Amérique*. París, Presses Universitaires de France, 1979.-19.992.

- JENSEN, A.R.: «Clase social y aprendizaje verbal» en *Presentación del Lenguaje* (VARIOS). Madrid, Taurus, 1972.
- : *Genetics and Education*. London, Methuen, 1972.-8.617.
- *Reducing the heredity-environment uncertainty: a reply*, Harvard Educational Review n.º 39, 1969, p.449-483.-R-158.
- KELLER, F.S. y RIBES IÑESTA, E.: *Modificación de conducta. Aplicaciones a la educación*. México, Trillas, 1973.
- KHATENA, J.: *Teaching Disadvantaged Preschool Children Think Creatively with Pictures*. J. Educ. Psychol. 62 n.º 5, 1971.
- KISCHKE, Martina I.: *La oferta escolar para niños y jóvenes minusválidos en la República Federal de Alemania*. Bildung und Wissenschaft n.º 5/6, 1980.-R 125.
- LAFORA, Victoria: *Tratar a los niños con problemas en su propio barrio y con becas*. Diario 16, 13 de marzo de 1981.-C.D.
- LAWTON, D.: *Social, class, language and education*. London. Routledge and Kegan Paul, 1968.-15.239.
- LENTIN, G.: *Apprentissage du langage et milieu socio-culturel*. Besançon Colloque international sur le pré-langage, 1973.
- LITTLE, Alan: *Multi-Ethnic educations...* London, Schools Council, 1981, c 609/4.
- LITTLE, A. y SMITH, G.: *Stratégies de compensation: Panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux Etats-Unis*, OECD, 1971. 7749.
- *Recherche sur handicaps socioculturels de 0 a 7-8 ans*. Bruxelles, Ministère de l'Éducation, 1973.- 7710, 7749.
- MARAVALL, José María: *Educación preferente para las zonas pobres*. El Socialista, 15-21 diciembre 1982-C.D.
- MARTIN-MORENO, CERRILLO, Quintina: *Estudio de la problemática de la Educación Compensatoria*, Rev. de Ciencias de la Educación, núm. 90, 1977, 261-269.-450.
- *Origen social e inteligencia*. Madrid INCIE, 1976. - 19.347.
- *I Symposium sobre modificación de conducta en ambientes educativos*. Madrid, MEC, 1975. - 19.347.
- MEDIO: *Medio y Desarrollo. La influencia del ambiente en el desarrollo infantil*. Madrid, Pablo del Río, 1979.
- MIALARET, G.: *La educación preescolar en el mundo*, U.N.E.S.C.O., 1976.-C/495/10.
- MIGUEL DE, M.: *Diseño de un programa de educación compensatoria en función de los determinantes del rendimiento en el primer curso de E.G.B.*, I.C.E. de Oviedo, 1979.-28.754.
- MOLINA, Manuel: *Los socialistas y los minusválidos*. El País, 9 de noviembre de 1982.-C.D.
- MORAL, Antonio: *Ahora, una experiencia de integración escolar*. El País, 4 de enero de 1983.-C.D.
- MORTIMORE, J.: *Disadvantage and education*, London, Heineman Ed, 1982.-32.404.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. *Se establecen los criterios de actuación en el campo de la educación especial*. Escuela Española, n.º 2594, 1 de octubre 1981.-R-369.
- NOVES: *...Noves llars (Valencia) La Marginación del menor, un problema de colectividad*. Cuadernos de Pedagogía, n.º 88 abril 1982.-R-665.
- O.C.D.E.: *Compensatory education programs in the United States*. Suivi resumé en français, París, OCDE, 1980, VII, 335 p. - 30.403.
- *Disparités entre groupes en matières de participation à l'enseignement*, París. OCDE. 1971.

- *Educational Policy and planings. Goals for educational Policy in Sweden...* Paris, OCDE, 1980.- 32.157.
- PARRENT, P. y GONNET, C.: *Escolares con problemas*. Barcelona, Vicens-Vives, 1966.
- PASSAN, A.H.: *Deprivation and Disadvantage. Nature and manifestations*. Hambourg, UNESCO, 1970.
- PASSOW, H.: *Diez causas principales de la desigualdad de oportunidades*, en Crisis de la Educación. Barcelona, Promoción cultural, 1976.
- PEDAGOGIE: *Pédagogie de soutien: Prévention? Compensation? Illusion?* Cahiers Pédagogiques, n.º 157 octubre de 1977 número monográfico. -R-277.
- PELLITERO, M.: *Ambiente y comportamiento*. Salamanca, Universidad Pontificia, 1977.
- PERRENOUD, Ph.: *L'école à quatre ans... image de l'enfant à l'éducation compensatrice*. Cahiers du Service de la Recherche Sociologique, 1974.-12.566.
- *Stratification socioculturelle et réussite scolaire*. Genève, Draz, 1970.
- POLACEK: *Ulteriore verifica sull'efficacia dell'intervento compensatorio nella scuola materna*. Orientamenti Pedagogici n.º 6 156 nov-dic 1979.-R-206.
- POBLE: *Poble Sec. El col·lectiu juvenil*. Papers de Joventut, enero 1983. - R 936.
- POURTOIS, J.P.: *Evaluation du milieu socio-économique et culturel*. Mons, Faculté des sciences Psycho-Pédagogiques, 1972.
- *Action Psycho-pédagogique en milieu défavorisé; recherche d'innovation contrôlée dans le Borinage Mons*. Faculté des Sciences Psycho-Pédagogiques, 1972.
- *Approche de l'interaction psycho-linguistique en milieu familial*. Mons, Faculté des Sciences Psycho-Pédagogiques, 1972.
- POURTOIS, J.P. y MENU, J.: *Essai d'aide psycho-pédagogique aux familles socialement défavorisées*. Mons, Faculté des Sciences Psycho-Pédagogiques, 1971.
- QUENTEL, J.C.: *La acción del entorno sobre el desarrollo del lenguaje infantil*, Infancia y aprendizaje n.º 3, 1978, R-416.
- RIESSMAN, F.: *El niño de la ciudad interior*, Buenos Aires, Ed. Las Paralelas, 1977.
- ROSENTHAL, R. y JACOSSON, L.: *Expectativas del profesor para los desfavorecidos en Atkinson, R.*: Psicología Contemporánea. Madrid, Blume, 1975.
- SNYDERS, G.: *Escuela, Clase y Lucha de Clases*. Madrid, Comunicación, 1978 - 14.540.
- SIGUAN, M.: *Lenguaje y Clase Social en la infancia*. Madrid, Pablo del Río, 1979.
- SKOURAS, E.: *Les apprentissages cognitifs chez enfants de milieux défavorisés*. Enfance, n.º 1-2, 1976 - R-688.
- STAMBAK, M.: *L'échec scolaire a l'école élémentaire: inadaptation de l'école ou inadaptation de l'enfant*. Cahiers de Psychologie n.º 15, 1972.
- *Examen crítico de la noción de desventaja sociocultural en Educación compensatoria*. Madrid, Publicaciones MEC, 1977.
- SUAREZ PEREZ, Angel Manuel: *La integración del niño deficiente en una clase normal*. Cuadernos de Pedagogía n.º 86, febrero 1982 - R-665.
- TELLO, Carmen: *Una experiencia de pedagogía cooperativa en la emigración*. Colaboración n.º 36, octubre 1982 - R-841.
- THIRION, M.: *Recherches sur les handicaps socioculturels de 0 a 7-8 ans*. Bruxelles, Ministère de l'Education, 1973.
- *Evaluation des programmes de éducation compensatoire*. Symposium de Recherche éducationnelle sur les handicapés socio-culturels. Strasbourg, Consejo de Europa, 1973.

- THIRION y OTROS: *Caractéristiques psychologiques et sociologiques des enfants désavantagés par leur milieu*. Symposium de Recherche éducationnelle sur les handicapés socio-culturels. Strasbourg, Consejo de Europa, 1973.
- THOMAS, CHARLES L.: *Testing and evaluation of the minority child: some implications for compensatory education evaluations*. Viewpoints n.º 4, July 1977 - R-90.
- TUCKMAN B.W.: *J.L. O'brian. Gli insegnanti per la gioventú svantaggiata...* Roma, Armando Armando, 1977 - 31.267.
- VIAL-STAMBAK: *Le handicap sociocultural en question*. París, CRESAS, 1978.
- WEIKART, D.P.: Relationship of curriculum, teaching and learning, in *Preschool programs for the disadvantaged*, Ed. J.C. Stanley, John Hopkins University Press, Londres, 1972.
- WEIN, N.: *The Education of disadvantaged children*, Educational Research, vol. 13, n.º 1, 1970 - R-568.
- ZAZZO, R.: *La adaptación escolar, un estudio experimental*. Rev. Infancia y aprendizaje n.º 1. Madrid, 1977 - R-416.
- *Los débiles mentales*. Barcelona, Fontanella, 1973 - R-416.



# EL PROYECTO DE INNOVACION DE AMSTERDAM (IPA)

LIC. P. DECKERS (\*)  
DR. C. VAN CALCAR

## 1. INTRODUCCION

En 1971 se emprendió en Amsterdam un proyecto de innovación de la enseñanza, con el objeto de disminuir los problemas que los hijos de trabajadores experimentan en la enseñanza y aumentar sus posibilidades de desarrollo. El proyecto se conoce con el nombre de «Proyecto de Innovación de Amsterdam» (IPA = Innovatieproject Amsterdam). Su duración era de siete años y participaron en el mismo juntas escolares, personal docente, alumnos y padres de un número de escuelas de primaria y párvulos de barrios de trabajadores y de los llamados barrios de saneamiento, el Centro de Asesoramiento para la Enseñanza en Amsterdam (ABO = Advies - en begeleidingscentrum voor het Onderwijs) y el Instituto de Investigación para la Psicología Aplicada (RITP = Research Instituut voor Toegepaste Psychologie), denominado actualmente Fundación Centro para la Investigación de la Enseñanza (SCO = Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek). El proyecto contó con el apoyo financiero de las autoridades municipales y nacionales, así como de la Fundación para la Investigación de la Enseñanza (SVO = Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs) y de la Fundación Bernard van Leer. Los jefes del proyecto eran los señores Dr. C. van Calcar y J. Schipper.

## 2. EL PERIODO ANTERIOR A 1971

La realización del IPA fue una continuación de otras tres investigaciones y actividades que habían contribuido a determinar la planificación del proyecto IPA. En el período de 1962-1968, se realizó en la ciudad de Enschede una investigación de los rendimientos de los alumnos de la escuela primaria en materia de cálculo. Según los resultados de este estudio, eran especialmente los hijos de la clase trabajadora quienes quedaban ya rezagados en el primer curso escolar, retraso que se acrecentaba al pasar los años. También se comprobó

---

(\*) del Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek (Amsterdam).

que la enseñanza de recuperación («remedial teaching»), no surtía efecto. Por otra parte, el número de alumnos con problemas era demasiado elevado. En base a esta investigación, se sacó la conclusión de que era necesario abordar un plan más ambicioso de mejora de la enseñanza, en el que la escuela habría de adecuarse a las condiciones de vida, a las necesidades y a las fases de evolución de los alumnos. A fin de poder introducir este mejoramiento se creó un sistema de asistencia externa.

El segundo punto de arranque del IPA fue el llamado «Servicio Consultivo de Emergencia de Amsterdam» (1970-1971), iniciativa de padres, maestros, estudiantes, investigadores y asistentes voluntarios. Este servicio señaló las pésimas condiciones de vida y enseñanza existentes en los viejos barrios urbanos de Amsterdam. Al mismo tiempo, la investigación demostró las consecuencias de estas circunstancias: grandes grupos de escolares amsterdameses, principalmente hijos de trabajadores, estaban muy retrasados en el primer curso. El Servicio Consultivo de Emergencia puso en marcha las siguientes acciones: plan para promover la mejora de la enseñanza; integración de los diferentes tipos y formas de ayuda; fortalecimiento de las relaciones escuela, familia, barrio; generalización de la teoría de que las escuelas que se enfrentan a graves problemas, tienen derecho a obtener medios o ayudas adicionales; iniciación o participación en diversas formas de acción colectiva.

El paso del Servicio Consultivo de Emergencia a un grupo de acción, el IPA, proyecto legalizado oficialmente, tuvo su origen en la denominada «investigación de primavera» de 1971. La municipalidad de Amsterdam optó por una política de apoyo pedagógico y prestó su ayuda a un proyecto septenal de renovación de la enseñanza en los viejos barrios urbanos. Fueron examinados todos los primeros cursos escolares de Amsterdam, mediante pruebas de ortografía y de comprensión de la lectura, cuyos resultados sirvieron para determinar las escuelas que precisaban un asesoramiento previo. Al mismo tiempo se invitó a varias de estas escuelas a participar en el IPA. De este modo, se consiguieron datos de situación que permitían comparar resultados posteriores.

La investigación de primavera demostró, efectivamente, que las escuelas localizadas en los barrios de saneamiento y barrios obreros experimentaban los mayores problemas y, por tanto, los hijos de obreros iban mal ya desde el primer curso. La dirección en que ha de buscarse la solución de un problema se determina por las causas que se consideran responsables del mismo. El dato de que los problemas se concentren en torno a una agrupación social bastante definida, señala hacia causas sociales y, por consiguiente, al sistema de enseñanza vigente, que es reflejo de la sociedad.

Mediante una investigación a gran escala, efectuada en Amsterdam, quedó confirmado el resultado de Enschede, según el cual, los hijos de obreros progresan menos que los otros niños, a pesar de poseer iguales posibilidades intelectuales. En opinión del IPA, esto se debe tanto a la posición social de los padres, que limita a los hijos a no recibir otras experiencias que las de sus propios padres, ofreciéndoles muy pocas posibilidades de adquirir otras experiencias de que carecen, como a la escuela que no consigue enlazar de forma absoluta, o al menos suficiente, con las vivencias de los niños.

El IPA, por tanto, ofrece soluciones orientadas a cambios sociales y escolares. Con ello no se pretende que las innovaciones sirvan de compensación por presuntas deficiencias entre los hijos de trabajadores, sino que forman parte de una generalizada aspiración a la modificación social. En el ámbito pedagógico, la intención es impartir a los alumnos un tipo de enseñanza cuya influencia persista en el futuro.

En este artículo nos ocuparemos especialmente de los aspectos pedagógicos. Dejamos al margen las actividades que se despliegan en el dominio de la acción colectiva, así como las referentes a las políticas a nivel urbano y nacional, que requerirían ser tratadas en otro artículo.

### **3. OBJETIVO DEL IPA**

El objetivo general que se propuso el IPA fue desarrollar medios, procedimientos y estructuras en los campos de la influencia educativa y del medio ambiente, utilizando las normas de la investigación activa, para conseguir la disminución constante de los problemas educativos de los hijos de trabajadores. Para alcanzar este objetivo se han formulado un número de puntos de partida y metas finales.

En relación con el proceso educativo:

- Evolución de la enseñanza colectiva hacia la individualizada, poniendo el énfasis en el trabajo de grupo, a fin de fomentar la colaboración y contrarrestar la competencia.
- Modificación de la concepción del papel que desempeña el educador, el cual, en lugar de dirigir el proceso de enseñanza, deberá actuar más como auxiliar de dicho proceso y del descubrimiento de los alumnos.
- Integración de las actividades de enseñanza y de expresión.
- Elección del mundo privado y la experiencia personal del alumno como puntos de partida para la enseñanza.
- Evaluación de los alumnos orientada al progreso de cada uno en relación con la materia de enseñanza, en lugar de juzgarlos por la comparación de unos con otros.
- Fomento del intercambio de pareceres entre el profesorado de cada escuela y entre diferentes escuelas
- Incremento de la relación entre la escuela de párvulos y la escuela primaria con el fin de conseguir una integración programática a largo plazo.

El IPA persigue además:

- En el ámbito de las relaciones escuela-familia, una mayor afinidad entre las experiencias vividas por los niños en casa y en la escuela, de suerte que la escuela adquiera mayor significado para el niño y aumente el interés y la participación de los padres.

- Por lo que se refiere a las relaciones escuela-barrio, parte del principio de que el deseo de aprender surge de la convicción, a través de la experiencia, de que la adquisición de conocimientos y destrezas es útil. Para que esta utilidad sea evidente, no debe haber una diferencia demasiado grande entre el ambiente en la escuela y el ambiente en el barrio donde crece el niño. Por tanto, deberán emprenderse en el barrio toda clase de iniciativas que permitan aumentar las posibilidades de juego y desarrollo.
- Con respecto a la democratización, el IPA es la continuación institucional del Servicio Consultivo de Emergencia, órgano integrado en el amplio movimiento de emancipación de los años sesenta, que aspiraba a una democratización interna y externa. El IPA puede considerarse como el componente pedagógico de aquel movimiento. Las condiciones para que la renovación y la democratización de la enseñanza tengan probabilidades de éxito, son: la aceptación, la cooperación y el mejoramiento a gran escala. El lema del IPA era: «no democráticos a solas».
- En cuanto al estudio de acción, como se refleja en los antecedentes del IPA, la investigación ha demostrado de forma objetiva el retraso escolar de los hijos de trabajadores. Pero la simple comprobación de este hecho no era suficiente, puesto que no se trataba de una investigación simplemente teórica, cuyo objeto sería la función comprobante de una situación, sino que se pretendía con ella concretar la dirección que ha de seguir un proceso de modificación. La posibilidad de utilizar los resultados de una investigación para llevar a cabo modificaciones deriva de la opinión de que los resultados de investigación no son neutrales: representan una situación deseable o indeseable. El IPA surgió porque el retraso de los hijos de obreros se consideraba indeseable. La investigación de resultados de actividades, programada con el propósito de poner fin a una situación indeseable, puede evitar que se tome un camino erróneo, ya que los nuevos resultados son valorados en función de los objetivos que se persiguen. La investigación activa es, pues, un estudio al servicio de la evaluación y va orientada a hacer factibles las decisiones sobre el desarrollo del proyecto, adoptadas después de haberlas tratado con todos los interesados.
- Por lo que se refiere a los objetivos mínimos, las modificaciones continuarán orientándose hacia una profundización de las características existentes en la primera enseñanza, como es buscar el rendimiento en la enseñanza colectiva, en la que el docente se sitúa al frente del aula y se dirige a toda la clase como conjunto. Al formular de nuevo las finalidades, el IPA propone como primer paso una selección de objetivos mínimos entre los existentes. De esta manera se orienta la enseñanza de forma consciente hacia determinados objetivos y puede liberarse energía para otras finalidades. Mediante esta propuesta se elabora al mismo tiempo una estrategia que permite efectuar la transición, en forma gradual y sin despertar recelos, hacia un nuevo plan de enseñanza y nuevos contenidos pedagógicos.
- El personal docente es considerado como la figura central en el proceso de innovación. Si algo merece crítica, ese algo no será el profesorado, sino los medios auxiliares que el IPA ha facilitado. El maestro(a) conserva su derecho

a utilizar un método de trabajo propio. Por consiguiente, no es considerado como objeto de investigación, sino como co-formador y co-evaluador del proceso de modificación. Esto conducirá, entre otras cosas, a la aparición de un nuevo concepto de evaluación.

#### **4. DISEÑO DEL IPA**

El IPA inició sus actividades en el curso escolar 1971-1972, con el asesoramiento y apoyo de un número bastante reducido de escuelas de párvulos, escuelas de primera enseñanza (14 de cada nivel) y con tres escuelas experimentales. El plan de innovación se efectuó, de acuerdo con las técnicas científicas vigentes en aquel momento, implantando las innovaciones sistemática y gradualmente. Por ello las innovaciones introducidas en las escuelas experimentales habrían de ser comprobadas antes de que fueran llevadas a otras escuelas. La innovación, además, habría de llevarse a efecto según el llamado *modelo de evolución longitudinal*: en el primer año de la innovación se limitaría al primer grado de escuela primaria. La extensión a otras escuelas no se efectuaría hasta algunos años más tarde, es decir, después de haberse elaborado las experiencias adquiridas.

El IPA no era partidario del modelo longitudinal, sino del llamado *modelo global*, en el que las innovaciones se aplican simultáneamente en mayor número de grados, al tiempo que se ofrecen a la escuela posibilidades de apoyo opcional.

A partir de 1973 se amplió el IPA con un gran número de escuelas de párvulos y de primaria, esparcidas por toda la ciudad, aplicándose el *modelo de evolución global*. Al mismo tiempo, se incrementó el número de escuelas experimentales con una escuela de párvulos y otra de primaria en cada una de ellas, realizándose en las mismas experimentos de integración.

#### **5. INICIATIVAS EN EL PRIMER CICLO**

Los programas de activación, o libros de temas, destinados a las escuelas de párvulos y a los dos primeros grados de la escuela primaria, han desempeñado un papel importante como preparación para introducir las innovaciones en la escuela.

Los programas de activación están constituidos por libros en los que el conjunto de materias se agrupa en torno a un tema o concepto central. Tienen por objeto servir de ejemplos concretos sobre cómo combinar la consecución de los objetivos habituales en la enseñanza, con una nueva forma de educación, que se caracteriza por plasmar en los temas las experiencias de los niños y también por mantener una colaboración estrecha entre escuela, familia y barrio.

En la elaboración de la serie de libros de temas (16 para la escuela primaria y 10 para la de párvulos) se ha aplicado, en principio, una transición gradual del mundo familiar y cotidiano al mundo desconocido y lejano. La rutina diaria de ir a la escuela constituye el tema del primer libro para la escuela primaria. Se titula: «Vengo de casa, voy a la escuela» (hol. «Ik kom van huis, ik ga naar school»).

