re Revista de Educación

Noviembre-Diciembre
1976
N.º 247

Educación personalizada

- EXPERIENCIAS DE EDUCACION PERSONALIZADA EN ESPAÑA
- TEORIA Y PRACTICA DE LA EDUCACION PERSONALIZADA

CONSEJO DE REDACCION

Presidente:

Juan Luis Iglesias Prada

Asesores del Consejo de Redacción:

Directores de los Institutos de Ciencias de la Educación.

Director:

Gonzalo Junoy

Jefe de Redacción:

Consuelo de la Gándara

Equipo de Redacción:

Diego Quintana
Germán Gómez
Enrique Guerrero
Pedro de Blas
Amalia Gómez

La Dirección de la Revista no se hace responsable de los juicios personales de sus colaboradores

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: Héroes, S.A.—Torrelara, 8.—Madrid-16

Número 247 • Noviembre-Diciembre, 1976

SUSCRIPCIONES, EN EL SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

CIUDAD UNIVERSITARIA - MADRID-3 (ESPAÑA) - TELEFONO 449 77 00

Revista de Educación
Año XXIV. N.º 247
Noviembre-Diciembre 1976

Sumario

Páginas

EDITORIAL

ESTUDIOS

PIERRE FAURE: La enseñanza personalizada. Orígenes y evolución. 5
MONIQUE LE GALL: ¿Por qué y cómo una pedagogía personalizada? 11
NIEVES PEREIRA: Ambitos de expresión personalizada. 21
MAURICE FEDER: Una experiencie-piloto: Longwy. 40
RAMON FARRES Y FRANCISCO RIU: La escuela de formación del profesorado «Blanquerna»: una experiencia de educación personalizada. 52
J. ANTONIO DE LAS HERAS: Testimonio personal. Actitudes y procedimientos en la educación personalizada. 65
M.ª BEGOÑA EZCURRA: Una experiencia de educación personalizada en un centro de educación preescolar. 80
JEAN MARIE DIEM: Los métodos de formación en la educación personalizada. 105

OTROS ESTUDIOS

AURORA MEDINA: Problemática de la educación preescolar en España. 111

ENTREVISTAS

Entrevista con Pierre Faure. 135

DOCUMENTACION

Personalización y comunidad educativa. 140

Páginas

ARTICULOS CLASICOS

CARLENTON WASHBURNE: Principios básicos de la individualización del trabajo escolar. 184

ACTUALIDAD EDUCATIVA

INFORMACION EDUCATIVA: *Alemania Federal:* Los graduados, insatisfechos con la orientación inicial recibida para estudiar una carrera. *Francia:* La lectura regular de los periódicos aumenta el nivel de conocimientos de los alumnos. Elecciones en los establecimientos de enseñanza secundaria. El presupuesto universitario representa un incremento del 3 por 100 en términos reales. *Gran Bretaña:* El primer ministro aborda aspectos de la educación nacional. Un 30 por 100 de los candidatos a la Open University desisten de matricularse. Las maestras ganan menos que sus colegas varones. *Italia:* El Gobierno pone en marcha un plan para combatir el desempleo de los jóvenes. «Numerus clausus» en las facultades de artes y de educación. *Países Bajos:* El Gobierno propone la discusión pública del sistema educativo. 189

CRONICA LEGISLATIVA

ESPAÑA 199
FRANCIA: Circular del Ministerio de Educación sobre excursiones y viajes colectivos de los alumnos. 200

BIBLIOGRAFIA

Notas críticas:

WOLLSTONEGRAFT, M.: Défense des droits de la femme. J. LEIF y M. WOLLSTONEGRAFT.

P. JUIF: Textos de psicología del niño y del adolescente.—PRELLEZO GARCIA, J. M.: Manjón, educador.—MONCADA, A.: Sociología de la educación.—GRAS, A.: Sociología de la educación.—I. ALBIOL y otros: Los P.N.N. y el contrato laboral.—ANTISERI, D.: Fundamentos del trabajo interdisciplinar.—MARTIN GONZALEZ, A.: Cómo se organiza la educación preescolar.—MIRET MAGDALENA, E.: Por una nueva educación religioso-moral. 205

La educación en las revistas.