El primer libro de la escuela de párvulos se titula «En casa» (hol. «Thuis»). Los libros de temas ayudan al alumno a ampliar su esfera de actividad, a través de pequeñas excursiones que se interrumpen para dar paso a otras funciones que se repiten habitualmente como «comer», «dormir», etc. Los últimos libros de la escuela primaria llevan a los alumnos al «puerto», «fuera de la ciudad» y, por último, «de regreso a la ciudad».

Cada libro contiene un esquema en el cual se indican las posibilidades del programa, distribuido en cuatro apartados principales: descripción del tema, sugerencias para una elaboración creativa, sugerencias prácticas y medios didácticos en forma de juegos. Como en los libros se insiste en la independencia de los alumnos, también se ofrecen medios auxiliares prácticos y otras sugerencias.

Un aspecto importante que se recoge en todos los libros de temas es el que puede resumirse bajo el concepto «comunicación», ya que el idioma oral y escrito es un medio auxiliar necesario para adquirir conocimientos y para entenderse mutuamente. Por esta razón, se ha estimulado particularmente el empleo de los conocimientos lingüísticos que los niños ya dominan, mediante conversaciones en clase, elaboración de libros por los propios niños, etc. Dada la importancia de la comunicación, se ha confeccionado también, para los grados superiores de la escuela primaria, un libro de temas titulado «Formas de comunicación en torno a la escuela» (hol. «Communicatievormen rond de School»), en el que se incluyen sugerencias para mantener correspondencia. Por otra parte, con el libro de temas «Correo» se ha empezado a comprender en la escuela de párvulos la importancia que tiene el idioma escrito como medio de comunicación y ha servido también para animar a los niños a mostrar sus habilidades para la expresión escrita. De ahí que se haya impulsado la confección de los llamados *garabatos de párvulos*, vayan o no vayan acompañados de dibujos, como intentos, no legibles aún, pero sí traducibles, para comunicar a otros algo por escrito.

No cabe esperar, aunque tampoco ha sido ésta la intención del IPA, que los programas introduzcan un cambio por sí solos, ya que la necesidad que se experimenta constantemente de que la enseñanza enlace con las experiencias diarias de los alumnos, hace que esto resulte imposible. Los libros de temas han sido concebidos como ejemplos concretos y el IPA aconseja que se haga de ellos, así como de todo el material existente, un uso flexible.

## 6. RESULTADOS EN EL PRIMER CICLO

El IPA desea aumentar las posibilidades de enseñanza de los hijos de trabajadores. Para lograrlo se requiere, en primer lugar, detener la oxidación de sus talentos, comprobada ya al comienzo de su carrera escolar. En opinión del IPA este objetivo se habría alcanzado si se pudiera demostrar que:

- había disminuido el porcentaje de rezagados,
- había aumentado el nivel medio,
- los más adelantados no fueran refrenados por las innovaciones.

Para comprobar si se habían cumplido estas tres exigencias, se realizó una investigación sobre los resultados obtenidos en lectura técnica, lectura comprensiva y ortografía, en el primer grado de las escuelas que participaban en el proyecto iniciado en 1971. Como elementos de comparación se utilizaron, entre otros, los datos de *statu-quo* de la investigación efectuada en la primavera de 1971.

De la investigación se desprende que en el primer año de innovación apenas puede hablarse de resultados. Al final del segundo año se obtuvieron, en general, resultados positivos, a excepción de una escuela con problemas muy graves, en la que hubo que esperar al tercer año de innovación para conocer los resultados. Por otra parte, si bien disminuyó el porcentaje de rezagados, el problema no desapareció aún definitivamente, retrasándose después progresivamente aquellos alumnos que no consiguen el nivel medio en el primer grado.

La causa de este retraso se encuentra en la forma en que se sigue impartiendo la enseñanza. En el caso a que nos hemos referido, el sistema de enseñanza colectiva no facilita el desarrollo individual de los alumnos. La solución para los retrasados debía buscarse también en la individualización y diferenciación de la enseñanza.

## **7. EXPERIMENTOS DE INTEGRACION**

Aunque pasados algunos años la situación mejoró, todavía había alumnos con bajos rendimientos en lectura y escritura al finalizar el primer grado escolar. Dos eran, al parecer, los factores responsables de estos resultados. En primer lugar, la escuela primaria no disponía de suficientes medios para adaptarse a las aptitudes y desarrollo individual del alumnado, ni los libros de temas podían satisfacer tal necesidad. Por otra parte, el profesorado de la escuela primaria no había sido formado para trabajar de forma individualizada. En segundo lugar, la falta de continuidad entre la enseñanza de párvulos y la primaria era otro factor que incidía en este resultado negativo, pues se daba la circunstancia de que en aquella época existía aún en Holanda una marcada separación entre la enseñanza de párvulos, en la que la maestra impartía las clases adaptándose a los deseos que los niños manifestaban por aprender y la escuela primaria, en la que aprender era una obligación y el alumno tenía que seguir el ritmo impuesto por el maestro. Desde hace algún tiempo se están preparando acciones a nivel nacional para transformar ambos sistemas en una escuela continuada, objetivo que obtendrá estado legal en 1985.

Se decidió empezar a aplicar un experimento de integración en 6 centros de párvulos y en 6 de primaria, tomando como puntos de partida:

- a) la utilización de todas las posibilidades de desarrollo individual y continuo para alumnos de 4 a 8 años, y
- b) la ampliación y diferenciación de la oferta de experiencia.

El primer punto de partida supone: la desaparición de cualquier diferencia en la forma de concebir la enseñanza para los niveles de párvulos y de primaria, tomándose como modelo para la primaria el aplicado a la enseñanza de párvu-

los; que se dispone de suficientes medios materiales y de organización para llevar a cabo la reforma, tanto a nivel individual como de grupo; que ha de ofrecerse al personal docente una preparación adecuada para que pueda identificar y asesorar en el proceso de desarrollo individual de los alumnos y, finalmente, que los materiales y actividades estén orientados al desarrollo individual.

Mediante la instalación de los llamados «*rincones de experiencia*» en las aulas y pasillos, se consigue ampliar la oferta de experiencias para que la escuela se parezca más a la realidad cotidiana y el alumno trabaje más individualmente y en grupo. El IPA se ha inspirado con frecuencia en iniciativas que ya se habían experimentado en el campo de la enseñanza. El sistema Montessori, por ejemplo, fue una de las fuentes de inspiración. Los «*rincones de experiencia*» proceden de las «*Infant Schools*» inglesas. Un «*rincón*» contiene una serie completa de materiales en torno a un determinado tema: cálculo, lengua, cocina, etc. Podría definirse como un libro de temas materializado. Los alumnos interesados en un determinado aspecto, pueden trabajar en el «*rincón*» correspondiente, ya sea individualmente o en pequeños grupos, con un material que ha sido ordenado según el grado de dificultad.

## **8. ENSEÑANZA DE ARITMETICA**

### *8.1. Evoluciones en el primer y segundo ciclo*

Si los alumnos hacen ejercicios de cálculo sin haber aprendido a trabajar con conceptos lingüísticos de aritmética (en alguna medida), es muy probable que no lleguen a desarrollar una noción de los principios aritméticos. Por ello, en el IPA la práctica de las destrezas técnicas de cálculo no se inicia hasta que el alumno domina los conceptos lingüísticos de aritmética. En los libros de temas se ofrecen sugerencias a este respecto.

Mediante la división en fases, introduciendo primero los conceptos lingüísticos y sólo después la práctica de destrezas técnicas de cálculo, se modificó el contenido de la enseñanza de matemáticas en el primer ciclo de la escuela primaria. En el segundo ciclo no se modificó el contenido, sino el método didáctico, ya que las experiencias de Enschede habían demostrado, como ya se ha indicado en el apartado 3 al hablar de los objetivos mínimos, que introducir dos modificaciones radicales a la vez (más contenido, más método) era demasiado para las escuelas que tienen un gran número de hijos de obreros.

Las modificaciones del método didáctico de aritmética para el segundo ciclo se conocen bajo el nombre de «*diseño aritmético amsterdamés*» (ARA = Amsterdamse Rekenaanpak). El ARA hace posible que los alumnos profundicen de forma individual y continua en la materia central. El contenido aritmético existente se trasladó a fichas, cada una de las cuales contiene un número de ejercicios sobre una parte determinada de cálculo. Las fichas están ordenadas según el grado de dificultad, en sentido ascendente. Para la comprobación de las respuestas se dispone de fichas de corrección. Cada cinco fichas se hace una de control, que es revisada por los profesores y les sirve de base para anotar los progresos del alumno. El ARA difiere bastante del sistema de enseñanza anterior, basado en libros de metodología aritmética explicada de forma colecti-

va. En el ARA las lecciones no están supeditadas a clases concretas, sino que se programan para todo el colectivo escolar; cada alumno trabaja según su nivel, revisa su propio trabajo y solicita ayuda del profesor o de otros alumnos cuando los problemas son demasiado grandes; las clases de matemáticas están dirigidas a alumnos de diferentes grados, pero de igual nivel. Estas modificaciones didáctico-metodológicas confirieron a la enseñanza un carácter tan distinto, que algunos padres empezaron a temer que sus hijos ya no aprenderían más a calcular. Para disipar este temor, antes de implantar el ARA se decidió consultar personalmente a través de una encuesta a todos los padres de una de las escuelas integradas en el plan, facilitándoles información sobre el ARA y brindándoles la oportunidad de hacer comentarios. Durante las reuniones de Padres de alumnos y maestros se discutieron los resultados y se decidió conjuntamente introducir el ARA. A comienzos de 1974 se implantó en varias escuelas.

### *8.2. Problemas de continuidad*

La modificación del contenido aritmético en los dos primeros grados de la enseñanza primaria, en combinación con el modelo de desarrollo longitudinal, había suscitado problemas en 1973. Los alumnos accedían a tercer grado con una preparación y unas habilidades distintas a las anteriores. Como el IPA se iba implantando gradualmente cada año, no todo el profesorado y a veces tampoco el director, estaban directamente implicados en las innovaciones que se venían practicando. Por esta razón, algunos maestros de tercer grado acariciaban las mismas expectativas que antes sobre el nivel de los alumnos en materia de cálculo. Los problemas se agravaron porque los libros de temas fueron introducidos sin precisar en medida suficiente su carácter orientativo. Ello dio lugar a que en algunos grados se utilizaran como programa completo de enseñanza, para lo que, sin embargo, no eran lo suficientemente completos. En realidad, puede sacarse la conclusión de que es imposible alcanzar nuevos objetivos conservando las viejas prácticas.

El nivel obtenido en matemáticas fue objeto de gran preocupación entre el profesorado de los grados superiores, quienes manifestaron su inquietud de forma pública y violenta. En las cinco escuelas afectadas se realizaron pruebas de cálculo para determinar el nivel del alumnado de tercero y cuarto grado. Los resultados, medidos según las normas tradicionales, mostraron que el nivel de matemáticas en los grados terceros era inferior y en los grados cuartos igual al nivel alcanzado en 1971.

### *8.3. Cambio de rumbo*

Como consecuencia de la investigación y resultados obtenidos en materia de cálculo, se introdujeron en el proyecto los cambios siguientes: se preparó un programa de ayuda de aritmética para los alumnos que quedaban rezagados; se modificó la forma de asesoramiento, que se adaptó a las necesidades de las escuelas, al tiempo que el director del centro se convertía en la figura central de las innovaciones; se modificaron los sistemas de evaluación por considerarlos poco transparentes, lo que llevó a un plan de evaluación para 1977 que fue sometido a debate público; se inició la elaboración de nuevas pruebas de len-

gua y cálculo, porque el contenido de las que se empleaban ya no satisfacía y su utilidad era escasa.

En 1975 volvió a efectuarse una investigación. Los resultados en matemáticas fueron aproximadamente iguales a los de 1971 en los grados cuarto y quinto. El porcentaje de retrasados había disminuido y el de adelantados había aumentado. La situación se había equilibrado.

## 9. ENSEÑANZA DEL IDIOMA

### 9.1. *Marco teórico*

El idioma evoluciona en relación con las circunstancias socio-económicas y culturales. En razón de las diferencias que se dan en estas circunstancias, cabe distinguir diversos sistemas lingüísticos. Basándose en una investigación, Bernstein formuló su teoría de dos sistemas lingüísticos: uno, el lenguaje popular o limitado, es decir, un idioma común y corriente, apropiado para la casa y la calle; otro, el idioma formal y culto propio de todo aquello que supera el lenguaje común, como la argumentación, la ciencia, la cultura, la poética. El idioma limitado pertenecía a la clase obrera, que tendría escaso o nulo acceso al segundo idioma. En cambio, las clases media y acomodada dispondrían de ambos idiomas. En base a esta hipótesis, resulta obvia la explicación del retraso escolar de los hijos de trabajadores, ya que éstos desconocerían el idioma formal y culto empleado en la escuela. Frente a esta teoría de pobreza de idioma entre la clase trabajadora (hipótesis del déficit), el IPA sostiene que no es idioma lo que les falta a los hijos de obreros, sino que carecen de aquello para lo que el idioma sirve, de aquello sobre lo que el idioma trata. Su pobreza de idioma es derivada: la pobreza se encuentra a nivel material, a nivel de condiciones de vida y bienes culturales. Frente a la hipótesis del déficit, el IPA ofrece la hipótesis de la cultura: la pobreza idiomática no constituye una característica de los hijos de obreros que, comparados con otros, poseen otras experiencias no menores. Su idioma, su lenguaje, es diferente porque su medio ambiente es diferente y en su entorno existe, en terrenos específicos, una carencia de aquello de lo que la lengua de cultura constituye un reflejo.

En muchos aspectos el IPA concuerda con el criterio de Labov, que rechazó la hipótesis del déficit: no hay que pensar que algunos sistemas lingüísticos hayan de ser inferiores, puesto que cada idioma domina sus propias posibilidades y su realidad. Los sistemas lingüísticos sólo son diferentes. El lenguaje de los trabajadores no es inferior al de la clase media o al de la clase más elevada: es tan perfecto y tan utilizable como cualquier otro lenguaje. El IPA, sin embargo, se resiste a esta hipótesis de diferenciación. El idioma, en efecto, está vinculado a la situación y en este sentido, es equivalente a cualquier otro idioma, pero el uso de esa lengua queda de hecho limitado a las condiciones de vida y para los trabajadores las condiciones son limitadas y distribuidas de forma desigual. Por consiguiente, el idioma culto tendrá que llegar a incorporar el idioma de los hijos de obreros, para que los trabajadores tengan mayor acceso a la realidad social y cultural.

La consecuencia que de este análisis se deriva para la enseñanza es que, por una parte, ésta debe ofrecer, sin solución de continuidad, el máximo posible de experiencias y oportunidades de desarrollo relacionadas con la lengua de cultura. Por otra parte, la enseñanza sólo tendrá un significado para los alumnos si enlaza con sus propias experiencias, en una perspectiva de la mayor amplitud posible.

### *9.2. Iniciativas y problemas en la escuela*

Los libros de temas han sido concebidos para la escuela de párvulos y para los dos primeros grados de primaria. En los grados superiores es cada vez más necesario adquirir un mayor número de destrezas y conocimientos técnicos. Si la enseñanza temática domina demasiado tiempo, existe el peligro de que se descuiden esas destrezas. El IPA ha tratado de salvar ambas líneas, por una parte, mediante la descripción de proyectos, temas y actividades con un marcado énfasis en la adquisición y dominio lingüístico, lo que permite continuar la innovación en el segundo ciclo. Por otra parte mediante la sistematización del conjunto de disciplinas (compárese con el ARA), al objeto de desarrollar el total de asignaturas en el marco de un sistema temático. Pasó algún tiempo hasta que el proyecto se convirtiera en realidad. A ello contribuyeron algunos esquemas lingüísticos desarrollados en el segundo ciclo. En ellos, cuentos redactados por los alumnos sirvieron de punto de partida para las clases de lengua, también se fomentó la correspondencia escolar entre alumnos de diversos centros y se creó un proyecto en el que algunos artículos de periódicos constituían el tema de enseñanza. En todos estos proyectos se insistía en que los alumnos hicieran uso de las habilidades que ya dominaban, como hablar, escuchar, leer y escribir, para contrarrestar el efecto de un ejercicio sistemático excesivo.

Durante el desarrollo de los proyectos mencionados se presentaron tres problemas: se observó una carencia de medios de documentación para la elaboración de las materias de estudio; tampoco fue posible archivar sistemáticamente la información aportada por los alumnos, lo que puso de manifiesto la necesidad de contar con un centro de documentación adecuado y de fácil acceso que, al mismo tiempo, ejercería una influencia favorable en la actitud de los alumnos con respecto a las fuentes de información. Otra dificultad provenía de la falta de material de ejercicios, adaptada a los problemas lingüísticos que se habían comprobado. Los ejercicios se encontraban únicamente en el fascículo de método de lenguaje y no era ni siquiera fácil su localización dentro del mismo. El tercer problema estaba relacionado con el sistema habitual de enseñanza en forma colectiva y basado en la utilización de libros de método. El empleo de los libros permite al profesor saber qué partes de la gramática se han tratado ya y en qué medida, así como prever lo que hará al día siguiente. Sin embargo, en la enseñanza a base de proyectos el profesor carece de la seguridad que le presta el apoyo de los libros, recayendo en él la total responsabilidad de elaborar, tratar y desarrollar la materia de estudio en medida suficiente.

### *9.3. Una solución*

La enseñanza a base de proyectos no podría prestar suficiente atención al ejercicio de destrezas si no dispusiera de un sistema práctico que la remita a la materia de enseñanza. Para lograr este objetivo se procedió a inventariar y cla-

sificar por grupos todos los ejercicios de gramática de los libros de temas y de los libros de texto habituales. En el esquema lingüístico los grupos se enuncian bajo dos categorías principales: dominio del idioma (hablar, escuchar, leer y escribir) y profundización del idioma (ortografía, morfología, formación de las palabras, semántica, sintaxis y estilo).

El empleo del esquema lingüístico ofrece dos posibilidades: la de poder anotar lo que se ha hecho en clase, tanto en relación con las actividades de dominio del idioma como en la profundización del mismo, compensando así la falta de libros de texto. Teniendo en cuenta que en la enseñanza del idioma todos los objetivos forman un conjunto ordenado, el esquema desempeña, además, la función de fomentar la elección de determinados objetivos mínimos, a que nos hemos referido en otro apartado de este trabajo.

Los ejercicios correspondientes a cada grupo del esquema lingüístico se han pasado a las fichas y éstas, a su vez, al ejercicio correspondiente del fascículo de método de lenguaje. Como los fascículos están redactados siguiendo una línea de dificultad progresiva, el lugar que ocupan los ejercicios indica también el grado de dificultad. Con ayuda de las fichas pueden encontrarse ejercicios adaptados al nivel de desarrollo del alumno individual y referentes a problemas lingüísticos ya tratados.

## 10. ESCUELA, FAMILIA Y BARRIO

En los debates sobre las causas de los problemas que afectan a los hijos de obreros, unas veces se culpa a los alumnos y otras a la escuela. Como ya se ha indicado, los hijos de obreros carecen de experiencias y de posibilidades. Sin embargo, la escuela durante demasiado tiempo ha ignorado esta realidad, por lo que deberá adaptarse a las circunstancias reales. Pero, a su vez, la escuela se siente impotente para compensar una falta de experiencias y posibilidades que tiene su origen en causas sociales. En tales circunstancias es fácil que surja la idea de señalar culpables individuales, quedando encubiertas las verdaderas causas de los problemas y dando pie a conceptos como «pobreza de idioma», «programas de compensación», etc. El IPA no ha desarrollado su trabajo basándose en tales conceptos, puesto que parte de la base de que únicamente si se conocen las verdaderas causas, es posible ofrecer soluciones adecuadas.

La escuela no puede actuar de forma independiente. Por tanto el IPA propone, además de la adopción de medidas generales a nivel municipal y nacional, que exista una estrecha colaboración entre la escuela, la familia y el barrio, que es el primer entorno de los alumnos de párvulos y de primaria. Las actividades relativas a este entorno se resumen en el IPA bajo el concepto «*trabajo de campo*» y comprende tanto las actividades que desarrolla la escuela para explorar el barrio, el medio ambiente y las condiciones de vida de los alumnos, como las actividades de los «*trabajadores de campo*» y demás miembros del equipo asesor y las de los padres y otras organizaciones de barrio.

El trabajo de campo del IPA era un elemento fijo de asesoramiento. A título de ejemplo citamos algunas de las actividades llevadas a cabo en este trabajo de campo.

En lo que se refiere a los padres y la escuela:

- adaptación de la enseñanza a la vida en el hogar y fuera del mismo;
- información a los padres sobre el trabajo de sus hijos en la escuela, en un lenguaje comprensible para ellos;
- participación de los padres en las tareas de la escuela;
- reuniones de padres y maestros y veladas para los alumnos;
- charlas con los padres, a nivel individual, acerca de sus hijos;
- trabajo de comisiones de padres, representantes de todos los padres.

En cuanto a los equipos de asesoramiento escolar:

- un proyecto con amplia información sobre juguetes didácticos;
- información sobre las posibilidades de formación;
- visitas sistemáticas a los padres;
- encuestas a los padres, facilitándoles información, para estimular su participación;
- contactos con centros de barrio, casas de barrio y grupos de trabajo interesados en mejorar las condiciones de vida.

## 11. OBJETIVO DE LA EVALUACION FINAL

El IPA concluyó en 1978 después de haber completado un gran número de investigaciones, orientadas a la evaluación final, que se desarrollaron en el curso escolar 1976-1977.

### 11.1. El modelo de evaluación

El objetivo de la evaluación es específico del IPA y consecuencia de su enfoque de la investigación, expresado con el término «*investigación activa*» que, como se expone en el apartado 3, está al servicio de la evaluación. Con este concepto se desea expresar un número de acciones llevadas a cabo para determinar, reflejar e interpretar resultados que son consecuencia de actividades realizadas para alcanzar un fin determinado. De hecho, evalúa todo aquel que se ocupa, de forma consciente, de transformar una situación indeseable en una deseable. La única diferencia radica en que las exigencias en la determinación y exposición de resultados serán más específicas en un investigador que en una persona que no lo sea. Este último sólo necesitará efectos visibles. Por lo que se refiere a la interpretación (valoración a la luz de los objetivos), ambos son representantes válidos y por tanto ambos participarán en la evaluación final, como sucedió en el IPA. Hemos indicado ya, a grandes rasgos, dos componentes del modelo de evaluación: *la evaluación del objetivo*, en la que se busca, a través de la investigación, lo que los alumnos han logrado tras 7 años de IPA, y la llamada *evaluación del tono*, en la que emiten su parecer las personas

directamente implicadas en el proyecto (padres y personal docente). El tercer componente del modelo se denomina *evaluación del sistema*, orientada hacia los cambios que han tenido lugar en instituciones tales como la escuela, el barrio, la familia, etc. El elemento de motivación utilizado para introducir este componente, ha sido mencionado en diferentes ocasiones, al tratar de las causas responsables de la desigualdad de oportunidades de los hijos de obreros.

Los tres componentes del modelo de evaluación son, pues, evaluación del sistema, evaluación del objetivo y evaluación del tono. En la evaluación del sistema se averigua si se han creado condiciones bajo las cuales puede cambiar la conducta del alumno con respecto a la dirección de los objetivos. Aunque las instituciones sociales entran también en el ámbito de este componente y sería muy deseable su evaluación, el IPA se ha limitado a la escuela, la familia y el barrio. En la evaluación del sistema se examinan también los recursos facilitados (como libros de temas), los procedimientos (como el ARA), las provisiones materiales, las formas de organización y cooperación, en función de los beneficios que reportan. La evaluación del objetivo se ocupa de los cambios en la conducta de los alumnos, tanto en lo que se refiere a rendimientos cognoscitivos y habilidades, como a evolución social y emocional. Con ayuda de diversos instrumentos de investigación se describen estos cuatro aspectos de la conducta de los alumnos y se redacta el informe correspondiente. Para la evaluación del tono se recogen las impresiones y pareceres de comisiones de padres y de grupos de padres que participan activamente, y se repite el proceso de encuestar a los padres. Al final se pudo disponer de los hechos más importantes que habían tenido lugar durante el IPA, recogidos en perfiles escolares ampliamente descritos.

### *11.2 Interpretación de los resultados de la evaluación final*

La evaluación final tuvo lugar mucho antes de cumplirse totalmente el objetivo final. Sus resultados tienen, por tanto, carácter provisional, lo que significa que su valor continúa siendo discutible con respecto al objetivo final. En teoría, existen muchos caminos para llegar a la meta, pero hasta que ésta no se alcanza, no puede saberse cuál es el camino más adecuado. Las razones en que se apoya la interpretación de los resultados, siguen siendo predominantemente teóricas y subordinadas a hipótesis acerca de la realidad, precisamente porque la verdadera dirección que conduce a la meta es todavía incierta. De ahí que los mismos resultados puedan llevar a la adopción de decisiones diferentes para continuar la experiencia. Si, por ejemplo, los rendimientos de los hijos de los trabajadores han mejorado, se puede decir que el IPA ha logrado su objetivo únicamente dentro de la hipótesis de que las posibilidades de enseñanza y evolución de estos alumnos mejoran cuando aumentan sus rendimientos. Fuera de esta hipótesis la afirmación no sería válida, ya que muchos maestros no conceden valor a los simples rendimientos mayores dado que su teoría se basa en que la mejora de tales posibilidades no consiste únicamente en alcanzar un desarrollo cognoscitivo, sino también una evolución social y emocional. Aunque los resultados de la evaluación final puedan considerarse como la identificación de una situación, no puede anticiparse el valor de estos resultados para la consecución del objetivo final.

## 12. LOS RESULTADOS DEL IPA

Los resultados del IPA han sido descritos en gran número de informes parciales. En este trabajo de conjunto nos limitaremos a señalar algunos resultados globales, teniendo en cuenta que las causas de tales resultados no son idénticas en todos los casos.

- Se comprobó un mejoramiento de los rendimientos cognoscitivos en el primer ciclo.
- El clima socio-emocional en las escuelas no había sufrido deterioro a pesar de la multiplicidad de cambios. En determinados puntos se comprobó incluso un mejoramiento.
- En el segundo ciclo no se pudo constatar ningún mejoramiento en la aplicación del proyecto. Se comprobó que la composición del alumnado de los viejos barrios había estado sometida a fuertes cambios en el transcurso de los años. La afluencia de niños procedentes de minorías étnicas fue señalada como un grave problema.
- Se comprobó que se habían producido cambios esenciales en la práctica docente y el acercamiento de los alumnos, como ha quedado reflejado en los perfiles de 6 escuelas de párvulos y de primaria.
- Durante los últimos años de aplicación del IPA se han puesto en marcha los dispositivos para la creación de una escuela básica nacional para niños de 4 a 12 años. Al mismo tiempo se ha establecido una política de estímulo para las escuelas que tienen que afrontar muchos problemas. Los puntos de partida de la escuela básica y de la política de estímulo son muy semejantes a los del IPA, por lo que, a partir de 1978, se ha emprendido una labor conjunta de realizaciones a nivel local y nacional.
- Basándose en los resultados de la evaluación final, el municipio de Amsterdam y el servicio de Asesoramiento para la Enseñanza en Amsterdam (ABC) han aceptado el punto de partida de la «*discriminación positiva*» inspirado en el del IPA, para la renovación de las escuelas de los barrios con condiciones socio-económicas difíciles. También se dedica especial atención a las minorías étnicas y se prometen ulteriores cambios para la enseñanza.
- Una comisión internacional visitó Amsterdam durante una semana y estableció contactos con escuelas, grupos de padres, juntas escolares, autoridades municipales y representantes de todos los partidos políticos, recorriendo también los barrios viejos. Su opinión final fue que, salvo en algunas reservas, el IPA avanzaba en buena dirección.
- Una vez finalizado el IPA, se llevó a cabo un proyecto de evaluación externa a nivel nacional. El ángulo de incidencia que se eligió para la evaluación externa, condujo a una valoración negativa para el IPA, lo que redundó en una toma de posición por parte de algunos científicos, que organizaron un congreso en el que se aplicaron diversas corrientes científicas, incluidas la evaluación interna y externa. La balanza en este congreso se inclinó hacia un juicio positivo.

Finalmente, la Fundación SLO ha editado un folleto en el que se recogen las experiencias obtenidas por el IPA sobre enseñanza de la lengua. La redacción de estas experiencias ha sido concebida para un público lo más amplio posible.

## BIBLIOGRAFIA

- BOS, P. VAN DEN, S. VAN SCHAIK: *3 películas sobre el Proyecto de Innovación de Amsterdam, también con subtítulos en inglés*. Amsterdam, RITP, 1972 y 1975.
- BERG, A. VAN DEN y V. J. WELTEN: *Het Innovatieproject Amsterdam gewogen*. (El proyecto de innovación de Amsterdam pesado). Síntesis del informe final, conclusiones y recomendaciones de una investigación de evaluación externa. La Haya, Imprenta del Estado, 1981. Serie SVO, volumen 49.
- CALCAR, C. VAN: *Action Research, the only way*. Amsterdam, RITP, 1973.
- CALCAR, C. VAN: *Innovatieproject Amsterdam*, (Proyecto de Innovación de Amsterdam), Parte I: *Bronenboek* (Libro de fuentes). Amsterdam, VAN GENNEP, 1976.
- CALCAR, C. VAN: *Innovation Project Amsterdam, Volume I: A Summary*. Amsterdam, RITP, 1976.
- CALCAR, C. VAN: *Innovatieproject Amsterdam, Deel II: Tussenstand*, Amsterdam, VAN GENNEP, 1976.
- CALCAR, C. VAN: *Innovation Project Amsterdam, Volume II: A Summary*. Amsterdam, RITP, 1977.
- CALCAR, C. VAN: *Innovatieproject Amsterdam, Deel III: Eindverslag, een opening*. Amsterdam, VAN GENNEP, 1980.
- CALCAR, C. VAN: *Innovation Project Amsterdam, Final report: An opening. A Summary*. Amsterdam, SCO, 1979.
- DECKERS, P.: *Activiteitenobservatie*. Amsterdam, RITP, 1978.
- FERNING, L., K. BROOKSBANK, W. DE COSTER y W.D. WALL: *The Amsterdam Innovationproject, Advisory Mission 4-10*, november 1979, Report. La Haya, Bernard van Leer Foundation, 1980.
- Informatieblad* van het Institut voor Onderwijskunde der R.U. Groningen, 14e. jaargang, nummer 2/3, februari 1983. (Hoja de Información del Instituto de Pedagogía de la Universidad Estatal de Groninga, Año 14.º, número 2/3, febrero de 1983). Información sobre un congreso con motivo de una evaluación externa.
- LENTZ, L.: *Taaloderwijs Anders Ddfijken* (Experiencias sobre enseñanza temática en el IPA. Vol 1) DNSCHELE.
- LEUVDN, C.: *Taaloderwijs* (problemas y temas de trabajo Vol. 2) *Ander Ddfijken*.
- RUPP, J.: Van Leesbusexperiment naar de school als ervaringsplaats, in: *Comenius*, 1981. (De experimento de bus de lectura a la escuela como lugar de experiencia).
- SCHAIK, S. VAN, A. NOOT, H. BAGGERMAN y C. HÜLSENBECK: *Retratos de Escuela: Cartas de Amsterdam* (parte I), seguida por *Indicaciones prácticas* (parte II). Assen, Van Gorcum, 1980.



# Documentos



## Datos sin demagogia: los españoles opinan de la Enseñanza.

La educación es uno de esos temas de los que —por suerte o por desgracia— todo el mundo puede opinar. En parte porque a todos nos afecta, de forma directa o indirecta, y en parte porque se le concede muy poco «status» de cuestión especializada. Desde luego esto puede considerarse una desgracia en cierto sentido, puesto que se corre el riesgo de banalizar en exceso la temática educativa. Pero —si se toma en sus justos términos y por el lado positivo— es una suerte porque la opinión pública puede servir de interesante indicativo para la toma de decisiones y para los planteamientos del «experto».

Los datos que a continuación se exponen —con pocos comentarios por la densidad de la información en sí— son el breve resumen de los resultados de una encuesta (sobre una muestra de 3.192 sujetos, representativa de la población nacional comprendida entre los 14 y 60 años), realizada por la Subdirección de Investigación Educativa del MEC (\*).

Debido a las limitaciones espaciales, sólo se indican los resultados generales y algunas diferencias relevantes entre grupos, sin que se aluda sistemáticamente a todas las variables de control tenidas en cuenta (región, hábitat, profesión, estudios, clase social, edad, sexo, estado civil, tendencia política, intención de voto y religiosidad).

### 1. Importancia y obligatoriedad de la enseñanza

Dentro de la esfera de la cultura, de la clase intelectual de nuestra sociedad, nadie duda de la importancia, de la enorme importancia, diríamos, de la enseñanza, tanto institucionalizada o formal como no institucionalizada o no formal. Sociólogos, psicólogos, pedagogos, políticos,

ideólogos, etc., han puesto de manifiesto y se han preocupado por demostrar que la enseñanza es un aspecto vital en el desarrollo del individuo y de los pueblos. Unos han dicho que sólo a través de la educación, de la enseñanza, de la cultura, el hombre y los pueblos pueden liberarse. Otros, refiriéndose a la enseñanza institucionalizada, han defendido, y defienden, que es el instrumento utilizado por las cla-

(\*) Para mayor información sobre aspectos metodológicos o resultados ver ALVARO, M., FUENTE, C. y MUÑOZ-REPISO, M.: *Lo que piensan los españoles de la Educación*. MEC, Madrid, 1983.

ses dominantes para reproducir las estructuras sociales vigentes.

En fin, sea como fuere, lo cierto es que entre los expertos nadie duda de la relevancia de la educación. Pero ¿qué piensan los ciudadanos españoles al respecto? Pues bien, el pueblo, cuyas opiniones muchas veces se suponen muy distantes de las de los expertos, cree, en su gran mayoría (84%), que la educación es uno de los temas *más importantes* para el país o, al menos, tam importante como otros muchos. Incluso llegan a considerar que la diferencia principal entre países avanzados y atrasados la constituye el nivel educativo de sus habitantes.

En las sociedades industriales y postindustriales el tiempo de la enseñanza obligatoria se ha ido extendiendo por abajo y por arriba y, consecuentemente, el papel de la escuela como agente socializador es mucho más relevante; pues nuestros niños y nuestros jóvenes pasan gran parte de su vida en la institución escolar. Ello tiene una repercusión muy directa en el mundo laboral y económico, por lo que los partidos políticos también se plantean e incluyen en sus programas la delimitación de tiempo de educación obligatoria.

En la encuesta se incluían dos preguntas sobre la *obligatoriedad de la escolaridad* y parece existir gran heterogeneidad en las opiniones acerca del comienzo y final de la enseñanza obligatoria. De todas formas, la mayoría de la población encuestada —alrededor de 1/3— piensa que debería abarcar desde los 4 hasta los 16 años. En cambio, una mayoría abrumadora piensa que esta enseñanza obligatoria debe ser gratuita.

## 2. Enseñanza estatal versus enseñanza privada

La problemática referente al dilema ¿enseñanza privada o enseñanza estatal? es de las que más disputas levanta y ha levantado en nuestro país, desbordando en ocasiones el mundo educativo. A veces, incluso, las posturas se hacen irreconciliables. En nuestra historia más reciente cabe recordar, al respecto, que

uno de los puntos más conflictivos en la gestación de la Constitución de 1978 fue el tema educativo; pues resultó muy difícil llegar a un consenso entre los partidos defensores de la escuela privada y los defensores de la escuela pública. Asimismo, la aprobación de la Ley de Estatuto de Centros fue muy polémica, hasta tal punto que apenas se pudo llegar a unos mínimos de coincidencia entre la izquierda y la derecha.

Los ciudadanos españoles, con edades comprendidas entre 14 y 60 años, en su mayoría (51%) piensa que el *servicio educativo debe ser proporcionado* exclusivamente por el Estado. El 39% cree que tanto por el Estado como por instituciones privadas y sólo un 2% que únicamente por instituciones privadas.

Las variables *socio-económicas* tienen una incidencia considerable en estos resultados, de tal forma que a mayor nivel de estudio y a mayor nivel profesional menor cantidad de sujetos son partidarios de que solamente el Estado se encargue de impartir la enseñanza. La clase social parece ser todavía más importante que los estudios y la profesión: la proporción estatal —ambas es de 64-24 en la clase baja y de 31-58 en la clase media-alta.

Como era de esperar, las opiniones vertidas por los distintos grupos configurados a partir de la *tendencia política* son muy diferentes. Cuanto más a la izquierda se autoubican los encuestados, más partidarios son de que el servicio educativo sea proporcionado exclusivamente por el Estado y cuanto más a la derecha, en mayor proporción manifiestan que por el Estado e instituciones privadas.

Las diferencias debidas a la religiosidad también son muy considerables: los indiferentes (68%) y los no creyentes (70%) son mucho más partidarios que los católicos practicantes (48%) y no practicantes (50%) de que sólo el Estado proporcione el servicio educativo.

La *financiación estatal* ha de recaer tanto sobre los centros del Estado como sobre los privados según un 47%. Un

35% opina que solamente sobre los estatales.

Las variables *socioeconómicas* y las *ideológicas* también tienen una incidencia relevante a la hora de dar una respuesta a la pregunta sobre qué tipo de centros debe financiar el Estado. A mayor «status» socioeconómico y cultural y cuanto más a la derecha se autoubiquen los sujetos, mayor defensa de una financiación por parte del Estado tanto de los centros privados como de los estatales.

### 3. Lo que se espera del centro escolar

En el cuestionario aplicado se preguntaba:

— Qué tipo de educación debe dar la escuela; es decir, si debe sólo formar intelectualmente o, además, debe transmitir valores morales, sociales o religiosos. Se trataba de saber con esta pregunta si los españoles son partidarios de una educación aséptica o, por el contrario, confían más en una educación en la que se tome partido y se transmita determinado tipo de valores.

— Qué aspecto, entre varios, es el más importante a la hora de elegir el centro escolar.

— Qué es más conveniente, que los chicos y chicas asistan a clase separados o juntos (coeducación).

a) Sobre el *tipo de formación*, la mayor parte (51%) opina que la institución escolar, además de formar intelectualmente, debe transmitir valores morales, sociales y religiosos. Sólo un 11% afirma que debe limitarse a la formación intelectual.

Existen grandes diferencias al respecto entre los grupos establecidos según la *tendencia política*. Pues los sujetos que, ideológicamente, se ubican en la izquierda consideran de manera prioritaria que la escuela, además de formar intelectualmente, debe transmitir valores morales y sociales, pero no religiosos. En cambio, el centro y la derecha, que tienen opiniones muy similares en este aspecto, piensan, mayoritariamente, que la escuela debe

transmitir, además de los restantes señalados, valores religiosos.

Al analizar las diferencias obtenidas según la *intención de voto* —partido que votaría el encuestado— resulta llamativo que, a pesar de lo que acaba de señalarse, sobre la tendencia política, también la mayor parte de los posibles votantes del PSOE cree que la escuela debe ser transmisora de valores religiosos.

La explicación a la aparente paradoja hay que buscarla, con seguridad, en el hecho de que hay personas que votan al PSOE y que, sin embargo, no se consideran con una ideología de izquierdas.

b) Al estudiar los *motivos que llevan a elegir* un tipo de centro determinado, se ha encontrado que lo más importante, con gran diferencia, para los encuestados es que tenga buenos profesores (54%). El segundo aspecto, entre los considerados, que aparece como el más importante, es el hecho de que proporcione una sólida formación académica (25%). Los restantes —instalaciones, organización democrática, ideología, etc.— apenas parecen relevantes al elegir el centro escolar.

Probablemente estos dos factores —profesorado y formación académica— sean dos maneras de referirse a lo mismo. Pues los sujetos de *estudios* y *clase más altos*, que tienen mayor capacidad de abstracción, prefieren la más abstracta: la formación académica y los de *estudios* y *clase más bajos* la más concreta: el profesorado.

La *intención de voto* es una variable que produce diferencias muy significativas entre grupos, al analizar la opinión de los encuestados acerca de los aspectos más importantes a la hora de elegir centro escolar, de suerte que:

● Los posibles votantes del PCE conceden mucha menos importancia que los seguidores de los restantes partidos al hecho de que los centros escolares tengan buenos profesores.

● Para los mismos posibles votantes del PCE, que el centro esté organizado

democráticamente tiene una considerable relevancia. Un 21 % piensa así frente al 5 % nacional.

● El tipo de ideología del centro escolar es mucho más importante para los posibles votantes de la derecha y centro que para los de la izquierda.

Asimismo, mientras que para los católicos, tanto practicantes como no practicantes, la organización democrática de los centros apenas cuenta, para los indiferentes (13 %) y los no creyentes (17 %) sí tiene una considerable importancia.

c) Respecto a la *coeducación*, los resultados obtenidos son tajantes. La mayor parte de los encuestados (65 %) son partidarios de que ambos sexos se eduquen conjuntamente o, en todo caso, no les importa que así suceda (20 %).

En todos los núcleos de población el apoyo a la coeducación es notable, pero, sin embargo, es todavía mayor en las ciudades con más de un millón de habitantes.

También se observa la siguiente tendencia: los sujetos más jóvenes y, por consiguiente, los solteros defienden con mayor énfasis la educación conjunta de ambos sexos.

Igualmente, y como era presumible, las variables ideológicas provocan diferencias entre grupos, de tal forma que cuanto más a la izquierda se sitúan los encuestados más partidarios son de la coeducación.

Los no creyentes e indiferentes defienden, en mayor proporción que los católicos, el que chicos y chicas asistan a clase juntos. Los resultados obtenidos configuran la siguiente escala: católicos practicantes (58 %); católicos no practicantes (70 %); indiferentes (82 %); no creyentes (84 %).

#### 4. Las autonomías referidas al mundo de la educación: descentralización y bilingüismo

La Constitución de 1978 define las competencias del Estado y de las Comunidades Autónomas en materia de educa-

ción, en general, y de las lenguas vernáculas en particular. A su vez, en los correspondientes Estatutos de las diversas comunidades autónomas se especifican las competencias concretas asumidas por cada nacionalidad. Es decir, se trata de un tema que de alguna manera ya está decidido. Pero... ¿cuál es la opinión en este sentido de los españoles?

4.1. *Descentralización*. No existe un criterio muy homogéneo sobre la centralización o autonomía a la hora de tomar decisiones en materia educativa, aunque predomina la idea de que unas veces han de tomarse desde Madrid y otras a nivel de la comunidad autónoma. Así piensa, aproximadamente, 1/3 de la población. Un 28 % cree que deberían tomarse siempre a nivel autonómico y un 19 % que siempre desde Madrid, existiendo un porcentaje muy considerable (20 %) que no tiene opinión al respecto.