Editorial

Hoy todo está en cambio. Podríamos decir que no hablar de reforma equivaldría a conformismo, inercia, inoperancia, falta de vitalidad, complejo de inferioridad, sea cual sea el campo de que se trate.

Esta realidad, esta moda o esta enfermedad, afecta también de lleno a lo educativo. Hemos llegado a un momento en que es difícil discernir entre los trabajos objetivos, las propuestas audaces, pero de rigor científico, y las que se ofrecen escondiendo bajo un hábil disfraz un reformismo oportunista carente del mínimo rigor y seguridad. Y las reformas educativas no suponen, como otros tipos de reformas, sólo un reformismo pedagógico.

De hecho no se da tal reforma pedagógica si no lleva consigo la tarea fundamental de formación de un hombre nuevo, que nos pide unas formas nuevas de educar: transformadoras y no perpetuadoras.

Es frecuente, y en cierto modo significativo, advertir los esfuerzos que en diversos ámbitos se vienen realizando para modificar o renovar métodos, técnicas, programas, incluso estructuras educativas, y la escasa atención que se presta a la formación del enseñante a cualquier nivel docente cuando aquél es, en definitiva, el verdadero artífice de cambio, lo más importante de una reforma educativa.

Las reformas no dependen, ni pueden depender, de personas ni de determinados grupos de personas, ya que el proceso de cambio podría terminar con ellas, sino que se sustenta en todo el Magisterio, activo, convencido y comprometido en llevarlas a cabo. Y esto, seamos sinceros, exige mucho tiempo y una buena dosis de generosidad y comprensión.

A seis años de distancia de la promulgación de nuestra Ley General de Educación, podríamos ya extraer para nosotros algunas experiencias al respecto. En primer término, que no por ser promulgada una ley que proclama el cambio, éste se produce.

En su artículo primero nuestra Ley General de Educación se refiere a la «formación humana integral», al «desarrollo armónico de la personalidad y a la preparación para el ejercicio responsable de la libertad...», «a la adquisición de hábitos de estudio y de trabajo y a la capacidad para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural y científico y económico del país». Y en su artículo 27 se destaca la concepción docente en el Bachillerato como «una dirección de aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia», tendiendo a «fomentar y despertar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora»... «Los métodos de enseñanza

serán predominantemente activos, matizados de acuerdo con el sexo y tenderán a la educación personalizada.»

Muy poco de este atractivo programa será una realidad si todos los docentes, o al menos una gran mayoría, no lo sienten como tarea propia y, aceptando la realidad en que se encuentran —o luchando contra ella—, no ponen manos a la obra convencidos de los positivos valores que el programa contiene. Valgan estas páginas como homenaje a tantos docentes que ya están empeñados en esta empresa de hacer más personalizante la relación docente, sin eludir riesgos y quizá, en muchos de los casos, sin disponer del mínimo de situación óptima para que sus esfuerzos sean eficaces.

Y sirvan también para dar a conocer y sacar a la luz trabajos, experiencias, ideas, de tantos docentes, compatriotas o no, que creyendo en el hombre, confiando en sus posibilidades, han aceptado el reto y se han prestado, con todas sus consecuencias, a colaborar para que nazca ese hombre nuevo que pide nuestra sociedad de hoy y del futuro. Un hombre que no reproduzca las lacras de una sociedad anterior y que sea capaz de colaborar en la construcción del mundo, de ese su mundo que le corresponderá vivir, si es posible, un poco mejor. ¿Cómo? Como lo vienen haciendo con su actitud de responsabilidad profunda, de entusiasmo renovado, de respuesta joven y sincera llena de esperanza, recorriendo un camino que van abriendo al tiempo que pasan por el mundo.

Estudios generales

LA ENSEÑANZA PERSONALIZADA
ORIGENES Y EVOLUCION

Pierre FAURE *

Es bajo esta denominación como en numerosos países (1) se ha difundido esta forma de enseñanza caracterizada por el hecho de que sea el *alumno quien tome la iniciativa de su trabajo,* en el seno del grupo constituido por la clase o el taller (2) en las salas de trabajo de la escuela, tanto si lo hace de forma individual como colectivamente con sus compañeros.