La variable denominada *región* —coincidente con las entidades del mapa autonómico— produjo grandes diferencias en los resultados, como era de suponer. Únicamente en Cataluña, Navarra y Canarias los encuestados prefieren mayoritariamente (40 %, 56 % y 43 % respectivamente) que las decisiones en materia de educación se tomen a nivel de comunidad autónoma. La Rioja destaca por su exacerbado centralismo: 48 % a favor de que sea en Madrid donde se decida. En esta línea le siguen, aunque de lejos, las dos Castillas y Madrid (en torno a un 30 %). Oviedo, Cantabria, Valencia, el País Vasco y Baleares se muestran fuertemente favorables a que se decida de modo compartido entre centro y periferia (con porcentajes superiores a 50 %). Las cotas de no pronunciamiento son ; muy elevadas en Murcia (61 %).

La edad produce también diferencias significativas, de forma tal que los más jóvenes se pronuncian más por la toma de decisiones en educación «sólo a nivel autonómico» —va del 33 % entre los sujetos de 14-18 años al 20 % entre los de 46-60— que los mayores.

Se han confirmado las hipótesis iniciales sobre la *tendencia política e intención*

de voto. Los sujetos con ideología de izquierdas y los que votarían al PSOE y PCE son significativamente más partidarios de la descentralización que los de ideología de centro o derecha y los que votarían a AP o un partido de centro. A la inversa, el 33% de la derecha, el 21% del centro y el 14% de la izquierda piensan que tales decisiones deberían tomarse, siempre, a nivel central, desde Madrid.

4.2. *Bilingüismo*. Por lo que hace referencia a la utilización del bilingüismo en el marco del aula, los resultados globales pueden resumirse así:

- La mayor parte de los encuestados (41%) es partidaria de que se utilicen las lenguas vernáculas y el castellano por igual.

- El 22% es partidario de utilizar el castellano exclusivamente y sólo un 3% defiende el uso único de las lenguas vernáculas.

- El 19% cree que debería utilizarse preferentemente el castellano y sólo el 4% tiene la misma opinión respecto a las lenguas vernáculas.

Puede considerarse como llamativo el hecho de que ni siquiera en el *Pais Vasco*

o *Cataluña* los porcentajes de los que defienden el empleo exclusivo, o el mayoritario, de las lenguas vernáculas superan el 10%.

Los grandes *núcleos de población* se muestran más favorables (53%) al uso equilibrado del castellano y la lengua vernácula en las aulas. En las poblaciones de menos de 10.000 habitantes se detecta, por el contrario, una preferencia más acusada por el empleo del castellano (47%).

Los más *jóvenes* y, por consiguiente, los *solteros*, son en general, más partidarios del uso de las lenguas vernáculas en la enseñanza que los mayores.

Como puede apreciarse en la tabla 1, existen diferencias muy significativas por lo que hace referencia a la utilización del bilingüismo en el aula, debidas a la *ideología política*. La izquierda defiende en mayor proporción que el centro y éste que la derecha que la enseñanza se imparta, por igual, en castellano y lengua vernácula. A su vez, la derecha, con gran diferencia sobre el centro y la izquierda, mantiene, por encima de cualquier otra opción, que la enseñanza debe impartirse únicamente en castellano. Para la izquierda y el

**TABLA 1**  
**Lenguas en que debería impartirse la enseñanza, según tendencia política \* (en %)**

<i>Tendencia política</i>	<i>Total</i>	<i>Izquierda</i>	<i>Centro</i>	<i>Derecha</i>	<i>NS</i>	<i>NC</i>
<i>Sólo vernáculas</i>	3	4	2	4	2	3
<i>Por igual, en castellano y vernácula</i>	41	46	42	25	43	39
<i>Más en vernácula</i>	4	6	4	3	3	3
<i>Más en castellano</i>	19	20	23	24	17	18
<i>Sólo en castellano</i>	22	16	22	40	17	23
<i>NS/NC</i>	11	8	7	5	18	15

\* No se han incluido la extrema izquierda y la extrema derecha porque sólo ha habido 44 y 20 sujetos, respectivamente, de la muestra de este estudio, que se identifican con estas tendencias políticas.

centro la opción más elegida es que en el aula deben emplearse por igual las lenguas vernáculas y el castellano. Resultados muy similares se obtuvieron cuando, en vez de situarse en una escala ideológica, se les pidió a los sujetos que indicaran qué partido votarían.

## 5. Problemática de la juventud

Los temas abordados por la encuesta, que hacen referencia a la problemática de la juventud, son: el paro, su interés por el estudio y las causas de la falta de interés, si es que se da.

La solución al *paro juvenil* podría ser, más que la prolongación de la escolaridad hasta los 18 años, la inversión en puestos de trabajo, según el 54% de la muestra, del dinero que cuesta o podría costar parte de esa escolarización. Alrededor de una cuarta parte de la población cree, por el contrario, que la solución está en prolongar obligatoriamente la escolaridad.

Los jóvenes de nuestro país tienen *interés por el estudio*, según la mayor parte de los encuestados, y si no lo tienen es debido, fundamentalmente, a la desmoralización ocasionada por la perspectiva de la escasez de empleo.

El País Vasco es, curiosamente, la única *región* donde las opiniones a favor de la prolongación de la escolaridad obligatoria (49%) superan a aquellas que apoyan la inversión en la creación de puestos de trabajo.

Si las opiniones de los diversos *grupos ideológicos* son muy homogéneas por lo que respecta a las soluciones apuntadas para hacer desaparecer el paro juvenil, en cambio existen grandes diferencias en cuanto a la apreciación de si los jóvenes tienen o no interés por el estudio, así como en las razones apuntadas para explicar la posible falta de interés. El centro y la derecha creen, en mucha mayor proporción que la izquierda, que, efectivamente, los jóvenes de hoy no tienen interés por el estudio. Las diferencias respecto a las causas apuntadas estriban en que la derecha y, en menor cantidad, el centro descargan la culpabilidad, en gran

parte, sobre los alumnos que, según ellos, son vagos y están corrompidos. Por el contrario, para la izquierda las causas exógenas al individuo mismo son más importantes. Piensan, por ejemplo, que los planes de estudio son aburridos y ofrecen poco interés a los jóvenes.

En cuanto a las diferencias habidas según la *intención de voto*, un dato muy llamativo es que los seguidores del PSOE difieren de los simpatizantes de los otros grandes partidos estatales, que a su vez tienen opiniones muy similares, a la hora de enjuiciar el interés por el estudio de los jóvenes españoles. Los sujetos que votarían al PSOE son los que más rechazan la afirmación de que «los jóvenes de hoy no tienen interés por el estudio».

Para los posibles votantes de AP la causa principal de la falta de interés por el estudio es la pereza. Sin embargo, para los de los restantes partidos estatales es la desmoralización ocasionada por la escasez de empleo. También cabría resaltar estos resultados:

- La desmoralización, como causante de la falta de interés por el estudio, es señalada por los simpatizantes del PSOE mucho más que por los sujetos que votarían a los otros partidos, los cuales, a su vez, obtienen porcentajes muy similares en este aspecto.

- Los posibles votantes del PSOE y PCE señalan la corrupción de la juventud como causa explicativa del desinterés por el estudio en menor proporción que los restantes.

- Por último, cabe resaltar que los simpatizantes del PCE se diferencian muy significativamente de los seguidores de los otros partidos en apuntar la falta de atractivo de los planes de estudio.

La *religión* es una variable relevante en este tema. Los cuatro grupos considerados —católicos practicantes, católicos no practicantes, no creyentes e indiferentes— afirman, en su mayoría, que la juventud sí muestra interés por el estudio; sin embargo, los no creyentes e indiferentes lo hacen en una proporción considerablemente superior.

Que los jóvenes de hoy rehúyen todo esfuerzo porque se les ha dado todo hecho es una causa de la falta de interés, aducida mucho más por los católicos que por los otros grupos. En cambio éstos —no creyentes e indiferentes— justifican, como puede verse en la tabla 2, el desinterés de la juventud, en mucha mayor pro-

porción que los católicos, mediante el argumento de que los planes de estudio son aburridos. Los no creyentes llegan, incluso, a utilizar esta aseveración como primera causa, mientras que para los otros grupos el justificante más votado ha sido la desmoralización por la escasez de empleo.

**TABLA 2**  
**Causa principal de falta de interés por el estudio en la juventud, según religiosidad \* (en %)**

<i>Religiosidad</i> <i>Causa principal</i>	<i>Total</i>	<i>Católicos practicantes</i>	<i>Católicos no practicantes</i>	<i>Indiferentes</i>	<i>No creyentes</i>	<i>NC</i>
Irreflexión	5	5	6	4	0	4
Pereza	21	25	18	12	7	20
Desmoralización	42	39	46	45	36	31
Corrupción	9	10	8	7	3	4
Planes de estudio aburridos	11	8	10	23	41	21
Falta motivación	7	7	7	4	7	4
Otras	2	2	1	4	7	0
NS/NC	4	5	4	3	0	16

\* No se han incluido los de "otras religiones" porque sólo eran 27.

## 6. La educación preescolar

La mayoría de los encuestados se pronuncian por la *necesidad* para todos los niños de una enseñanza preescolar, concebida como un nivel educativo diferente de la EGB, con sus características propias en cuanto a métodos y contenidos de aprendizaje. Señalan como razones principales de esa necesidad la importancia de proporcionar a los niños pequeños la oportunidad de socializarse en la convivencia con otros de su edad (42%) y las ventajas de un aprendizaje temprano de destrezas básicas, fundamentalmente la lectura y escritura (33%). Relegan, en cambio, a un segundo plano otras razones como el cuidado de los niños cuyas

madres trabajan y la reducción de las diferencias culturales debidas al origen social antes de comenzar la enseñanza primaria.

Curiosamente son las personas con un «status» *socio-cultural* más alto quienes con mayor rotundidad afirman que la educación preescolar es necesaria. Entre los encuestados con un nivel profesional y de estudios más bajo, además de darse un porcentaje menor de partidarios del preescolar, las razones esgrimidas varían del conjunto y pasa a tener mayor peso el que las madres resuelvan el cuidado de los niños. Cosa muy coherente, puesto que vienen a decir: los niños pequeños están mejor con sus madres, salvo si éstas tienen que trabajar y no pueden ocuparse adecuadamente de ellos.

## 7. Programas y métodos de enseñanza en Educación Básica y Media

Es opinión general de aquellos que la expresan —un 30% no sabe o no contesta, porque quizá no conoce la situación actual o la anterior— que la *reforma educativa* de 1970 ha supuesto una mejora importante para estos niveles de enseñanza. En contra de frases, tan repetidas en ciertos sectores, del tipo de «los chicos ahora no aprenden nada en los colegios», el sentir general es que la educación ha mejorado.

Esto no obsta para que, al descender a cuestiones concretas sobre los *planes de estudio*, se formulen serias críticas, como por ejemplo la falta de adecuación de las materias a la edad e interés de los alumnos y la excesiva extensión y recargamiento de asignaturas de que adolecen los programas. Esta crítica es coherente con la prioridad que concede la inmensa mayoría a la adquisición de técnicas o hábitos (tales como aprender a pensar, a expresarse, a convivir, etc.) sobre la asimilación de contenidos.

A juicio de los encuestados los *métodos de enseñanza* que de hecho se siguen en los centros son tanto los tradicionales, en los que el profesor explica las lecciones y los alumnos estudian lo que se les manda, como los métodos activos dando prioridad al descubrimiento e iniciativa personal. También está repartida la opinión respecto a los libros de texto y al material escolar: le parecen buenos a un tercio de la muestra, regulares a casi otro tercio y muy deficientes a una pequeña minoría.

Sin embargo, es absolutamente mayoritaria la preferencia por un *ambiente escolar permisivo*, donde cada alumno se exprese y actúe con libertad (65% para EGB y 62% para BUP), en lugar de un ambiente disciplinado en el que quede bien clara la autoridad del profesor (22% y 19% respectivamente).

Hay también un cierto acuerdo acerca de las *tareas complementarias* a realizar en casa por los estudiantes de ambos niveles. Es más numeroso el grupo de los que piensan que no deben realizarse de

modo habitual, sino sólo en caso de alumnos retrasados e incluso nunca (sumando entre ambos más del 50%). Sólo algo más de una tercera parte de la muestra se pronuncia a favor de los «deberes» en casa como algo sistemático.

En cuanto a diferencias por grupos en estos temas es digno de destacar que, a medida que se asciende en *status socio-cultural*, los encuestados se muestran más partidarios de que la enseñanza se centre en la adquisición de técnicas intelectuales y hábitos de conducta y no en la asimilación de contenidos, más defensores de un ambiente escolar permisivo, y más críticos respecto a los textos y el material didáctico. Las personas con nivel más elevado de *estudios* (bachiller superior, carrera de grado medio y universitarios superiores) califican con mayor frecuencia los contenidos de los programas, tanto de EGB como de BUP, de poco o nada adaptados a la edad e intereses de los alumnos. También un 50% del total de los tres grupos mencionados considera los planes de estudio demasiado extensos y recargados. Y la mayoría resulta abrumadora a la hora de dar prioridad a las técnicas sobre los contenidos (ver tabla 3). Son las personas con estudios de bachillerato superior las más resueltas en la afirmación de la prioridad de la adquisición de técnicas intelectuales, seguidas por los licenciados universitarios y con gran diferencia respecto a aquellas sin estudios o con estudios primarios.

Hay también una línea clarísima de opinión relacionada con la *edad*. Cuanto más jóvenes, los encuestados manifiestan con más frecuencia que los programas no se adaptan a los intereses de los alumnos, dan mayor preferencia a la adquisición de técnicas y hábitos y a la creación de un ambiente escolar permisivo y se muestran menos partidarios de las tareas complementarias en casa.

## 8. La evaluación y el fracaso escolar

Este tema es uno de los más debatidos últimamente y de los que más afectan a las familias. Puede considerarse positivo

**TABLA 3**

**Prioridad a técnicas o a contenidos en los programas de EGB según nivel de estudios (expresado en %)\***

	Total	Sin estudios	Primarios	Graduado Escolar	Bachiller Superior	Form. Profes.	Grado Medio	Grado Superior
Técnicas	62	41	56	70	79	71	74	75
Contenidos	14	15	13	14	14	16	16	17
NS/NC	24	44	31	16	6	12	11	7

\* Reproducimos los datos referentes a EGB por ser menor la abstención en este nivel. Los de BUP siguen básicamente la misma tendencia.

que la mayor parte de la muestra —y sin distinción entre grupos— opine que la *evaluación continua* es una realidad en Enseñanza Básica y Media y tan sólo un tercio considere que se sigue calificando únicamente por los exámenes. Sin embargo, es más controvertida la justicia de las evaluaciones. Aproximadamente la mitad piensa que se suspende más de lo debido y la otra mitad de los que responden considera justo el número de suspensos. Es significativo que sólo un 18% atribuyen la culpa del *fracaso escolar*, en ambos niveles, al propio alumno. El 50% piensa que la responsabilidad es un poco de todos (padres, profesores, alumnos y sistema educativo), el 11% culpa únicamente al sistema, una minoría insignificante sólo a los profesores y prácticamente nadie a los padres en exclusiva.

Las diferentes *clases sociales* tienen una visión algo dispar del fracaso escolar. En la baja son mayoría los que piensan que se suspende demasiado —sin duda porque sus hijos sufren el exceso de suspensos más que los de ningún otro grupo— mientras en las demás clases la proporción se invierte y es mayor el porcentaje de los que considera justo el número de insuficientes, aunque en todos los casos la opinión está muy dividida. Los grupos sociales difieren también ligeramente en la atribución de causas del fracaso escolar a los sectores implicados: la clase media y media alta culpan algo menos al alumno y más al sistema.

También en la cuestión del fracaso

escolar se establece una escala según la *ideología*, en el sentido de que más a la derecha significa considerar, con más frecuencia, justos los suspensos y atribuir más responsabilidad al alumno. Pero en la adjudicación de parte de culpa al propio sistema el menor porcentaje se sitúa en el centro (quizá el sector más identificado con «lo establecido»), seguido de la derecha.

### 9. Los problemas específicos de las Enseñanzas Medias

En cuanto a las alternativas sugeridas como solución idónea al tan debatido tema de la *unificación o diversificación* de los estudios de nivel secundario, hay división de opiniones. Una cuarta parte de los encuestados se inclina por dejar las cosas como están (separación absoluta entre BUP y FP). Otra cuarta parte por una solución intermedia entre lo actual y la unificación total: con dos años comunes para todos los alumnos y otros dos separados (para unos de preparación a la Universidad y para otros de formación profesional), es decir, el planteamiento de la propuesta de reforma de las enseñanzas medias del MEC. Sólo la minoría restante —teniendo en cuenta el 31% de abstención— sería partidaria de la opción drástica de una enseñanza unificada en su totalidad.

En cambio, hay casi unanimidad en la idea de que la enseñanza media, sea cual sea su organización, debe proporcionar a todos los jóvenes una *formación suficien-*

te para poder trabajar al finalizarla, con independencia de que vayan o no a seguir estudios universitarios. Esta cuestión ha tenido un excepcional nivel de respuesta (90%) y afirmativa por la mayoría (71%).

La situación de hecho detectada en los centros de BUP y FP, revela un descontento con lo que podríamos denominar aspectos básicos o institucionales (programas e instalaciones) y una relativa satisfacción con lo que es la gestión y marcha de los centros. El problema más grave señalado con mayor frecuencia es la insuficiencia de las instalaciones (bibliotecas, laboratorios, talleres, gimnasios, etc.), seguido por la deficiencia de medios económicos. La poca calidad del profesorado, la mala gestión por parte de las autoridades académicas y el desorden e indisciplina son problemas apuntados con menor frecuencia. Y, curiosamente, la falta de atractivo de las enseñanzas que imparten es más considerado como causa de descontento (en la misma proporción que la deficiencia de medios) en los institutos de Bachillerato que en los centros de FP. Si esto se relaciona con la calificación de «moderadamente útiles» que reciben las enseñanzas de Formación Profesional, se puede concluir que los programas de Enseñanza Media en su conjunto no deben de ser precisamente estimulantes.

La edad es, igual que respecto a otros temas, de los factores que marcan más diferencias de opinión.

En la tabla 4 se pueden ver las distintas posturas en cuanto al planteamiento de la Enseñanza Secundaria: son los «adultos jóvenes», por así decirlo, los que más se pronuncian en favor de las soluciones distintas de la actual, sea una enseñanza media unificada totalmente o en parte. Los mayores y los más jóvenes en cambio, parecen algo más indecisos.

Los problemas de los centros de BUP y FP son contemplados de forma muy distinta por jóvenes y personas de más edad: los primeros (sobre todo de 18 a 25 años) hacen mayor alusión a la falta de atractivo de las enseñanzas que imparten; los mayores (de 36 a 60) señalan algo más la indisciplina; unos y otros coinciden, en cambio, en reconocer como problema más grave la deficiencia de instalaciones. Son también los jóvenes de 18 a 25 años los más escépticos respecto a la utilidad de la FP tal como está en la actualidad.

En este último punto la postura más crítica es la mantenida por los propios titulados de FP: el 50% consideran este tipo de estudios poco o nada útiles (frente al 27% nacional), seguidos en apreciación negativa por los titulados universitarios superiores. La problemática de los centros de BUP también es contemplada de manera bastante diferente por los encuestados según los estudios realizados. Las personas con más nivel educativo ponen mayor énfasis en la falta de atractivo de los programas. Esto es especialmente cierto para aquellos con bachiller superior,

**TABLA 4**  
Planteamiento más acertado de la enseñanza media, según edad (en %)

	Total	14-18	19-25	26-35	36-45	46-60
Actual (FP y BUP diferenciados)	25	32	24	24	27	22
Unificada	16	18	22	19	14	12
Solución intermedia	27	32	31	31	26	21
Otra	0	0	0	0	0	0
NS/NC	31	18	22	27	32	44

que lo señalan como la fuente principal de conflictos. En cambio, tanto la indisciplina como la falta de medios es considerado como más problemático por las personas con nivel más bajo de estudios.

En cuanto a la opción por una de las tres alternativas de planteamiento de la enseñanza media, a más alto nivel educativo de los encuestados, más partidarios se muestran de la solución intermedia, y aquéllos con título de FP se decantan con más frecuencia por la unificada. Además, estos últimos (seguidos de los bachilleres superiores) son los que apoyan con más entusiasmo la idea de que la enseñanza media prepare a todos para ejercer una ocupación.

## 10. La Universidad

No hay homogeneidad en los juicios sobre la *calidad de la enseñanza* universitaria. Pues son casi tantos los que opinan que proporciona una formación bastante o muy deficiente con vistas al ejercicio de una profesión (29%) como los que la consideran bastante o muy apropiada (33%). Y una gran cantidad de personas, como es lógico, no tienen opinión formada respecto a la enseñanza superior.

En cambio, la *selectividad* es objeto de un rechazo mayoritario, bien porque se considera injusta la selección a través de un solo examen —razón aducida por el grupo más numeroso de los encuestados con opinión— bien por juzgar que de este modo se cierra sobre todo el paso a la Universidad a las clases más humildes. Sólo una cuarta parte de los encuestados opina que debe haber selección porque así los universitarios saldrán mejor preparados o encontrarán más fácilmente trabajo.

Los *jóvenes* acentúan la oposición general a la selectividad, encontrándose

grandes diferencias entre los de menos edad y los mayores. Y a la hora de hacer una valoración de la calidad de la enseñanza superior los más críticos son justamente los que están en edad universitaria (el grupo de 18-25 años).

Las posiciones de los encuestados de acuerdo con su *tendencia política* respecto a la selectividad y a la calidad de la enseñanza superior son muy dispares: cuanto más a la derecha más partidarios de la selectividad y más conformes con la preparación proporcionada por la Universidad. Por otro lado, como es lógico, entre quienes rechazan la selectividad, porque discrimina negativamente a las clases sociales inferiores, son muchos menos los que se identifican con una ideología de derechas.

Los datos de una encuesta son siempre algo limitado, a lo que no se puede dar más alcance ni trascendencia que la de una simple descripción superficial de la realidad. Pero al menos esta descripción tiene un gran interés informativo. Y la información obtenida sugiere un par de reflexiones: en primer lugar, indica el alto grado de sentido común del ciudadano español medio, cuyas opiniones coinciden, en gran parte, con las mejores trayectorias pedagógicas (por ejemplo en su afirmación de la importancia de la educación preescolar o de la prioridad del aprendizaje de técnicas y hábitos sobre la adquisición de contenidos). Por otro lado, ayuda a desmontar algunos tópicos —como la gran diferencia entre los sexos o la similitud entre algunas regiones— más bien fruto de una manipulación interesada que reflejo de una realidad.

Mariano ALVARO PAGE  
Mercedes MUÑOZ-REPISO  
IZAGUIRRE

## Acciones de la UNESCO en educación compensatoria en el bienio 1984-1985

En el proyecto de Programa y Presupuesto de la UNESCO para el bienio 1984-1985 se contemplan, bajo el epígrafe general de «La educación para todos», acciones de educación compensatoria, entre las que nos ha parecido de interés entresacar las siguientes:

### **Extensión y mejoramiento de la educación en las zonas rurales**

Dentro del Gran Programa II, el Programa II.5 se propone contribuir al desarrollo y mejoramiento de la educación en el medio rural, considerando que constituye un factor de democratización y progreso económico, social y cultural de ese sector. En especial, el programa está destinado a i) determinar las causas específicas del subdesarrollo de la educación en las zonas rurales; ii) decidir las medidas que se han de tomar para eliminar las desigualdades de acceso a la educación en las zonas rurales; iii) elevar el nivel general de la educación y ajustarla más a las necesidades de progreso del mundo rural; iv) promover la articulación de las acciones educativas con los programas de desarrollo económico y social; y v) favorecer la participación de las poblaciones rurales en la definición y aplicación de medidas encaminadas a desarrollar y mejorar la educación.

El programa comprende tres subprogramas: el primero tiene por objeto deter-

minar las medidas capaces de promover la extensión de la educación en las zonas rurales y aplicarlas mediante la generalización de la enseñanza primaria, la alfabetización de los jóvenes y los adultos y el fortalecimiento de la enseñanza secundaria. El segundo subprograma se propone contribuir a mejorar la calidad de la educación en las zonas rurales y a darle más eficacia y pertinencia, adaptándola a las condiciones y necesidades de sus poblaciones. El objetivo del tercer subprograma es acrecentar la contribución de la educación al desarrollo del mundo rural mediante la diversificación de las especialidades y de los tipos de enseñanza que incidan directamente en las condiciones de vida y trabajo de las poblaciones rurales, así como en el progreso y la modernización del sector agrícola.

Dadas la amplitud y la complejidad de los programas de la educación en el mundo rural, la ejecución de las actividades propuestas en virtud de este programa deberá escalonarse a lo largo de todo el Plan a Plazo Medio y seguir aun después de terminado éste. En el ejercicio 1984-1985, se insistirá en formar personal de educación y en mejorar tanto sus condiciones de trabajo como la repartición geográfica de los alumnos, en ordenar los espacios educativos y en ajustar mejor la enseñanza a las necesidades de la vida rural.

### **Promoción e intensificación de las actividades educativas en favor de los trabajadores migrantes y de sus familias**

Se profundizará el conocimiento de los aspectos socioculturales y educacionales de la integración de los trabajadores migrantes y de sus familias en el país que los acoge o de su reinserción en el país de origen, especialmente los de la segunda generación. Se harán estudios interdisciplinarios para analizar las razones de los retrasos y fracasos escolares de los niños, así como los factores educativos y culturales que limitan el acceso de los jóvenes migrantes a la enseñanza y a la formación profesional. Para contribuir a la realización de esos estudios la Organización concertará cuatro contratos con universidades e instituciones de investigación.

Se acopiará y analizará material documental (datos estadísticos, estudios e investigaciones, encuestas, publicaciones, artículos, etc.). La Organización producirá y divulgará bibliografías selectivas. Se actualizará el repertorio de las instituciones gubernamentales y de las asociaciones que, en los planos nacional, regional e internacional, se ocupan de la educación de los trabajadores migrantes.

La Organización prestará apoyo, mediante contratos con las comisiones nacionales de cuatro de los países de acogida, a las actividades de información y sensibilización del público sobre los problemas y las dificultades que encuentran los migrantes y sus familias. Se procurará sobre todo informar a través de los programas escolares. Asimismo la Organización, concertando cuatro contratos con los órganos competentes de los países de acogida y de las asociaciones de migrantes, apoyará las iniciativas para crear y ampliar servicios destinados a informar a los migrantes, en su propio idioma, sobre las posibilidades de educación que el país que los acoge puede ofrecerles a ellos y a sus hijos.

La Organización seguirá participando en los esfuerzos por reforzar la enseñanza

que se imparte, tanto en la lengua del país de acogida como del país de origen, a los jóvenes migrantes y proporcionándoles de ese modo los medios efectivos de optar libremente entre la inserción duradera o definitiva en el país de acogida y el regreso al país de origen. A tal efecto, se celebrarán cuatro contratos con las comisiones nacionales de determinados países de acogida para apoyar la formación de personal docente que se haga cargo de las clases multiculturales.

El otorgamiento de becas regionales también servirá para facilitar el intercambio de estudiantes entre el país de acogida y el país de origen. Se estimularán los esfuerzos por promover la adopción de medidas de carácter legislativo, social o pedagógico necesarias para eliminar las desigualdades de que son víctimas los hijos de migrantes en cuanto a posibilidades de éxito en la educación. A tal efecto, la Organización concertará tres contratos con instituciones especializadas, para apoyar la investigación y la experimentación de métodos pedagógicos que ayuden a los niños y a los jóvenes a superar las dificultades escolares, así como la elaboración de materiales didácticos adaptados a sus necesidades culturales y a sus intereses.

Se dedicará particular atención a las actividades educativas que favorezcan la participación de las mujeres y de los jóvenes en la vida social y societaria del medio que las ha acogido. La Organización prestará apoyo a esas actividades concertando contratos con dos organizaciones no gubernamentales y dos asociaciones de migrantes. Se emprenderán dos estudios en países de acogida de la región de los Estados árabes sobre las necesidades educacionales de los trabajadores migrantes y de sus familias, para poder sugerir un programa de acción eficaz. La Organización favorecerá la celebración de consultas bilaterales o multilaterales entre países de origen y países de acogida con miras a la ejecución de proyectos conjuntos y al reconocimiento recíproco de títulos y diplomas.



# **Actualidad educativa**



## **CRONICA DE ESPAÑA**

### **Reforma del MEC**

La estructura del Ministerio ha sido reformada con tres finalidades: primera, servir mejor a la presente política educativa; segunda, adaptarse al nuevo papel del Departamento en el marco autonómico; y tercera, atender los objetivos de simplificación y racionalidad marcados, con carácter de permanencia, para la Administración Pública.

La creación de una Dirección General de Promoción Educativa y de un Centro Nacional de Investigación Educativa y Documentación responden a la necesidad de disponer de la estructura adecuada para el desarrollo de una parte de los actuales planes del Departamento.

La nueva dirección general agrupará tres subdirecciones generales, respectivamente dedicadas a la educación compensatoria, la enseñanza a distancia (INBAD y CENEBAD) y la educación en el exterior. Es especialmente significativo, como prueba de la importancia que se le concede que la educación compensatoria se institucionalice en un organismo determinado, aunque resulta claro que la misma habrá de impregnar y orientar la política entera del Departamento. El diseño institucional de esta política de educación compensatoria se completa mediante la fórmula de que el titular del nuevo centro directivo sea, a la vez, el presidente del INAPE.

El Centro Nacional que se crea debe cubrir importantes funciones en el campo de la investigación educativa —donde, por ejemplo, parece necesaria una actuación interrelacionada de los ICES— y en el de la documentación. Respecto a ésta, la inexistencia en nuestro país de un Centro Nacional de Documentación ha venido constituyendo una carencia especialmente grave de nuestra Administración educativa.

### **La nueva política de ayuda al estudio**

Al tiempo de escribir estas líneas, se halla ultimada la disposición reguladora de un nuevo sistema de ayuda al estudio, algunas de cuyas características son: su principal proyección sobre los niveles educativos no obligatorios; el incremento de la cuantía de las becas y ayudas, a fin de que cumplan su esencial misión de evitar, por falta de la protección que dispensan, que dejen de realizarse estudios por quienes quieren y están capacitados para hacerlos; un sesgo de los recursos hacia objetivos de educación compensatoria; y, por último, la aplicación, en colaboración con el Ministerio de Economía y Hacienda, de mejores técnicas para la determinación del patrimonio y las rentas familiares.

### **Impulso a la participación**

Tres disposiciones legales abrirán nuevos cauces a la participación en el sistema educativo, circunscrita hasta ahora al terreno concreto de cada centro escolar y con las modalidades que son conocidas.

La creación de los Consejos Provinciales de Educación representa la voluntad de extender la participación, situándola también en un contexto mucho más amplio y general que el existente. Por otra disposición, el Consejo Nacional de Educación, sin merma de sus funciones técnicas de superior órgano consultivo en la materia, tendrá un carácter más representativo que le permitirá conectar mejor con el sistema, de cuya situación informará a través de una memoria anual. Por último, una tercera norma tiende a promover la constitución de asociaciones de padres de alumnos así como de federaciones y confederaciones de las mismas.

### **Acción en el campo universitario**

Anunciado el envío a las Cortes de la Ley de Reforma Universitaria (L.R.U.), marco jurídico necesario para que la Universidad, una vez dotada de autonomía real, pueda, como ha subrayado el ministro, «renovarse desde dentro». También está a punto de remisión al Parlamento un proyecto de Ley de medidas urgentes, referido a la provisión de los órganos de gobierno unipersonales, que deberá permitir el desempeño de dichos cargos por una gran parte del profesorado, hasta

ahora legalmente excluido de dicho desempeño.

Entretanto, se ha dictado un conjunto de disposiciones tendentes a resolver o mejorar situaciones que demandaban un arreglo rápido, susceptible de incidir de forma claramente positiva en el rendimiento de la institución universitaria y de la investigación. Estas medidas parciales hacen referencia, entre otros temas, al cumplimiento y distribución del horario (precisando, por ejemplo, el que debe ser empleado en actividades de tutoría); la obligatoriedad de la dedicación exclusiva para el desempeño de cargos académicos; y la composición de tribunales de oposiciones y concursos objetivando el sistema de selección de sus miembros y haciendo que entre los mismos figuren profesores de la Universidad a la que correspondan las plazas que se proveen.

También se reforma la composición de los tribunales de tesis doctorales, abriendo la misma no sólo a todos los doctores miembros del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, sino también a especialistas ajenos al Consejo y a la Universidad. En materia de investigación, se regula la colaboración con organismos e instituciones, asimismo ajenos a la estructura oficial.

## NOTICIARIO

### **«Comunidad Escolar», nueva revista educativa**

De amplio formato, con un primer número de 20 páginas y una información amplia, variada y actual sobre los temas educativos del momento, ha aparecido «Comunidad Escolar», revista editada por el Servicio de Publicaciones del MEC que se publicará quincenalmente y que dirige Manuel Colomina, al frente de un grupo de periodistas.

El primer número incluyó un extenso dossier sobre el tema de la participación escolar y en la página titulada «Tribuna libre» un artículo de José María Maravall acerca de la información a participación como bases de cambio educativo y otra de Santiago Martín Jiménez, S. J., secretario general de la FERE, titulada «Construyendo la comunidad educativa».

En el primer editorial, la Revista proclama su intención de ser fiel al pluralismo de ideas consustancial a nuestro régimen democrático que se traducirá en una apertura de sus páginas a cuantos deseen expresar en ellas sus opiniones sobre el

momento y los problemas educativos que vive el país.

### **«Nueva Revista de Enseñanzas Medias» sustituye a «Revista de Bachillerato»**

En el marco de la renovación editorial emprendida en el MEC, se ha publicado el primer número de «Nueva Revista de Enseñanzas Medias», que como su nombre indica, tienen como destinatarios a quienes intervienen o se interesan en estas enseñanzas, ampliando así el ámbito de «Revista de Bachillerato», a la que sustituye.

La presentación y contenido de la nueva publicación responden al propósito de hacer de la misma un medio de comunicación ágil, interesante y ameno. Sin perjuicio del tratamiento que se dé en la misma a cuestiones científicas y pedagógicas, referidas a las enseñanzas medias, este tratamiento, forzosamente breve, será complementado, de manera más rigurosa, con la publicación paralela de números monográficos en las que cada tema pueda ser tratado con la profundidad y documentación debidos.

## EXTRANJERO

### **Conferencia europea sobre Motivación para la Educación de Adultos (Hamburgo, 28 de febrero a 5 de marzo de 1983)**

Organizada por la UNESCO, con el apoyo de la Comisión de la UNESCO en Alemania Federal y del Instituto de Educación de la UNESCO en Hamburgo, se ha celebrado en esta ciudad alemana la «Conferencia Europea sobre Motivación para la Educación de Adultos».

Asistió a la Conferencia el Director General Adjunto para Educación de la UNESCO, Sr. Tanguiane y miembros de casi todos los países europeos, además de representantes de Israel, Estados Unidos de Norteamérica y Canadá. Por parte de España, el Jefe del Servicio de Educación Permanente de Adultos del Ministerio de Educación y Ciencia, don Noé de la Cruz Moreno, y el Inspector de Educación Básica de la provincia de Madrid, don Samuel Gento Palacios.

El tema general fue el de la «Motivación para la Educación de Adultos», en el que se incluían los siguientes subtemas: estructura y actividades funcionales que promueven o inhiben el aprendizaje de adultos; la motivación y el aprendizaje para el desarrollo vocacional y sociocultural en diferentes etapas de la vida del adulto; la motivación para el aprendizaje en grupos especiales de adultos; las funciones del personal docente dedicado a la educación de adultos y el empleo de técnicas y medios para la motivación del aprendizaje de los adultos.

Entre los objetivos que se perseguían

en esta Conferencia, cabe señalar: la constitución de un foro para el intercambio de ideas y experiencias en el campo de la educación de adultos, dentro del ámbito europeo; la preparación de la Cuarta Conferencia Mundial que la UNESCO celebrará en 1984 ó 1985; fomentar el estímulo a la cooperación entre los países asistentes, en el ámbito de la Educación de Adultos.

Como material de apoyo para el desarrollo de las Sesiones se analizaron, comentaron y debatieron diversos documentos referidos a la motivación para la participación en la educación de adultos y en la educación permanente, los rasgos estructurales y acciones que promueven o inhiben el aprendizaje de adultos, la formación de especialistas postgraduados, el personal docente y la utilización de medios técnicos en la motivación para el aprendizaje de adultos, etc.

La Conferencia se desarrolló utilizando dos sistemas de trabajo:

a) Asambleas generales en las que se fijaron principios y normas generales de funcionamiento, se pusieron de relieve los objetivos generales de la Conferencia, se analizaron los documentos de base y se presentaron las conclusiones y propuestas de recomendaciones para la Conferencia Mundial.

b) Tres grupos de trabajo, constituidos según los idiomas a emplear. Estos grupos analizaron y comentaron los documentos presentados, debatieron sobre el tema y subtemas propuestos, estudiaron

los objetivos previstos y formularon conclusiones y propuestas para la Conferencia Mundial.

Las propuestas que, por acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia, serán presentadas a la Cuarta Conferencia General de la UNESCO, corresponden a los siguientes temas: 4.ª Conferencia General sobre Educación de Adultos; educación e investigación de adultos; profesorado y personal que incide en la educación de adultos: estructura, métodos y contenido de la educación de adultos; educación de adultos y medios didácticos de información y de comunicación; educación de adultos y grupos especiales; educación de adultos y temas básicos.

**La enseñanza secundaria obligatoria, tratada en la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación, celebrada en Dublín**

Durante los días 10 a 12 de mayo de 1983 se ha celebrado en Dublín (Irlanda), la decimotercera sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación, que reunió a los titulares de Educación de los 21 Estados miembros del Consejo de Europa, así como de Finlandia y una representación de la Santa Sede. Estuvieron invitados Australia, Canadá, Japón, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Yugoslavia.

Además de tratar el tema principal de la sesión, «la enseñanza secundaria obligatoria: los adolescentes y los programas de estudios», se analizaron algunos informes sobre «la educación de emigrantes» y «la cooperación europea en materia de educación».

En el desarrollo de la reunión ha destacado el sentir común de todos los Estados miembros sobre la necesidad de una concepción y de una política basadas en el principio de igualdad de oportunidades y en la adquisición de competencias personales por parte del alumno, sin perder de vista que, para hacer realidad esta concepción, deben darse previamente determinadas condiciones prácticas, entre las que se subraya la exigencia de ofrecer programas de formación continua para el

profesorado, clases con una capacidad razonable y adopción de medidas especiales tanto para los niños excepcionalmente dotados, como para aquellos que tienen dificultades.

**Proyecto del CERI sobre la transición de la adolescencia a la edad adulta (\*)**

El CERI (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement) ha puesto en marcha un nuevo proyecto, que tendrá una duración de dos años, para proseguir los trabajos que viene realizando en torno a la problemática del paso del adolescente a la edad adulta.

Desde hace algunos años, la transición a la edad adulta se ha convertido para una gran mayoría de jóvenes en algo cada vez más difícil y complejo, debiendo enfrentarse, al menos, con dos grandes obstáculos. El primero de ellos es el número insuficiente de salidas profesionales que se ofrecen en unas sociedades en las que la obtención de un empleo sigue siendo el principal criterio para determinar si la vida adulta se ha iniciado con éxito. El segundo obstáculo está relacionado con el anterior y se refiere a la escasa operatividad de las múltiples instituciones que se vienen creando con el fin de ayudar a los jóvenes a encontrar empleo.

El problema que se plantea es poder determinar si los centros de enseñanza y formación, a los que se ha confiado la misión de conducir a los jóvenes a la vida profesional adulta, son capaces de resolver los problemas de los numerosos colectivos que salen y saldrán de las escuelas. El proyecto del CERI se basa en la hipótesis de que no son capaces de cubrir este objetivo. De ahí la necesidad de llevar a cabo diversas innovaciones y de iniciar una serie de investigaciones, encaminadas a evaluar las nuevas actitudes con respecto a las instituciones destinadas a facilitar el tránsito a la vida adulta. El proyecto comprende dos partes: una dedicada al estudio de aspectos relativos a las diversas formas de innovación y la

(\*) Fuente: «L'innovation dans l'enseignement». Nouvelles de l'OCDE-33. Février 1983.

otra consistente en una evaluación de los resultados objetivos.

El programa de trabajo del CERI cubre dos campos estrechamente relacionados:

— Análisis teórico, basado en los resultados de una investigación sobre: a) el principio y la posibilidad de llevar a cabo innovaciones institucionales en un período de lento crecimiento económico y de profundas modificaciones estructurales de los sistemas socioeconómicos y b) la noción de edad adulta, enfocada desde una perspectiva más amplia, que incluya otros aspectos, además del del propio trabajo.

— Inventario y seguimiento de las innovaciones institucionales más importantes, llevadas a cabo en los países de la OCDE.

### **Proyecto de Ley de Reforma de la Enseñanza Superior en Francia**

El Consejo de Ministros, celebrado el 30 de marzo de 1983, ha aprobado un proyecto de ley de reforma de la enseñanza superior, que será debatido en el Parlamento y cuyo principal objeto es, según el portavoz del Gobierno, «evitar la falta de correspondencia entre este nivel de enseñanza y la realidad presente». Prueba de ello es el énfasis que se pone en la redefinición del cometido de la enseñanza superior, que deberá conceder mayor importancia a la formación profesional, a la educación permanente y a la investigación.

Los grandes ejes sobre los que se articulará el proyecto de ley son:

- El servicio público de la enseñanza superior estará integrado por el conjunto de enseñanzas posteriores a la educación secundaria.

- Los estudios se organizarán en ciclos sucesivos que permitan a los estudiantes obtener simultáneamente una cultura general y una cualificación profesional.

- Supresión de todo tipo de selección

para iniciar los primeros ciclos universitarios, quedando la admisión al segundo ciclo subordinada a la capacidad de acogida de los centros y al mercado de trabajo previsible.

- Puesta en marcha de un nuevo estatuto de centros públicos de carácter científico, cultural y profesional para las universidades, escuelas, institutos y escuelas normales superiores.

- Creación de servicios de orientación y coordinación en los Departamentos y Regiones para dar mayor coherencia a la política de la enseñanza superior. A nivel nacional, un comité de evaluación se encargará de valorar los proyectos y las realizaciones en materia de formación.

Los dos principios esenciales que destacan en el Proyecto son la ausencia de selección al comienzo de los primeros ciclos y la profesionalización de las secciones de segundo ciclo que conducen a la licenciatura y el doctorado, medida esta última que conlleva la práctica de la selección para iniciar el segundo ciclo.