No obstante, resulta preciso subrayar que si bien esta expresión evoca claramente la forma en que los alumnos realizan su trabajo escolar en cualquiera de los niveles de la enseñanza, ya sea el elemental, el secundario o el superior, no engloba la totalidad de sus actividades. Numerosas de ellas no pueden ser calificadas como de adquisición de conocimientos, sino de «saber hacer», de formación, tanto manual y artística como social y espiritual. Tampoco constituye una evocación de las actividades extraescolares tan importantes hoy en día. Por consiguiente, no abarca todos los campos de la educación. Esta es la razón por la que numerosos educadores prefieren designar su actitud educadora y sus realizaciones en las escuelas con la expresión más amplia de *formación* o *educación personalizada*.

Cuando se trata de la «personalización», no puede restringirse este concepto, efectivamente, a un sector de la vida de los jóvenes. Todo aquel que se dirige a la persona, todo aquel que despierta una personalidad en formación, todo aquel que la ayuda a formarse llamándola a «ser», constata su polivalencia y el hecho de que no resulta posible limitar la actitud personal a un sector de actividad.

---

* Director del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Católica de París. Fundador de la Asociación Internacional para la Investigación y Animación Pedagógica (A.I.R.A.P. París).

(1) En España, en América Latina y en Canadá, así como en el Medio Oriente, Francia, Holanda, Alemania e Inglaterra.

(2) Especialmente en la enseñanza secundaria y técnica cuando se han organizado salas de trabajo por asignaturas.

Procurar, tanto al niño y al joven como al adulto actividades y acciones personalizadas es invitarles, poco a poco, a personalizarlo todo. Mientras que una persona no ha tomado conciencia de sí misma, no es posible proporcionarla lo que en realidad se merece. Esto es lo que constituye realmente la razón del éxito, con frecuencia brillante, de una enseñanza que pretende ser verdaderamente personalizada, de los educadores y de las escuelas que toman la decisión de hacer todo lo posible para que lo sea, no en tanto que ello constituye un cambio de denominación o una declaración programática, sino como una vivencia diaria.

Jamás se hace un llamamiento en vano a la persona. Desde el momento en que ésta se siente interpelada, desde el momento en que se la permite ocupar un lugar, contesta. Ello constituye una profunda transformación, a veces espectacular, difícil de creer si no ha podido ser constatada con anterioridad.

La razón psicológica y metafísica es sencilla. No existe en este caso un milagro o sortilegio, remedio mágico a la inercia, a la indiferencia y al aburrimiento. La persona, por sí misma, es dinámica. Camina hacia delante, hacia aquello que aspira profundamente, en un movimiento que parte de sí misma y en el que tiende a incardinarse plenamente movilizando todo su ser, aun en el caso de que la oportunidad o la motivación le vengan de fuera. Este es, efectivamente, el objetivo de la enseñanza personalizada y lo que constituye la explicación de su fecundidad y su razón de ser.

Cuando los fundamentos y dimensiones psicológicas y espirituales de la enseñanza personalizada son considerados desde este punto de vista, resulta posible llegar hasta Platón en la búsqueda de sus antecedentes... «Se llega a la verdad con toda el alma»...; espíritu y cuerpo; el espíritu va unido al cuerpo, se libera de sus trabas, supera sus desventajas y las transforma en sus auxiliares, en su ascensión hacia la luz, hacia la verdad, que para Platón se encuentra indisolublemente unida al bien del individuo y de la ciudad.

Se dirá que todo es platonismo. La realidad es más humilde. La verdad quizá pueda ser que Platón haya comprendido mejor que lo que algunos de sus comentadores han supuesto: la unidad fundamental del ser humano como consecuencia de su profunda aspiración a la unidad y de la dimensión personal y social al mismo tiempo de sus actos. Su pedagogía, la mayeútica socrática, sólo tenía para Platón el objetivo de ayudar a esta liberación, a esta creación y a esta marcha hacia la luz. Consistía fundamentalmente en ayudar a sus discípulos a buscar la verdad por sí mismos. «Qui facit veritatem venit ad lucem», lo que primero San Juan y luego San Agustín trasladaran del terreno metafísico al religioso, de la filosofía griega a la teología cristiana.