La futura ley de enseñanza superior sustituirá a la de noviembre de 1968, llamada «Ley Edgar Faure».

### **La Didacta 84 se celebrará del 20 al 24 de marzo de 1984**

Del 20 al 24 de marzo de 1984, tendrá lugar en Bâle (Suiza), la 20.ª exhibición de la tradicional Feria Internacional de Material Didáctico, promovida por EURODIAC (Asociación Internacional de fabricantes de material didáctico) y organizada por la Feria Suiza de Muestras de Bâle.

En la Feria se expondrá todo tipo de equipamiento y material escolar, libros, revistas, juegos didácticos y un importante despliegue de medios audiovisuales y electrónicos, hardware y software.

Durante la exhibición Didacta 84, tendrán lugar diversos congresos, seminarios y numerosas presentaciones especiales.

# **La Educación en Iberoamérica**



## **OEI PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS Y EDUCACION EN EL MEDIO RURAL (\*)**

Este programa está incluido en el área de «extensión de la educación» del Programa y Presupuesto de la OEI, aprobado para 1983 en la 58.ª reunión del Consejo Directivo de este Organismo, celebrada en diciembre de 1982.

Reproducimos a continuación un resumen del contenido del programa:

### **OBJETIVOS DEL PROGRAMA (1983-1992)**

— Contribuir al desarrollo de los servicios de educación de adultos y a la supresión del analfabetismo.

— Colaborar para mejorar la calidad y eficacia de la educación formal y no formal en el medio rural, especialmente aquella que está dirigida a las poblaciones indígenas.

### **METAS DEL PROGRAMA PARA 1983**

Las metas de este programa para 1983 son:

— dar continuidad a las actividades de información y documentación iniciadas en 1981, ampliando los servicios y garantizando una mejor distribución de la producción documental;

— incrementar las investigaciones sobre educación de adultos y educación en el medio rural, e iniciar los estudios

sobre la problemática de las poblaciones indígenas;

— desarrollar la ejecución de los proyectos iniciados en 1982 y que aplican acciones operativas en el campo de la alfabetización y la educación básica de adultos;

— ampliar la presencia de la OEI en proyectos de cooperación horizontal con otras instituciones, principalmente en la formación de personal especializado en la Educación de Adultos.

### **DESARROLLO DEL PROGRAMA**

El programa se desarrollará en 1983 a través de los siguientes proyectos:

#### *Proyecto 1: Información y documentación sobre educación de adultos y educación rural*

El objetivo de este proyecto es recoger y sistematizar las múltiples acciones que en el ámbito, tanto de la educación de adultos como de la educación rural, se están llevando a cabo en Iberoamérica, rescatando en especial, una serie de experiencias sugestivas que son poco conocidas y diversos trabajos de calidad no suficientemente divulgados.

Este proyecto prevé para 1983 las siguientes actividades:

(\*) Del Boletín *Informes* del Programa de Educación de Adultos y Educación Rural de la OEI, Año 1, núm. 1, febrero 1983.

— Continuación de la serie de publicaciones: «Monografías sobre Educación de Adultos» y «Monografías sobre Educación Rural», con la edición de ocho títulos en cada una de ellas.

— Ejecución de las investigaciones de base y publicación de los cinco «Manuales de Educación Rural» correspondientes a 1983, dirigidos a las escuelas unitarias y a los programas de educación comunitaria, en colaboración con el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y el ILPEC.

### *Proyecto 2: Diagnóstico sobre la situación de la educación rural en Iberoamérica*

El objetivo de este estudio, iniciado en 1982, es evaluar la situación de la educación rural en Iberoamérica, en especial de las escuelas rurales unitarias, para emprender posteriormente una acción de mejoramiento en la organización, la metodología y el rendimiento de dichas escuelas. Un aspecto importante de la renovación que se pretende es la preparación específica de los profesores para este tipo de escuela.

### *Proyecto 3: Identificación y definición de las prioridades educativas de las poblaciones indígenas en los países andinos*

El objetivo de este proyecto es investigar aquellas experiencias que se llevan a cabo en el área, en las que de alguna manera concuerdan el proceso educativo y el proceso de desarrollo, y que pueden ser utilizadas por los sistemas formales y no formales de educación de los diversos países; generando —en una segunda etapa— acciones demostrativas de educación socialmente productiva para las zonas rurales y los núcleos marginales de población de los países del área, a fin de que puedan ser incorporados a los beneficios de los planes nacionales de educación.

### *Proyecto 4: Investigación y evaluación de experiencias innovadoras en educación de adultos en México, Centroamérica y el Caribe.*

El objetivo de este proyecto es investigar aquellas experiencias que se llevan a cabo en el área, en las que de alguna manera concuerdan el proceso educativo y el proceso de desarrollo, y que pueden ser utilizadas por los sistemas formales y no formales de educación de los diversos países; generando —en una segunda etapa— acciones demostrativas de educación socialmente productiva para las zonas rurales y los núcleos marginales de población de los países del área, a fin de que puedan ser incorporados a los beneficios de los planes nacionales de educación.

### *Proyecto 5: Investigación sobre el nivel de rendimiento de los alumnos de la educación básica y media de adultos*

El objetivo de este proyecto es efectuar diversas investigaciones, en colaboración con centros universitarios, sobre el nivel de rendimiento de los alumnos de educación básica y media de adultos.

Como base de este proyecto, se tendrá en cuenta la investigación que iniciará en 1983 la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que será apoyada financieramente por la OEI.

Los objetivos específicos de la investigación son: medir el grado de logro de los objetivos de la enseñanza básica y media científica en las asignaturas de Castellano y Matemáticas para básica y Castellano, Matemáticas, Biología y Ciencias Sociales en media, mediante la aplicación de pruebas elaboradas sobre la base de los objetivos propuestos en los nuevos programas de estos niveles.

### *Proyecto 6: Promoción socio-educativa*

El objetivo de este proyecto es analizar los conocimientos teóricos, la metodología y el instrumental operativo necesari-

rio para la ejecución de tareas de promoción socio-educativa y el entrenamiento de formadores en algunas técnicas específicas.

***Proyecto 7: Cooperación universitaria para la formación y capacitación en ejercicio de educadores de adultos***

El objetivo de este proyecto es desarrollar, conjuntamente con instituciones universitarias iberoamericanas, actividades tendientes a atender las necesidades de formación y capacitación en ejercicio de profesionales para participar en programas para adultos con énfasis en el campo de la Educación No Formal.

***Proyecto 8: Asistencia Técnica a proyectos de los Estados Miembros***

La asistencia técnica de la OEI a proyectos de los Estados Miembros

estará centrada prioritariamente en el año 1983 en los siguientes:

— Proyecto de educación permanente de Adultos por Radio de Guinea Ecuatorial

— Programa permanente de Alfabetización de adultos de Bolivia.

— Proyecto integrado para el desarrollo de las Artes Populares en las Sub-sedes nacionales del Instituto Andino de Artes Populares del Convenio Andrés Bello (sede: Ecuador).

— Proyecto de capacitación de los miembros de las cooperativas multisectoriales y del personal del Centro de Capacitación para la Cooperación (Nicaragua).

## LA ALFABETIZACION Y LA EDUCACION DE ADULTOS EN PANAMA (\*)

Por incidir en el área de la educación compensatoria, tema al que se consagra este número de la Revista de Educación, hemos considerado oportuno incluir en esta Sección un trabajo, que transcribimos a continuación, sobre programas de alfabetización y educación de adultos en Panamá, en el que se recogen planteamientos sobre el analfabetismo como problema fundamental y algunos aspectos inherentes al desarrollo de los programas orientados a conseguir su erradicación: objetivos, metas, estrategias, realizaciones, incidencia e importancia de la alfabetización.

### I. EL ANALFABETISMO, PROBLEMA FUNDAMENTAL

Panamá cuenta con uno de los niveles educativos promedio más altos de América. En las dos últimas décadas se han hecho esfuerzos para incorporar el 97,0% de la población escolar de 6-11 años a la educación. Las escuelas incompletas disminuyeron de un 60,3%, en 1960 a 10,4% en 1980, brindándole a un mayor número de niños la oportunidad de terminar su educación primaria.

La deserción en el primer nivel de enseñanza, se mantiene en límites aceptables. A pesar de todos estos esfuerzos realizados y los beneficios alcanzados, el censo de población de 1980 aún revela 187.504 personas analfabetas de 10 años de edad y más, incluyendo la población indígena.

El análisis de cifras estadísticas muestra que en las últimas tres décadas hay una tendencia de disminución del analfabetismo, tanto en cifras absolutas como porcentuales así: de 25,2% en 1960 bajó a un 20,7% en 1970 y a un 14,2% en 1980 (1).

El análisis del analfabetismo en 1980 por grupos de edad pone de relieve que aun con los esfuerzos del gobierno por la expansión de la educación y siendo las edades de 10 a 14 años la de mayor cobertura a nivel nacional, es precisamente en este grupo de edades donde se registró el mayor número de personas analfabetas en cinco diferentes provincias, según muestra el censo.

Respecto a la población indígena que en Panamá constituye el 5,3% de la población total, el 78,5% de ese sector, se consideró analfabeta en 1970. En 1980 según cifras preliminares se observaron tendencias similares a la década anterior.

### II. OBJETIVOS DE LA ALFABETIZACION Y EDUCACION DE ADULTOS EN PANAMA

La constante preocupación por las 187.134 personas analfabetas marginadas o limitadas para participar en el des-

(\*) De la Revista del Convenio «Andrés Bello». Año VI, núm. 16.

(1) Resultado de una muestra censal del 20% con base en el Censo de Población de 1980.

arrollo socio-económico del país, determina el planteamiento de objetivos que se originan en la concepción que se tiene de la educación de adultos, dentro del marco de la educación permanente y la realidad socio-económica política y cultural del hombre adulto panameño, a saber:

1. Desarrollar en el adulto las habilidades básicas de la lectura, escritura y cálculo.

2. Promover el mejoramiento integral del adulto como miembro activo de la sociedad, por medio de su propia acción como sujeto, con participación creadora en la comunidad local y nacional.

3. Estimular en el adulto actitudes positivas de cambio, favoreciendo su comprensión del medio y su capacitación para transformarlo, integrándose conscientemente en programas de desarrollo.

4. Fomentar en los adultos una conciencia crítica y reflexiva que les permita influir y participar activamente en la toma de decisiones que orienten la vida del país.

5. Contribuir a la preparación del adulto para la actividad productora, ofreciéndole oportunidades para mejores niveles de vida.

### **III. PROGRAMAS QUE DESARROLLA LA DIRECCION DE ALFABETIZACION Y EDUCACION DE ADULTOS**

#### **1. Programa de Preparatoria o Alfabetización**

Este programa está dirigido a la atención del analfabetismo como problema prioritario. Se fundamenta en la enseñanza de la lectura, escritura y el cálculo. El adulto es capacitado para que se integre dinámicamente en la búsqueda de soluciones a los problemas de su medio. En algunos casos la enseñanza se vincula con aprendizajes prácticos.

El Programa de Alfabetización tiene duración de un año escolar (9 meses),

aunque los adultos pueden hacerlo en menos tiempo.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se usa el idioma oficial, el español. En las áreas indígenas donde el medio de comunicación oral es la lengua vernácula, los promotores o alfabetizadores, que generalmente son nativos de la región, utilizan la lengua materna.

Los contenidos del Programa consideran las características socio-económicas, políticas y culturales del hombre panameño a nivel nacional y regional.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla mediante el método de palabras generadoras, que facilita el análisis, el diálogo, la discusión, la reflexión y la participación de los adultos en los problemas de la comunidad.

Esta etapa dispone de recursos didácticos y audiovisuales, que facilitan el proceso enseñanza-aprendizaje, tales como: Manual Metodológico para la Alfabetización; Cuaderno de Práctica para la Escritura; Guía para el Desarrollo del Cuaderno de Práctica; Manual Metodológico para la Enseñanza y Práctica de la Matemática; Fascículos para la Post-Alfabetización.

Al terminar los adultos la etapa de alfabetización o Nivel Preparatorio, están en condiciones de ser promovidos a otros niveles del Programa de Terminación de Estudios Primarios de Adultos.

#### **2. Programa de Terminación de Estudios Primarios (TEP)**

Constituye uno de los programas más generalizados, debido al interés de los adultos por obtener el certificado de terminación de estudios primarios, con duración de tres años escolares.

Este Programa está diseñado para los adultos de 15 años y más de edad, que han concluido el nivel de preparatoria o alfabetización, y aquellos que por diversas razones no terminaron sus estudios primarios.

El Programa contempla las siguientes asignaturas: español, matemáticas, cien-

cias naturales y estudios sociales y como asignaturas complementarias las actividades artístico-recreativas.

### 3. Programa de cultura popular

El Programa se orienta hacia la capacitación de los adultos en determinados oficios o profesión, permitiendo el mejoramiento del nivel cultural y de los ingresos familiares.

Entre otros, los cursos que se desarrollan son: corte y confección, sastrería, repostería y cocina, belleza, manualidades, tejidos, construcción, alfarería, ebanistería.

### 4. Programas especiales

Estos programas surgen como una necesidad de atender las demandas educativas a nivel de instituciones públicas y privadas y en apoyo a proyectos de desarrollo nacional (cárceles, asentamientos campesinos, juntas agrarias y áreas de desarrollo).

## IV. METAS

Las metas de alfabetización están condicionadas a los recursos de que dispone la Dirección, tanto humanos como financieros y materiales.

Los programas de Alfabetización y Educación de Adultos logran atender anualmente un promedio de 20.000 personas. Somos conscientes de que los recursos con que cuenta la Dirección de Alfabetización y Educación de Adultos no son suficientes para atender la demanda que tienen los programas de alfabetización en todas las comunidades del país.

El Plan de Trabajo para 1982 ha definido algunas estrategias de promoción, organización, coordinación, supervisión, evaluación y otras, que desarrolladas sistemáticamente y en el momento oportuno permitirán obtener ciertos niveles en el logro de los objetivos y metas establecidas.

## Metas por Programas (1982)

	<i>Personas</i>
-Alfabetización .....	8.700
-Terminación de Estudios Primarios .....	6.647
-Cultura Popular .....	3.925
Meta Nacional .....	19.272

## V. ESTRATEGIAS

1. Promover por conducto de los medios de comunicación, radio, prensa, televisión, boletines, hojas volantes, afiches, cuñas radiales, la participación de docentes y adultos, en los programas de alfabetización tanto a nivel provincial como nacional.

2. Motivar a la población adulta iletrada por medio de reuniones, visitas a las comunidades, cuñas por radio, para que participen en los programas de educación de adultos.

3. Divulgar los incentivos a que se hacen merecedores los docentes que trabajen en forma voluntaria en los programas de alfabetización y educación de adultos.

4. Ampliar la cobertura de la coordinación intersectorial con el Ministerio de Desarrollo Agropecuario, Ministerio de Obras Públicas, Instituto de Acueductos y Alcantarillados Nacionales, Corporación Azucarera, Instituto de Recursos Hidráulicos y Electrificación, a fin de lograr una mayor participación de todas las instituciones y organismos que apoyen la alfabetización y educación de adultos.

5. Levantar censos de iletrados en las comunidades que tienen interés en incorporarse a los programas.

6. Organizar centros de alfabetización y educación de adultos en: polos de desarrollo, organizaciones campesinas, lugares con altos porcentajes de analfabetismo, comunidades indígenas, empresas e industrias, puestos de trabajo.

7. Fortalecer la coordinación de la Dirección General de Alfabetización y Educación de Adultos con las demás Direcciones del Ministerio.

8. Establecer una mayor comunicación entre la Dirección General y las Direcciones Provinciales de Educación.

9. Proporcionar los materiales didácticos necesarios que permitan el desarrollo eficaz y eficiente de los programas de alfabetización y educación de adultos.

10. Definir un programa de supervisión que garantice una participación más dinámica y científica en el proceso de enseñanza aprendizaje.

11. Capacitar a los supervisores y docentes en las técnicas metodológicas, para la alfabetización y educación de adultos.

12. Evaluar el desarrollo de los programas de alfabetización y educación de adultos mediante:

- Visitas de observación a las comunidades y centros.

- Reuniones con miembros de las comunidades.

- Reuniones con supervisores y docentes.

- Reuniones con adultos de los centros.

- Informes y estadísticas.

- Diálogo con las instituciones con las que se coordina.

- Instrumentos para evaluar los manuales de lecto-escritura y cálculo.

## **VI. REALIZACIONES SOBRESALIENTES**

1. Se ha impulsado el mejoramiento profesional del personal técnico y administrativo que labora en el campo de la alfabetización y educación de adultos.

2. Se han elaborado materiales de alfabetización adaptados a la realidad nacional de nuestro país con una perspectiva social, los cuales se han proporcionado a los alfabetizadores y alfabetizados.

3. Se han elaborado lecturas complementarias para adultos recién alfabetizados.

4. Se diseñó la Guía Metodológica de Matemática para los alfabetizadores del nivel preparatoria.

5. Se revisó y actualizó el Programa de Terminación de Estudios Primarios para Adultos.

6. Se promueve constantemente el programa de alfabetización por medio de la radio, prensa, TV y en forma directa.

7. Se han logrado incentivos económicos para los alfabetizadores.

8. Se realizan programas de alfabetización con el Ministerio de Desarrollo Agropecuario y Confederación Nacional de Asentamientos Campesinos (CONAC), en los asentamientos campesinos y juntas agrarias y otros.

9. Se creó el Patronato Pro-Alfabetización y Educación de Adultos, para lograr la participación de los grupos cívicos y profesionales en la búsqueda de soluciones al problema del analfabetismo.

10. Se lleva un sistema estadístico conjuntamente con el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación.

11. Se han hecho evaluaciones del programa de alfabetización con las propias comunidades que han recibido el beneficio de la acción educativa.

12. Se han elaborado materiales informativos y de investigación acerca de la problemática del analfabetismo y la educación de adultos.

13. Se han hecho exposiciones de trabajos en los centros de alfabetización y educación de adultos en todo el país.

14. El Programa de Cultura Popular ha permitido a miles de panameños aprender un oficio: corte y confección, mecánica, belleza, sastrería, alfarería, cerámica, ebanistería, soldadura, confección de vestidos típicos y otros.

15. En los últimos diez (10) años:

- Funcionaron 5.426 centros de alfabetización y educación de adultos.

- Laboraron 9.577 docentes.

— Se alfabetizaron 47.361 adultos.

— Se atendió en terminación de Estudios Primarios de adultos 109.074 personas y en cultural popular 44.793.

## VII. INCIDENCIAS E IMPORTANCIA DE LA ALFABETIZACION

La alfabetización es un proceso que genera efectos muy positivos en la vida individual y colectiva del hombre, como miembro de una comunidad. Es importante señalar la necesidad de brindar un mayor impulso a las realizaciones prácticas y a las actividades operacionales tendientes a garantizar el acceso a la educación de toda la niñez y de la alfabetización de jóvenes adultos, especialmente en el medio rural.

Entre algunas incidencias, tenemos:

1. Contribuye a elevar el nivel de vida del hombre en todos los aspectos: salud, educación, vivienda, política, economía, etc.

2. Provee al adulto de una capacitación especial que lo habilita para el trabajo.

3. Garantiza el acceso a la educación del hombre a otros niveles medio y superior.

4. Fortalece el valor de la educación de adultos y sus relaciones con el desarrollo socio-económico y político a nivel nacional, regional y local.

5. Contribuye a minimizar el alto porcentaje del analfabetismo.

6. Contribuye a elevar el nivel de productividad relacionando la alfabetización a través de sus contenidos programáticos con sus necesidades e intereses reales.

7. Propicia la formación del hombre con un espíritu más creador y cooperativo con los miembros de su comunidad.

8. Eleva los niveles de conciencia, motivación y participación de los adultos en la solución de la problemática nacional, regional y local.

9. Fortalece los niveles de coordinación de instituciones gubernamentales.

10. Mejora la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de los adultos mediante la actualización de los programas, la aplicación de metodologías consonas con la realidad nacional, la capacitación de los docentes y la elaboración de técnicas y materiales visuales.

# **Libros y revistas**



## LIBROS

**COLOM CANELLAS, A. J.:** *Teoría y metateoría de la educación* (un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas), Ed. Trillas, México, 1982, 229 págs., 15 x 23 cm.

Antoni J. Colom pretende en esta obra establecer las bases para una teoría de la educación, en cuanto cuerpo teórico único y válido universalmente, lo que equivale a decir Metateoría o Teoría como marco referencial de las múltiples teorías de la educación que tienen su origen en concepciones filosóficas, ideológicas, políticas, religiosas o científicas. Si hasta ahora, hablar de pedagogía general o de teoría de la educación suponía referirse a modelos filosóficos, o en todo caso, positivo-experimentales, como la única forma de construir una reflexión teórica sobre la educación (cuando en la realidad ésta se sustenta y desarrolla por concepciones totalmente diferentes), ha llegado el momento, según el autor, de intentar una teorización educativa que esté más de acuerdo con el movimiento científico que se desarrolla en la actualidad, al tiempo que se consigue revestir a la pedagogía de una independencia epistemológica respecto a la filosofía, o a cualesquiera otras ciencias que se podrían calificar de contextuales.

Para ello aplica los modelos conceptuales de la Teoría General de Sistemas y de la Cibernética a la reflexión teórico-educativa, partiendo de la base de que la TGS no sólo puede considerarse como una metodología conceptual apropiada a la pedagogía, sino también como un

método de acción utilizable en la práctica educativa, es decir, que es posible diseñar «sistémicamente» la educación. De hecho, definir la educación como sistema supondría, según Antoni J. Colom, haber logrado desentrañar su más profunda esencia y adecuarse metodológicamente a ella, puesto que tal metodología participa de las características del objeto de estudio: la educación.

A lo largo de la obra va desarrollando estas ideas de una forma progresiva. Parte de un análisis del proceso de construcción de las ciencias humanas, y concretamente de la Pedagogía, a lo largo de los tres últimos siglos principalmente, así como del problema de su fundamentación científica, y, tras dar un repaso a los distintos métodos de investigación que se utilizan en la Pedagogía, desemboca en lo que se ha dado en llamar Teoría General de Sistemas, al que considera instrumento conceptual apropiado para llevar a cabo una fundamentación teórica de la educación; a continuación aplica el enfoque sistémico a la educación, y termina proponiendo la metodología cibernética como superación del propio enfoque sistémico, ya que nos permite una total comprensión de la educación, entendida como sistema optimizante, esto es, esencialmente dinámica y funcional, no sólo estructural. En el último capítulo, y a modo de resumen, establece las bases para una fundamentación teórica de la educación a partir de los datos aportados en los capítulos anteriores, y concluye proponiendo los aspectos fundamentales que debería contemplar un programa de «Pedagogía general».

Al final de la obra se incluye una amplia bibliografía sobre Teoría de la Educación, Filosofía de la Educación, Pedagogía experimental, Teorías pedagógicas para la renovación educativa, Cibernética y Teoría General de Sistemas.

La obra está escrita utilizando una terminología que presupone cierta iniciación en estos temas. El esfuerzo del autor es importante, por lo que significa de propósito integrador y al mismo tiempo pluridisciplinario. En cualquier caso, el tema tratado resulta novedoso, y será útil si consigue abrir vías nuevas de discusión y análisis en el campo pedagógico.

Alfonso Aldea Montero

**DE PERETTI, Andre:** *Rapport au Ministre de l'Education Nationale de la commission sur la formation des personnels de l'Education Nationale.* París, La Documentation Française, 1982, 339 págs.

El informe, realizado sobre una amplia gama de fuentes por encargo del Ministro francés de Educación en el segundo trimestre de 1981, comprende múltiples aspectos relacionados no sólo con la formación de los distintos grupos de enseñantes sino de todo el personal que directa o indirectamente tiene alguna responsabilidad en el mundo de la educación. La formación de las diversas escalas del personal docente se encuentra distribuida en Francia en múltiples centros, concebidos de forma dispersa según modalidades diferentes.

El informe recomienda la coherencia y armonización de las enseñanzas mediante la organización de una red regional y nacional que una los centros a las universidades, a través de los institutos de formación. Por otra parte otorga una importancia central a la formación permanente del personal.

**FRIJHOFF, Willem:** *L'offre d'école. Elements pour une étude comparée des politiques éducatives au XIX siècle.* París, Institut National de Recherche Pédagogique, 1983, 374 págs.

En el siglo XIX la industrialización y la elaboración de las políticas educativas

sistemáticas son dos fenómenos concomitantes, pero sólo el primero suele ser analizado en su dimensión internacional. Con motivo del centenario de las leyes escolares francesas, que se incluyen en la obra, el Servicio de Historia de la Educación del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (París) organizó en septiembre de 1981 un coloquio para el estudio del descuidado tema. El volumen ofrece una amplia selección de las comunicaciones presentadas, entre las que figuran dos españolas.

**LUMBRERAS MEABE, Juan María** (S.I.), rec.: *Libertad y calidad de enseñanza. Documentos de la FERE (1957-1982).* Madrid, Federación Española de Religiosos de Enseñanza, 1982, 447 págs.

La Federación Española de Religiosos de Enseñanza publica este volumen con motivo del 25 aniversario del Decreto de su erección canónica. Se trata de una recopilación de diversos documentos emanados de los Congresos Nacionales y Asambleas celebrados por la Federación, así como de entrevistas y declaraciones de sus presidentes y de informes sobre diversos proyectos de leyes. En una segunda parte se recogen los editoriales publicados por las revistas de la Federación sobre temas pedagógicos y por la libertad de enseñanza.

**MARTINEZ MUT, Bernardo:** *El perfeccionamiento del profesorado. Estrategias y modalidades.* Madrid, Anaya, 1983, 214 págs.

La problemática de la formación del profesorado sigue abierta y más acuciante que nunca por el actual ritmo social acelerado. El autor, jefe del Departamento de Formación del profesorado del ICE de la Politécnica de Valencia, destaca la preocupación internacional por el tema y hace un repaso de los distintos tipos de actividades de perfeccionamiento y sus modalidades de realización. En las conclusiones, propugna la revisión de los actuales sistemas y la inserción de la formación pedagógica en el curriculum normal de estudios bajo los auspicios de un organismo regional responsable.

**O'DONOGHUE, Martin:** *Dimensión económica de la educación.* Madrid, Narcea, 1982. 236 págs.

Esta reciente traducción del autor irlandés pretende hacerse asequible a los no especialistas evitando formulaciones matemáticas y la terminología excesivamente técnica. La incidencia principal se cifra en la relación entre educación y crecimiento económico. Estudia también los efectos de la emigración y los resultados de la financiación de los diferentes métodos de educación. Los datos en que se basa el estudio resultan bastante anticuados.

*Perspectivas actuales en sociología de la educación.* Madrid, Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid, 1983. 415 págs.

Este volumen recoge 24 ponencias presentadas al Primer Symposium Internacional de Sociología de la Educación organizado por el ICE de la Autónoma de Madrid en marzo de 1981; la variedad de temas es amplia, unos de carácter general y otros de carácter más específico, todos los cuales los editores concentran en cuatro áreas: Sociología de la educación y de la cultura, sociología de la sociología de la educación, sociología de las instituciones escolares y límites y posibilidades de la Sociología de la educación en España. En su conjunto, la obra ofrece una panorámica de los problemas de la sociología de la educación en España y en algunos otros países europeos.

**QUINTAS, Juan R.:** *Economía y Educación.* Madrid, Pirámide, 1983. 135 págs.

Esta pequeña obra pretende poner de relieve y analizar los aspectos económicos de la educación con proyección a un público más amplio que el de los especialistas en la materia. Subraya en primer lugar la relevancia económica de la educación. Pasa luego al estudio concreto de los rendimientos, costes e índices de rentabilidad de los procesos educativos para plantear seguidamente la relación entre educación y mercado de trabajo. La demanda de personas tituladas tuvo su época dorada entre 1950 y 1970 y luego vino la depresión. Ante el paro de titulados, se hace conveniente la reorientación de diseños más eficientes del sistema educativo. (Cada capítulo viene documentado de amplia bibliografía.)

**REY-VON ALLMEN, Micheline:** *Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents non francophones enfants de travailleurs migrants. Problèmes linguistiques et sociolinguistiques.* Berne, Peter Lang, 1982. 320 págs.

La experiencia recogida en esta obra se efectúa en las clases de adaptación del ciclo de orientación de Ginebra con adolescentes italianos y españoles, hijos de emigrantes recién llegados al cantón suizo. El análisis de los errores permite deducir conclusiones de orden lingüístico, pedagógico y sociológico. Por otra parte se hace un estudio comparativo con otros grupos de alumnos de diferente origen lingüístico y diversa extracción social. Se concluye que en la enseñanza de la ortografía francesa a los hijos de emigrantes se debe considerar la realidad plural en que ellos se desenvuelven.

## REVISTAS

### EDUCACION COMPENSATORIA

#### ESPAÑA

MARAVALL, José María: *Educación preferente para las zonas pobres.*

El Socialista 15-12-1983.

Entrevista con el Sr. Ministro de Educación, en la que se analizan los proyectos del Ministerio de Educación, para el año 1983.

1. Programa de Educación Compensatoria que contempla una política de becas y un «programa de educación preferente» para zonas con necesidades más acuciantes, es decir, con graves índices de paro, fracaso escolar y áreas rurales especialmente.

2. Programa de educación permanente para el desarrollo de «enseñanzas no regladas»; educación y actividades culturales para personas que ya no están en la edad ortodoxamente escolar, con el fin de que puedan acceder a la alfabetización y a unos estudios básicos. En España hay alrededor de un millón de españoles que carecen siquiera de los estudios primarios.

3. Programa para promover la escolarización de niños de cuatro y cinco años y cubrir una parte importante del programa escolar en EGB.

4. Programa de mejora de la educación pública que cubra las necesidades que se han creado en los últimos cinco años, en los que las inversiones en

enseñanza pública han estado congeladas.

En 1983 se piensa promover un programa de renovación pedagógica del profesorado, pues el profesorado va a ser uno de los principales agentes del esfuerzo de regeneración educativa en España. Para llevar a cabo estos programas habrá que contar con el esfuerzo considerable y ya iniciado en las escuelas de verano, con el sector privado de la enseñanza, y la apertura social de la Universidad, extendiendo su acceso y sus servicios, y logrando su plena democratización.

### EDUCACION COMPENSATORIA

#### ITALIA

G. Darío (... y otros): *Un'equipo a Giugliano. Interventi sul territorio.*

Cooperazione educativa, núms. 5-6 maggio-giugno, 1982.

En el distrito dell'Agro-giulianese en el nordeste de Nápoles, zona agrícola y de urbanización infrahumana que sirve de soporte a la ciudad de Nápoles, opera un equipo-médico-psico-pedagógico dependiente del Centro de Medicina social creado en 1975 en la Regione Campania y unido al *comune de giugliano*, cuya función es realizar trabajos de base preventiva y médico-social previstos en la reforma sanitaria. El trabajo se realiza en un contexto socio-económico típico de subdesarrollo, cuyos aspectos negativos son bien conocidos: emigración, desocupación, analfabetismo, carencia de servicios asistenciales, picaresca, mercado negro, tra-

bajo para menores, alta tasa de mortalidad escolar, etc.

**Metodología.** Desde el punto de vista de la institución escolar las preguntas que los enseñantes piden al equipo son de lo más diverso: escaso aprendizaje, agresividad, rechazo en las relaciones, etc. La primera etapa de la metodología de análisis de las necesidades consiste en crear ocasiones de expresión y de comunicación entre los niños y el enseñante a través de la rotura del esquema de roles, relaciones y reglas estructuradas en el interior de cada clase. La segunda etapa de la metodología prevé la reformulación crítica de los contenidos surgidos. El hecho de que el objetivo de la primera etapa fuese hacer surgir las preguntas y de los problemas comportamientos involuntarios o no comprendidos, no significa que hayamos declarado las necesidades del mismo, por el contrario en la mayor parte de los casos el trabajo tiende a permitir una expresión más directa que acaba produciendo una gran cantidad de contenidos fuertemente condicionados por la cultura dominante, mucho más ligados a una lógica llena de satisfacción.

## EDUCACION RURAL

### ESTADOS UNIDOS

COOMBS, Philip H.: *Importance of Education for Change of Front-line Workers and Villages.*

Convergence vol. XV, n.º 4, 1982.

El equipo de Philip Coombs ha realizado durante tres años un estudio de casos en el que se pone de manifiesto cómo la eficiencia del desarrollo rural está basada en un sistema integrado a nivel comunitario que depende básicamente de las funciones y responsabilidades confiadas a los trabajadores de base; esto está en relación con el adecuado reclutamiento de estos trabajadores, de su capacitación y del apoyo posterior que se les dé.

Es muy importante la educación recibida por los habitantes rurales para que éstos realicen el cambio, así como proporcionarles una capacitación que fuese más

funcional, flexible e integrada que produciría resultados más duraderos y mejores.

El autor se plantea una cuestión básica: dónde encontrar un personal capacitado y competente que asegure que los elementos de aprendizaje apropiados sean incorporados a los servicios de desarrollo rural. Es éste un vacío que es preciso llenar, pues los centros de investigación y los de formación de docentes y adultos están estrechamente unidos al sistema educativo formal y tienen una visión estrecha de la alfabetización.

## DELINCUENCIA JUVENIL

### ESTADOS UNIDOS

ISRALOWITZ, Richard E., Leonard W. Mayo: *La delincuencia juvenil grave en la escuela: Análisis del problema en la escuela.*

Revista Internacional del niño, n.º 52, marzo, 1982.

Información básica sobre el problema de la «delincuencia grave» en la escuela, efectuando a la vez un análisis de relaciones entre ambas cosas. Los autores profundizan en la naturaleza y amplitud de la «delincuencia grave», proponiendo una serie de planes coherentes para la prevención de la misma.

Este artículo es la continuación de un número de septiembre de 1980 (n.º 46) de la *Revista Internacional del niño*, en el que se presentaba un análisis de la delincuencia juvenil, grave en los EE.UU., y se analizaba lo que se entendía por delincuencia juvenil y las características de la personalidad del delincuente, así como métodos de tratamiento: «Queda aún mucho por aprender y dar a conocer. Deben iniciarse investigaciones no sólo para conocer mejor la delincuencia juvenil grave y su impacto sobre las víctimas y la colectividad, sino también para saber de qué modo el sistema judicial de menores (y la escuela) pueden hacer frente con la mayor eficacia al desafío que presenta la delincuencia juvenil» (Isralowitz y Mayo L. W., n.º 46, 1980).

## DESIGUALDAD SOCIAL

### FRANCIA

École et Socialisme, n.º 21 y 23 fev.-sept., 1982. Dos números monográficos sobre la desigualdad social en Francia.

Louis Legrand: *L'inegalité a l'école*.

En los medios populares la desigualdad en la escuela es la principal causa de los fracasos escolares, y de la salida de la escuela sin cualificación.

Un 60% de niños de categorías sociales «superiores» tienen el bachillerato mientras que solamente un 10% de niños obreros llegan a este nivel de formación.

Jean-Louis Pidnoir: *Journées de Lille*. Es un informe de introducción política. La delegación del Ministerio de Educación Nacional ha organizado los días 12 y 13 de diciembre de 1981 jornadas de reflexión sobre el tema de la lucha contra las desigualdades y la Institución escolar.

Se han reunido tres comisiones de trabajo (pequeña infancia, extra y para escolar y sistema educativo) compuesto por militantes que vienen de toda Francia. Alain Savari estuvo presente como militante para explicar el sentido de su política. El movimiento socialista nació como protesta contra la injusticia y la explotación y las desigualdades engendradas por el desarrollo capitalista de la sociedad industrial. Por ello ocupa un primer plano la lucha contra las desigualdades en el terreno educativo. Después de una ojeada a la evolución del pensamiento socialista es preciso ver cómo están perfectamente unidas las desigualdades sociales y las instituciones educativas y cómo una voluntad de cambio puede alterar este estado de cosas.

Temas abordados en el artículo:

- De la escuela liberadora a la reproducción de desigualdades y la lucha contra ellas.
- La escuela de los cambios sociales.
- Los socialistas y la lucha contra las desigualdades.

Laurence Lentin: *De la théorie à la pratique*. Informe de introducción a los trabajos de la Comisión de la infancia. La lucha contra las desigualdades no se puede realizar solamente en el interior de la institución escolar, sólo una concepción utópica de «ilusión pedagógica» puede imaginar que la escuela sola puede igualar las oportunidades y eliminar los fenómenos de fracaso escolar que condicionan el devenir social de los trabajadores del país. Los sociólogos ponen de manifiesto la relación estrecha entre el sistema de producción y nuestra sociedad: la escuela contribuye a la división social pero no crea desigualdades.

Jean Marie Berthelot, Lucette Tafani: *Les logiques de la scolarisation*. Lille: Contribución al debate. Las transformaciones del sistema de producción de los países industrializados durante el siglo XX exigen un control de las relaciones entre la formación de mano de obra y las necesidades en diversos campos del aparato económico: tres líneas de acción fundamentales:

a) prospectiva, b) reforma institucional, c) reforma pedagógica (qué saber, para qué objetivos).

Commission Education P.S. Grenoble: *L'espace éducatif*. Cuando se habla de desigualdades en educación, frecuentemente se hace referencia a la enseñanza impartida en los establecimientos escolares, y se incluyen los movimientos educativos y asociativos. Sin embargo, esta función educativa se desenvuelve en un complejo más vasto: algunas escuelas, la urbanización, la situación geográfica, el medio ambiente sociocultural, las actitudes socioprofesionales y de una manera más global las influencias de origen social, cultural y político.

En el terreno educativo es preciso hacer que la gente tenga en cuenta su propio destino; se deben dar, pues, los medios tanto materiales como políticos. Esto sólo se podrá conseguir considerando la educación en su globalidad.

Alain Bourgarel: *L'école du Port de Gennevilliers*. A esta escuela se la puede

considerar como zona de educación prioritaria (zep). En este artículo se exponen algunas de las proposiciones de los enseñantes para este período.

Jean-Yves Daniel: *Rapport de synthèse des travaux du colloque de Lille «Le système éducatif et la lutte contre les inégalités»*. Los participantes del colloque de Lille han afirmado la necesidad de una política global y exponen una serie de proposiciones. Este informe es una síntesis de las exposiciones d'Aline Hebert (Comisión de la infancia), Michel Farache (sistema educativo) y Roland Nadaus (extraescolar).

#### *Las constantes:*

- El papel determinante de la infancia.
- La ineficacia de los remedios clásicos.
- La importancia de la extraescolar.

#### *Una política global, para una educación global.*

- Una política coherente y descentralizada.
- La apertura de la escuela y el desarrollo de la vía asociativa.
- La prioridad en la primera infancia y en una pedagogía nueva.

*Proposiciones.* Los participantes han hecho numerosas proposiciones operativas atendiendo a la reglamentación y a los medios apropiados para así obtener los siguientes resultados:

- Permitir una reducción de efectivos.
- Facilitar los problemas de restauración escolar.
- Construir escuelas en pequeñas unidades.
- Subvencionar organismos laicos y formación de animadores.
- Disminuir los costes de funcionamiento de centros de vacaciones y de recreos.

— Atender la noción de Z.E.P. en todos los sectores determinantes de la vida social, y no sólo en educación.

El partido socialista ha conquistado el poder político. ¿Tiene medios para provocar el cambio social en la lucha contra las desigualdades, en la que sabemos que la escuela y su medio juegan un papel importante? Es un desafío que hay que afrontar.

Jean Battut et Jules Beneton: *A.T.D. Quart Monde*. Análisis de un movimiento que surge en 1954 con Joseph Wresinski y exposición de las perspectivas de lucha que se pueden adoptar respecto a la escuela. Este movimiento acogió con satisfacción la creación de zonas prioritarias que tienen este problema: es el barrio el que tiene prioridad y la «escuela en el barrio» debe cambiar.

Pero la investigación principal se debe hacer a nivel de formación de maestros: no sólo se debe saber cómo «captar» a los niños, sino conocer qué es la escuela por el medio. Los enseñantes tienen la posibilidad de defender los derechos del hombre: la escuela puede convertirse en el punto clave de la destrucción de la miseria. A partir de estos conocimientos se puede afirmar que la educación representa una fuerza considerable para la reducción de desigualdades, a condición de que el fracaso escolar sea analizado en términos de inadaptación. La escuela puede salvar a estos jóvenes tomando conciencia del problema, convirtiéndose así en un medio esencial para cambiar la sociedad.

*Appel a la reflexión:* La comisión de educación del partido socialista es un organismo de reflexión compuesto por doce grupos que trabajan sobre temas precisos. El grupo «lutte contre les inégalités» ha sido la clave de la organización de las «journées de Lille» sobre el papel de la escuela en la lucha contra las desigualdades. El trabajo de este grupo se esboza en este artículo.

Investigación de los medios de lucha contra las desigualdades escolares.

*Propuestas:* 1. Acabar con toda discriminación. 2. *Practicar una pedagogía.* 3. Eliminar todas las palabras desvalorizantes que implícitamente encubren términos de desprecio.

*Organización material apropiada:*

1. Ambito del niño: lugar, espacio, horario. 2. Tiempo de comida y reposo: confort, seguridad física y afectiva. 3. Espacio educativo fuera de la escuela: biblioteca, clubs, deportes, actividades físicas. 3. Educación integrada.

*Prevención de dificultades: en la escuela para todos el mejor sostén consiste en prevenir dificultades:* 1. Partir de que el niño es tal como es, su universo familiar, su experiencia, los ritmos de su desarrollo. 2. Practicar una enseñanza por objetivos. 3. Disponer de medios suficientes.

*Objetivos a corto plazo:* Suprimir progresivamente las escuelas marginalizantes (ghettos), y permitir a todos llegar al nivel tercero.

*Tipos de Acción:* 1. Modificación de prácticas pedagógicas. 2. Temporalmente una ayuda individualizada. 3. Acción de los G.A.P.P. que intervienen según su especificidad en la obra educativa: psicólogos, y reeducación, y aseguran una ayuda psicopedagógica.

## EMIGRACION-EDUCACION

### CANADA

Carmen Tello, Enrique Raya: *Una experiencia pedagógica cooperativa en la emigración.* Colaboración, n.º 36, oct. 1982.

Dependiente del Instituto Español de Emigración se creó en Montreal en 1972 el Centro de Estudios Españoles de Montreal (Canadá), *Escuela Complementaria* para hijos de emigrantes (y adultos). Es una escuela de tarde que abarca los ciclos educativos de EGB y BUP. Con respecto a la administración es de relativa independencia lo que le permite una mayor libertad de movimientos en la planificación y actuación educativa.