Personal también quería ser la «institución de los niños» que con su generoso corazón reclamaba Montaigne. La actividad del espíritu, el juicio que no puede ser sino personal, constituían para él la fuente y la garantía de toda verdadera educación. Todo debía concurrir: la observación de la vida y la lectura de los clásicos, los viajes y los ejercicios corporales. En relación con sus alumnos nada temía más que un saber prestado de otro, no adquirido o asimilado personalmente. De ello se deriva una pedagogía impulsora de la actividad personal y el lejano origen de los métodos activos de enseñanza.

Durante el Renacimiento, los jesuitas en sus colegios, mientras que el humanismo hacia del conocimiento de los textos antiguos la base y el todo de la formación, supieron encontrar los medios prácticos para que el estudio de los textos y de los autores se realizara de forma personal, constituyendo la

fuente de una multitud de ejercicios e iniciativas, bien individuales o de grupo. Esta es la razón por la que su pedagogía ha pasado a través de los siglos basada en la preparación personal de los textos, las «prelecciones» y las academias. No se trataba, tanto de conocer y aprender los textos como de comprenderlos. Mediante el esfuerzo personal necesario para dominarlos, era preciso captar sus riquezas y nutrirse de ellas, familiarizarse con el estilo y la lengua hasta el punto de poder utilizarlos en ejercicios y creaciones literarias necesariamente personales.

Este método de trabajo no sólo formaba buenos alumnos, humanistas al gusto del tiempo, sino también hombres que sabían hacerse cargo de su trabajo sacando provecho de ello, habituados al trabajo personal por muy arduo que fuera, capaces de expresarse, aptos para comunicarse.

En general, los alumnos de los colegios hicieron honor a sus maestros no sólo en el campo de las letras, sino también en su vida familiar y religiosa profesional y cívica. Esta es la razón por la que los Padres de la Compañía de Jesús recibieron llamamientos de todas partes con el fin de que fundaran nuevos colegios. En el siglo XVI, en el XVII y en el XVIII, los colegios se desarrollaron de una forma sorprendente en Europa, América e inclusive en la India. A través de los avatares humanos formaron personalidades que se abrieron camino, tanto en la sociedad como en la Iglesia. Esto es lo que les hizo ser temidos por un Plombal y por los hombres de la Enciclopedia. Ante ellos se encontraban frente a hombres fieles, pero no fáciles de adoctrinar o someter a la voluntad del Príncipe.

Una vez pasada la época revolucionaria y más tarde el período napoleónico de planificación administrativa y de monopolio escolar, con la extensión de la escolaridad en todos sus niveles, en el curso del siglo XIX de carácter positivista, la escuela, al menos en sus intenciones, quedó abierta a todos. Ello constituyó un gran bien, un progreso cultural y social, pero al tiempo, a pesar de tímidas y vanas protestas, la escuela llegó a ser igual para todos en sus horarios y programas. Merced a sucesivas degradaciones, la pedagogía escolar se vio orientada por las administraciones, más hacia el rendimiento que hacia la cultura. De ello se deriva simultáneamente un nivelamiento esterilizador, una menor iniciativa por parte de los maestros y los alumnos y una selección a través de exámenes y concursos. También, por este hecho, en la medida en que se producía esta despersonalización, aumentaba la desafectación de los alumnos en relación con los estudios y con la propia escuela.

Curiosamente un sector privilegiado escapó a esta masificación, el de la infancia disminuida. Preciso es observar que este sector no dependía en aquella época de las administraciones escolares.

El idiota, como entonces se llamaba a los «anormales», no podía estar sometido al régimen común. La escuela sólo se interesaba por ellos para rechazarles. Efectivamente, estos jóvenes reclamaban un tratamiento especial. Hombres de corazón generoso, con frecuencia médicos, hicieron maravillas. Al ocuparse de los disminuidos, ingeniándose para hacerles progresar, enriquecieron la pedagogía con nuevos elementos, más científicos y con un material de enseñanza: el material didáctico.

A fuerza de observaciones bien realizadas, en un clima de ayuda y mediante una infatigable búsqueda de los medios apropiados a cada uno, se dibujaron progresivamente a lo largo de los siglos XIX y XX las grandes líneas de las múltiples reeducaciones. Con frecuencia el éxito fue tal que llevó a los profesores y educadores a aplicar al alumno normal los medios pedagógicos

descubiertos por estos inventores y pedagogos geniales, tales como Itard, su discípulo Edouard Seguin y otros muchos. Ahora bien, la condición básica de toda acción curativa y de desarrollo era la estricta individualización y más aún el hecho de que cada individuo fuera concebido como una persona susceptible de progresar cualesquiera que fueran sus desventajas. Se entiende entonces por qué Ovide Decroly en Bélgica, María Montessori, en Italia, y más tarde en todo el mundo Miss Parkhurst, su discípula, en los Estados Unidos, Helen Lubbienska de Lenval, en Francia, han hecho que la totalidad de los niños y de las escuelas se beneficien de esta pedagogía personalizada, cuyo objetivo se encuentra en despertar el espíritu a partir de ejercicios corporales y de actividades, tanto manuales y artísticas como culturales, al tiempo que se hace una llamada a la colaboración más completa posible de aquellos.

La enseñanza, la formación personalizada constituyen los beneficiarios de estas aportaciones. Sin ellas, no serían posibles... o, al menos, no por el momento.

Desde muy diferentes puntos de vista, a principios del siglo XX, en Inglaterra, aproximadamente en 1900, con Cecil Reddie; más tarde, en Alemania, con el Dr. Lietz; en Suiza, con Adolphe Ferriere; en Francia, con Edmond Demolins, se levantaron fuertes protestas contra los sistemas de enseñanza monopolizadores y planificados, contra el «espíritu funcionarial», que, desde su punto de vista, esterilizaba las energías de los jóvenes y de los maestros. En todo ello, más que una campaña de opinión destinada a decaer rápidamente lo que existieron fueron realizaciones duraderas. Estas fueron las «Escuelas Nuevas» que durante un cierto tiempo se encontraron agrupadas en el seno del movimiento internacional de la «Escuela Nueva».

Se trataba —decían ellos— de volver al sentido común en la educación y en la enseñanza, de no divagar ya más, sino de hacer arraigar la escuela en un medio natural de vida, siempre que fuera posible en el campo, de incorporar a la formación escolar comprendida en los programas, aprendizajes manuales y una cultura artística, musical, social, cívica e internacional que curiosamente iría mucho más allá de los temas clásicos de examen. Se trataba de hacer vivir al escolar, en cuanto joven, en cuanto adolescente, actividades en las que habría de tomar parte de forma personal, responsabilizándose de ellas, en el seno de grupos y comunidades dentro del marco representado por la escuela. Actividades, responsabilidad, autonomía fueron las palabras claves. Así pudimos ver niños felices en la escuela, jóvenes orgullosos de ser alumnos responsables.

Mucho debemos, por cierto, a estas iniciativas, a las realizaciones y a las técnicas que fueron experimentadas en estas nuevas escuelas: Self-government, sistemas de opciones, elección libre de los trabajos, clubs, métodos activos, consejos de alumnos, de clases, de hogares: toda una vida escolar y extraescolar rica y diversificada. Esta generación se enfrentó con el coste y las dificultades del reclutamiento y la formación de los maestros. Pero su ejemplo fue fecundo. Suscitó, a partir de 1935-1945, amplias realizaciones en todos los niveles de la enseñanza y en los diferentes medios sociales.

Resulta difícil establecer una estrecha relación entre los trabajos de estos precursores y las actuales realizaciones en materia de enseñanza y formación personalizada. La historia aún está por escribir. Señalaremos, no obstante, algunas realizaciones que parecen haber tenido mayor importancia en cuanto fueron rápida y ampliamente imitadas, y que también suscitaron en muchos maestros un deseo de información y posteriormente de formación, al igual

que la organización de cursillos pedagógicos y de escuelas destinadas a la formación.

En 1945, bajo el impulso del Centro de Estudios Pedagógicos (3), se organizaron durante las vacaciones escolares cursillos de información y formación relativos a la necesaria renovación pedagógica y sobre las medidas a implantar.

En esta época una escuela secundaria femenina decidió organizar su segundo ciclo de estudios de acuerdo con el sistema proclamado por la enseñanza personalizada (4).

Al año siguiente, el Centro de Estudios Pedagógicos inauguraba una escuela destinada a la aplicación de estos principios, que recibió numerosos visitantes y cursillistas en sus clases de nivel preescolar, primario y de primer ciclo de la enseñanza secundaria (5).

Al mismo tiempo, y en los mismos locales, se impartía una formación de base a los estudiantes en cursillos y clases con una duración de dos años, convirtiéndose así en «escuela de educadoras». Rápidamente fue necesario desdoblarla. Constituyó el punto de partida de parecidas iniciativas en Brasil, en España, en Somosaguas y en muchos otros centros primarios y secundarios, en el Líbano y en Túnez. Al mismo tiempo se transformaban los cursillos pedagógicos, tanto si tenían lugar durante las vacaciones como en el curso del año escolar. Aceptaban alumnos y de esta manera ofrecían un campo de observación y experiencia, verdaderos cursillos, aunque de duración limitada. Estos se multiplicaron rápidamente y reunieron un número impresionante de maestros, probablemente de cuatro a cinco mil cada año, en Francia, en España, en Canadá, en el Medio Oriente, Norte de Africa y en los diferentes Estados de América Latina.

Al terminar esta breve exposición conviene señalar las actuales evoluciones de esta pedagogía de la enseñanza personalizada y de sus realizaciones.

La personalización del trabajo escolar y de las actividades realizadas en el taller han llevado, ya desde sus comienzos, a prestar una gran importancia a las actividades comunitarias en el grupo que constituye la clase y toda la escuela: intercambios entre alumnos, puesta en común de las iniciativas y de los descubrimientos, exposición y puesta a punto de los trabajos con la ayuda de todos y también del maestro. Talleres diversificados para el trabajo o las actividades, salas por asignaturas en la enseñanza secundaria, facilitaron las opciones y la interdisciplinariedad. Los programas propuestos se convirtieron en programaciones a la medida de los alumnos, incluyendo además de la progresión debidamente establecida de acuerdo con la metodología propia de cada asignatura, motivaciones para la realización de investigaciones, trabajos y exposiciones libres, es decir, opciones. Por último, la animación general se organizó mediante pequeños grupos que se reunían periódicamente alrededor de un animador cuya función consistía en ayudar a cada uno a tomar conciencia de su trabajo, a evaluar el progreso realizado y a prever su continuación, al tiempo que se realizaban intercambios con los compañeros de sus descubrimientos, de sus dificultades y de sus progresos, solicitando de esta manera la ayuda que cada uno personalmente podía necesitar.

---

(3) Creado en 1937, dentro del marco de la Acción Popular, calle Marcheron, 15, Vanves (Seine), trasladado en 1947 a la calle de Madrid, 5, París 8, y en 1952 a la calle Louis David, 15, París 16.

(4) En Mattaincourt (Vosges).

(5) Calle de Madrid, 5, París 8.

Otra dimensión más reciente de esta enseñanza y de esta formación personalizada: el estrecho contacto con la familia, la participación activa de los padres en los cursillos pedagógicos y en la administración y actividades de la escuela y la ayuda de estos al director del centro y a los maestros. De ello resulta una ampliación de la comunidad educadora, que llega a ser más viva y más eficaz (6). El proyecto pedagógico de los maestros, la formación personal y comunitaria de los jóvenes, no es asunto que compete únicamente a la escuela, también incumbe a los padres. Es por ello que sobreviene un cambio considerable y sorprendente del clima escolar. Las escuelas no constituyen ya una cuestión exclusiva de los docentes, tampoco se encuentran al margen de la sociedad.

---

(6) Durante el verano de 1976 se han organizado financieramente y administrado por los padres dos importantes cursillos (en Méjico y en El Salvador). En Francia se ha solicitado la participación directa de los padres en otros dos cursillos.

¿POR QUE Y COMO UNA PEDAGOGIA PERSONALIZADA?

DE LOS OBJETIVOS A LAS TECNICAS

Monique LE GALL *

Actualmente todos los sistemas escolares se buscan; se encuentran frente a imperativos comunes: ¿cómo enseñar?, ¿cómo enseñar a una juventud cada vez más inquieta y más diferente? ¿Es necesario conservar los valores tradicionales o ponerlos en tela de juicio?

Esta evolución no perdona nada: «el maestro, que ya no es un dispensador de información, se encuentra en competencia con aquello que se ha convenido en llamar la escuela paralela; la política, la sexualidad, en algunas ocasiones desgraciadamente la droga, irrumpen en el universo escolar; los conocimientos, las tecnologías, evolucionan, se transforman a un ritmo acelerado. En fin, el concepto de período escolar desborda el marco habitual: cada vez se habla más en términos de educación continuada, de formación permanente; la fase propiamente escolar se convierte únicamente en una etapa de un futuro educativo jamás terminado» (1).

He aquí algunos de los problemas planteados, aunque no sean los únicos: la búsqueda de una identidad por parte de los jóvenes, sus sueños de llegar a otra sociedad, su deseo de autenticidad, de verdad, de participación, es preocupante para el educador, y aunque éste intente responder a sus preguntas, sabe bien que no existen soluciones milagrosas. ¿Qué hacer? Muchos esperan encontrar una salida dentro de la perspectiva de una pedagogía más individualizada, más personalizada.

Quizá más que nunca se sienta la necesidad de hacer cambiar las cosas urgentemente y quizá también más que nunca se levantan iniciativas para que, por fin, esta escuela tan criticada no sea ya más la causa del fracaso de los alumnos, ni de la nivelación de la enseñanza, ni continúe siendo el único lugar en donde el niño adquiera sus conocimientos y desarrolle su espíritu, ni desconozcas más las necesidades y dotes de cada uno.

¿Se va por fin a conceder prioridad a la educación? ¿No es la misión de la escuela el preparar al adulto de mañana? Desde luego, se debe instruir, esto es importante, pero mucho más lo es *educar toda la persona del joven ayudándole a desarrollar todas sus aptitudes*. Las clases de enseñanza personalizada hacen posible esta formación.

¿Qué es el trabajo personalizado?

El *trabajo personalizado* es el marco y el medio para una formación personal y social sólida, para una enseñanza segura y perdurable en donde cada uno, orientado hacia su futuro, se engrandezca y progrese de manera continua.

(*) Directora de la Revista «Recherche et Animation Pédagogique. (París).

(1) De la Revista «Education», núm. 162.

El objetivo del trabajo personalizado, en consecuencia, consiste en hacer participar al niño, al joven, en su propio aprendizaje, en ayudarle a conocerse a través de sus valores y de sus defectos, en permitirle elegir la actividad que le conviene, en darle la ocasión de organizar su tiempo y su trabajo escolar en función de sus necesidades. Enseñado a utilizar todo tipo de documentos, a observar, a experimentar, a ponerse a prueba, el niño realiza de una forma más personal el camino a recorrer y toma conciencia de las realidades que se encuentran alrededor de él y en él. Al permitirle un mayor número de iniciativas, el trabajo hace entrar en acción su responsabilidad y le sitúa frente a los otros en una relación más natural, más eficaz: le hace responsabilizarse de sí mismo y situarse en la comunidad de la que forma parte.

Para que esta pedagogía pueda llamarse personalizada, es necesario que se encuentre adaptada a la edad, a las posibilidades físicas, al potencial intelectual, a la capacidad de atención, al ritmo personal, al medio familiar y social, a los intereses y necesidades del joven. Desde este punto de vista, supone una condena de la enseñanza magistral.

Sin embargo, una individualización exagerada resultaría indudablemente nefasta si fuera empleada sola, sin tener en cuenta la realidad social formada por el grupo a dirigir en el marco de un programa.

En consecuencia, esta enseñanza supone la realización de actividades investigadoras personales, pero también trabajos realizados entre varios, en grupos, de acuerdo con las necesidades.

¿Por qué? Los objetivos del educador

«Toda persona no es tal mientras no se encuentra construida» y esta construcción comienza en la juventud y continúa durante toda la vida, realizándola el propio interesado con el concurso de los adultos. Estos, tomando conciencia de las tenaces aspiraciones que existen en cada hombre, sabe que