Sus objetivos son los de toda escuela complementaria: facilitar la integración

del niño/a emigrante al sistema educativo español tanto si regresa como si no, su aculturización hispana. Esta escuela «Ecole Jean Jacques Olier» funciona una vez que han terminado las clases los niños quebequenses. Durante tres horas los educadores atienden a lo largo de la semana a unas doscientas personas de seis a diecisiete años y a algunos adultos, educandos potencialmente conflictivos.

Resulta difícil evaluar los resultados de la experiencia cooperativa con técnicas Freinet, pero se puede constatar lo siguiente:

1. Una experiencia cooperativa es algo que deja huella en el educando; se desarrolla en el niño un espíritu crítico que les sirve para poner en cuestión el rol del educando y la función del saber en la escuela de prácticas tradicionales, de «pedagogía bancaria» (Freire).

2. La asistencia al grupo cooperativo le sirve para expresar lo inexpresable en la familia (generalmente autoritaria) o en la escuela (tradicional, o menos tradicional, como algunas escuelas canadienses).

3. La contradicción del ambiente educativo (en este caso escuela canadiense/escuela española), le sirve de acicate para el desarrollo del sentido crítico y de la personalidad (no autoritaria y creadora).

4. Un medio no-directivo (más rigurosamente cooperativo) es, creemos, el idóneo para la bi-culturización de los hijos de los emigrantes; un método de resolución —o al menos de mejora— de la «esquizofrenia cultural» intrínseca a la emigración.

Esta experiencia cooperativa, representó un empuje considerable en el proceso de solidarización del niño de familia emigrante, que tiende por condicionamientos de su origen social, a la inadaptación.

### ESCUELA ESPECIAL

### INGLATERRA

Kaldi, Leita: *Una escuela para gitanos.*

Innovación, n.º 29-30, marzo-junio 1981.

Informe sobre la Escuela alternativa para gitanos de Seattle, financiada por la Fletcher School of Law and Diplomacy, Tufts University, Medford, Massachusetts.

En EE.UU. el pueblo gitano *Rom* es prácticamente analfabeto, y tiene un problema crucial: o bien continuar como nómadas urbanos viviendo en *ghettos* móviles, o bien deben transformar sus tradiciones culturales para poder compartir los beneficios de la sociedad, y desarrollar una mejor existencia social y material. La escuela alternativa de gitanos concebida por Sr. Ephrain Stevens, dirigente Rom de Seattle se entregó en el año 1973 con dos aulas portátiles instaladas en el patio de la escuela elemental de Bagley (Seattle). Los chavora (chavales) de 3-16 años reciben sus lecciones en una clase única con horarios flexibles agrupados en función del nivel y por edades, las asistencias oscilan entre cinco y cuarenta alumnos. El currículum hace hincapié en las capacidades básicas, especialmente la lectura; son buenos en matemáticas, pues han aprendido pronto a contar dinero, son responsables y aprenden pronto.

La mejor fórmula para la educación de los chavora parece que es un programa bilingüe como el que existe en esta escuela la EAG de Seattle. El éxito de esta escuela es difícil en otras regiones del país ya que los programas nacionales de escuelas públicas lo que pretenden es la integración de los niños que no hablan inglés en el sistema escolar. Solicitar instalaciones distintas para los niños del pueblo Rom podría parecer como segregacionista y acarrear una dura crítica de las escuelas públicas.

## ESCUELA RURAL

### ESPAÑA

*Escuela Rural*. Cuadernos de Pedagogía, n.º 79, julio-agosto, 1981, Suplemento, n.º 16.

Dossier en el que se recoge una serie de experiencias de distintos puntos geográficos, que nos indican que todavía

hay una escuela rural innovadora enraizada en el medio.

Goya Carmena, Jesús Regidor: *La política educativa y la escuela rural*. La ley general de educación fue una tardía respuesta de la administración a las exigencias de una realidad económica y social. Se hace un análisis de la evolución media de gasto por provincia en los principales capítulos presupuestarios.

Se deduce que en el nivel preescolar, en el medio rural, ha habido un olvido continuo. Hasta 1978 no se invirtió nada, a partir de los Pactos de la Moncloa (1978) se inicia una atención transitoria, aunque los fondos suministrados para subvencionar el transporte y comedores, han sido insuficientes. Se ponen de manifiesto deficiencias físicas importantes que cuestionan la política de concentración llevada a cabo.

Miguel Grande Rodríguez: *Los costos de las concentraciones escolares*. La supresión de gran número de unidades escolares rurales en los últimos años ha sido debido a los altos costos de mantenimiento. Los movimientos en oposición no estaban de acuerdo pues el enorme gasto de trasladar a los niños a las concentraciones (comedor, transporte, etc.) encarecía la enseñanza. A estas objeciones la administración concluía: no hay dinero para mantener maestros en los pueblos con tan pocos alumnos.

En este artículo se analizan soluciones posibles a las concentraciones escolares con los mismos gastos y costes no-económicos de concentraciones y escuelas hogares:

— Los costes económicos no justifican las concentraciones.

— Es un coste altísimo la desaparición del único foco educativo cultural de las localidades.

— Marginación doble y triple para niños rurales de preescolar.

— La educación de adultos queda discriminada pues marcha paralela a la escuela.

— Con la desconcentración de EGB la escolarización de la preescolar y un inicio de educación de adultos, el problema del paro quedaría resuelto y con poco gasto.

En consecuencia hoy los costos sociales y políticos nos llevan a ver la urgente necesidad de transformar en profundidad la actual política de escuela rural.

Antón Costa Rico: *Territorio y equipamiento escolar en Galicia*. Análisis de la situación rural gallega. Reflexiones en torno a modelos arquitectónicos escolares que deben introducirse, y una previsión de inversiones en las comarcas a fin de mejorar el equipamiento escolar gallego.

J. Ll. Tous: *Catalunya: una invitación al estudio de la escuela rural*. Chequeo a la escuela rural catalana que se la define así: «Escuela rural, aquella que es única de la población».

Miguel Grande Rodríguez: *Bases alternativas para la educación rural*. Recoge ideas básicas de experiencias extranjeras y de diversos grupos del Estado Español:

— Una efectiva descentralización y autogobierno democrático.

— Necesidad de un nuevo modelo de desarrollo rural y de planificación económica.

— Una educación rural integrada en el sistema educativo general estatal.

— La educación rural ha de ser un subsistema educativo específico.

— Una adecuación al medio rural de los contenidos y metodologías de la enseñanza.

— A cada comarca una red educativa completa.

— Un tipo de centro adecuado al medio con reconocimiento jurídico y autonómico.

— Un profesorado propio cualificado e identificado con el medio rural.

Jesús Jiménez: *Propuestas de trabajo para escuelas unitarias*. Se hace una defensa de las escuelas unitarias. Ventaj

as más sobresalientes: 1. Existe en el pueblo mayor libertad para jugar. 2. Son más fáciles las actividades extraescolares, romper el marco escolar. 3. La convivencia de niños/as de varias edades es enriquecedora. 4. Existe una relación directa con los padres en cualquier momento sin necesidad de reuniones oficiales. 5. Es más fácil atender a los estudiantes con problemas realizando una enseñanza individualizada. 6. El trabajo con los mismos alumnos durante varios cursos posibilita un mayor conocimiento del grupo y de sus miembros. 7. Se produce una mayor integración en el entorno, en el medio. La escuela es «nuestra» escuela, el maestro «nuestro» maestro.

Xan Fernández Carrera, Rosa Rial Lema: *Una experiencia de coordinación pedagógica en el colegio*. Se describe una aventura pedagógica emprendida por maestros hace algunos años. Se relata la forma en que se realizó la enseñanza de la lectura y escritura, el estudio del medio, el cálculo vivo. Todo desde una perspectiva globalizadora.

Aragón: *Algunas aportaciones*. Análisis de experiencias concretas habidas en el Encuentro de Escuelas del medio rural aragonés, en el año 1981.

## FRACASO ESCOLAR

### FRANCIA

Échec et réussite scolaire: approches psychologiques.

Revue Française de Pédagogie, n.º 62, janv.-fév.-mars., 1983.

Noizet. Georges, Jean Caverni: *Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire?*

La tesis del artículo pretende poner de manifiesto que el fracaso escolar surge, al menos parcialmente, debido a los procedimientos por los cuales son evaluados los trabajos y las producciones de los alumnos.

Los autores evocan los resultados de la psicología experimental relativos a la evaluación exacta y a la evaluación «conti-

nua» y tratan de mostrar su coherencia, poniendo de manifiesto la relación directa entre los sistemas de enseñanza y el fracaso escolar, y examinan las aportaciones desde el ángulo del fracaso escolar distinguiendo dos niveles: el fracaso *puntual* (por ejemplo con ocasión de un examen), y la *situación* de fracaso en la que se instala el alumno progresivamente. Distinción arbitraria en la medida en que las consecuencias del fracaso puntual (con mayor motivo que otros) puede favorecer la instalación de una situación de fracaso.

J. Degouys, et M. Postic: *Les représentations des différents partenaires de la relation éducative a l'égard des mathématiques en sixième.*

Se ha interrogado a ciento cuarenta y ocho alumnos de matemáticas, y a sus padres a fin de averiguar los factores que intervienen en el origen de la representación. Del análisis de sus respuestas se deduce que la evaluación dada por los enseñantes —en particular mediante la notación— juega un papel preponderante en la configuración de la representación estudiantil.

J. P. Bourgeois: *Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire.*

Este texto es la primera etapa de una investigación sobre los efectos pedagógicos de trabajos recientes de sociología de la educación. La encuesta revela con precisión la débil penetración en el seno del cuerpo de enseñantes de la escuela elemental, de la problemática educativa desde el punto de vista sociológico. Las explicaciones del fracaso escolar dadas por los enseñantes ponen de manifiesto su desconocimiento en este campo; por ello es necesaria una formación del enseñante en sociología de la educación a fin de que puedan tomar parte en los planteamientos de los programas de lucha contra los factores sociales e institucionales responsables del fracaso escolar.

Mosconi, N.: *Des rapports entre division sexuelle du travail et inégalités des chances entre les sexes a l'école.*

El autor constata la existencia de una concordancia entre la desigualdad de repartición de sexos según el empleo en el

sistema económico. La división sexual del trabajo ejerce su influencia sobre la estructura del sistema escolar. Demuestra que esta influencia pasa por todo un conjunto de mecanismos objetivos internos del sistema escolar, que tiende a excluir cada sexo de ciertos cursos y orientar preferentemente hacia otros, y que son interiorizados por los individuos bajo forma de gustos o motivaciones, de suerte que la relativa autonomía del sistema escolar respecto al sistema económico permite disimular y justificar la estratificación sexual en el mundo del trabajo.

## MARGINADOS

### CATALUÑA

*Col-lectiu juvenil Poble Sec.*

Papers de Joventut, n.º 3, gener, 1983.

El Col-lectiu Juvenil Poble Sec o residencia juvenil Elcano es una herencia de los colectivos infantiles y juveniles que tuvieron su comienzo hace cinco años bajo el patrocinio del Ayuntamiento de Barcelona y el Centre de Formació d'Educadors Especializats.

En este artículo se ponen de manifiesto los presupuestos educativos del Equipo de Educadores que rige en estos momentos el colectivo compuesto por: Estanislao Boada i Montagut, Carmen Campo i García, Francesc Coll, etc., todos ellos educadores especializados y con larga experiencia en este campo educativo —y un grupo de jóvenes entre 16 y 21 años de ambos sexos que viven en un piso normal, en una casa de vecinos, en régimen de completa normalidad, con una actividad plena de seis de la mañana a doce de la noche. Las actividades de los chicos pertenecen a tres hives: instructivo-formativo, laborales prelaborales y de tiempo libre (éstas a partir de las siete de la tarde). Los chicos realizan actividades laborales y de estudios durante el día fuera del hogar y dentro de él todas las actividades domésticas, limpieza y reparaciones de la casa. Los chicos de este colectivo no son subnormales ni delincuentes ni drogadictos pero gravitan entre estas tres realidades lunares: retrasos escolares

extraños, dificultades de aprendizaje, tendencia a la prostitución e inclinación a la droga y alcohol.

La base de esta aventura educativa global es potenciar la convivencia a través de un instrumento fundamental, la *convivencia cualificada*, consiguiendo una transformación de su mundo interior. La frustración se convierte en *realización*, la participación en *operatividad*, la ofuscación en *lucidez*.

Se extraen las siguientes conclusiones:

El Col·lectiu Juvenil es una comunidad de vivencias, de trabajo, organizativa, de ayuda mutua y diálogo. Los dos actos fundamentales de su organización son comunitarios: la asamblea de los chicos y la reunión del equipo educativo. A continuación se hace un análisis histórico de este colectivo, y en el artículo: «*Educar per ajudar a viure*» se analizan las etapas por las que han pasado estas instituciones: 1. Instituciones segregadoras. 2. Protectoras. 3. Terapéuticas. 4. Críticas. Concluye exponiendo las metas del colectivo juvenil que es la adultez de todos los chicos y chicas que lo integran, es decir su independencia, su capacidad crítica, su posibilidad de actuar al más alto nivel intelectual imaginativo y emotivo, esto permite: 1. Renunciar a un proyecto delictivo o a sus fines (lumperización). 2. Renunciar también a un proyecto de vida dominante, ajustado a las estructuras incorrectas que tiene la sociedad (aburguesamiento). 3. Optar por un proyecto libre (acorde con la sociedad, pero con un estilo).

## NIÑOS DIFICILES

### CUBA

López Calleja Guerra, Silvia: *El trabajo educativo con los alumnos que presentan dificultades en su conducta*.

Educación, n.º 43, oct.-dic., 1981.

El artículo ofrece a los enseñantes algunos conocimientos sobre la organización del trabajo educativo con alumnos con dificultades de conducta, en consonancia con algunos aportes fundamenta-

les de la psicología en el campo de los estudios de la personalidad.

El estudio de los casos analizados por el personal especializado en los Centros de Diagnóstico y Orientación indican que el profesorado conceptúa como desviados o patológicos a alumnos que verdaderamente no tienen una alteración seria en la formación de su personalidad, y también demuestran que en un gran número de alumnos la escuela no ha movilizado todos los recursos con los que cuenta para resolver los problemas que el niño presenta.

El trabajo presenta dos aspectos:

- Caracterización general de los alumnos con dificultades de conducta.
- El papel de la escuela y el maestro en la atención de los alumnos con dificultades de conducta.

En el trabajo se hace una exposición de algunos procedimientos a utilizar según las características de casos concretos. Las claves son:

1. Caracterización general del alumno con dificultades de conducta: conducta hiperactiva, retraimiento, timidez, agresividad, etc.
2. Papel de la escuela y el maestro en la atención al alumno con dificultades de conducta.

En este punto se aclaran una serie de cuestiones que es necesario tener presente en la organización del trabajo educativo en la escuela: Unidad de criterios del colectivo pedagógico, relaciones maestro-alumno e influencia del colectivo de alumnos en el desarrollo de la personalidad.

## SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION

### ESPAÑA-JAEN

Fernández Palomares, Francisco: *Los problemas educativos del subdesarrollo. Análisis de la situación de la provincia de Jaén*.

Cuadernos de Pedagogía, n.º 97-I-1983.

Estudio empírico descriptivo en que se analizan las relaciones escuela y sociedad en Jaén, concluyendo que es necesario que la sociología de la educación en las Escuelas Universitarias de Magisterio ayude a los alumnos a comprender esta interacción en el contexto concreto en que previsiblemente y en teoría van a ejercer su profesión.

Se analizan los aspectos más destacados de la realidad socioeducativa provincial: analfabetismo, fracaso escolar, etc., con cuadros estadísticos, demográficos y socioeconómicos, y aspectos culturales y educativos.

Conclusiones: Jaén, provincia subdesarrollada. El subdesarrollo no es una etapa del desarrollo, sino su subproducto. El modelo económico capitalista produce por su propia naturaleza y de una manera desigual desarrollo y subdesarrollo. Es una forma de explotación natural a dicho sistema. En el proceso de desarrollo económico español, a Jaén le ha correspondido el papel de reserva de mano de obra barata, esta situación explica las causas del problema de Jaén en el plano educativo. En Jaén no ha existido ni industrialización ni burguesía, de ahí que analfabetismo y fracaso escolar sean endémicos. La característica económica de Jaén es el monocultivo olivarero que requiere mano de obra barata y eventual, no necesita personal especializado, por tanto la provincia tendrá un amplio proletariado rural en precarias condiciones de vida, y con alto índice de analfabetismo y fracaso escolar.

Un medio pobre en lo material, lo es también en lo cultural. El 75% de los fracasos ponen de manifiesto que la escuela que tenemos está lejos de ser la que estos niños y este medio necesitan. El modelo escolar de la promoción competitiva, de la asimilación de contenidos, de la selección de reproducción ideológica y social no el que aquí se necesita, por el contrario es el responsable de la situación.

## SUPERDOTADOS

### ESPAÑA

Vida Escolar, núms. 220-221, sept.-dic., 1982.

Pablo Marco, Carmen, Ortiz Díaz, Carlos: *Investigación sobre superdotados*.

A nivel mundial existe un tres por ciento de escolaridad total de individuos dotados superiormente en planos de desarrollo intelectual, psicológico, afectivo social y psicológico. El estudio de esta problemática diferencial hasta este momento ha tenido muy poco valor dentro de los programas de investigación y las discusiones entre psicólogos y pedagogos en este país. Estos niños tienen unas necesidades especiales y la actual estructura no cubre sus necesidades.

El Ministerio de Educación realizó un Seminario Internacional (mayo 1981) sobre este tema. La finalidad fue conocer cuál era el concepto de superdotado para los diferentes expertos, y la orientación de la enseñanza en los distintos países: organización, metodologías específicas, profesorado que atendía pedagógicamente a estos niños para tener datos concretos con los que confrontar nuestra investigación, a realizar en el curso 1981-82. Se preparó y aprobó un proyecto de investigación concreto por la Dirección General de Educación Básica y el Instituto Nacional de Educación Especial en 1981, cuyo fin era poner de manifiesto la idea básica de la investigación, ya que una vez superada una larga fase de generalización de la Educación Básica y potenciación de otros niveles educativos, había de seguirse la pauta marcada en su día por la Ley General de Educación (arts. 49 y 53). El tratamiento para estos niños no tiene que ser diferenciado, sino que se abordará juntamente con la profundización en la mejora de la calidad de todos los alumnos desde el disminuido al normal, y al que da señales de poseer cualidades por encima de lo considerado común.

## REVISTA DE EDUCACION

REVISTA DE EDUCACION es una publicación de la Secretaría Técnica del Ministerio de Educación, de aparición cuatrimestral, a través de la cual se pretende ofrecer una amplia exposición de estudios, investigación y tendencias educativas en el mundo contemporáneo, a la vez que facilita la información y documentación más actual procedente de organismos de carácter nacional e internacional, competentes en materia de Educación.

Durante los tres últimos años, REVISTA DE EDUCACION ha publicado los siguientes títulos de contenido monográfico:

- Número 248-249: «Costes y financiación de la Enseñanza Superior».
- Número 250-251: «Cooperación interuniversitaria e integración europea».
- Número 252: «Participación y democracia en la enseñanza».
- Número 253: «Constitución y Educación».
- Número 254-255: «Administración Educativa».
- Número 256-257: «Tendencias e innovaciones en la Educación Superior en España».
- Número 258-259: «Investigación Educativa».
- Número 260: «Educación comparada».
- Número 261: «Educación y crisis económica».
- Número 262: «La Educación en Iberoamérica».
- Número 263: «Nueva Tecnología Educativa».
- Número 264: «La Calidad de la Educación».
- Número 265: «XXI Conferencia General de la UNESCO».
- Número 266: «La Administración del Centro Escolar».
- Número 267: «Educación y Empleo».
- Número 268: «Educación y Bilingüismo».
- Número 269: «La Formación del Profesorado».
- Número 270: «La Orientación Escolar».
- Número 271: «La Reforma de las Enseñanzas Medias».

	<u>España</u>	<u>Extranjero</u>
Suscripción anual . . . . .	1.200 Ptas.	1.500 Ptas.
Número suelto . . . . .	400 Ptas.	450 Ptas.

### Suscripciones en:

Servicio de Publicaciones de Ministerio de Educación y Ciencia  
Ciudad Universitaria. MADRID-3 (España) - Teléfono 449 67 22

### Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. MADRID-14.
- Paseo del Prado, 28. MADRID-14.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria. MADRID-3 (España).

## SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Ciudad Universitaria, s/n.  
MADRID-3

## COLECCION «BREVIARIOS DE EDUCACION»

### Libros al servicio del profesor Libros para la biblioteca del alumno

	<u>Ptas.</u>
1. <b>Las lenguas de España</b> (2. <sup>a</sup> edición) Miguel Díez, Francisco Morales y Angel Sabin	500
2. <b>La narración infantil</b> Jesús Martínez Sánchez	350
3. <b>Introducción al comentario de textos</b> José Domínguez Caparrós	250
4. <b>Las artes plásticas en la escuela</b> Adriana Bisquert Santiago	500
5. <b>Estructura y didáctica de las ciencias</b> Elías Fernández Uria	400
6. <b>Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación</b> Alfonso Jiménez Núñez	300
7. <b>Educación para la protección civil</b> María Antonia Fernández y Milagros López-Salvador	500
8. <b>Teoría del juego dramático</b> Jorge Eines y Alfredo Mantovani	300

**EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES  
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA**



**Venta en:**

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia.  
Alcalá, 34. Madrid-14.
- Paseo del Prado, 28. Madrid-14.
- Edificio del Servicio de Publicaciones.  
Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono 449 67 22.



*Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia*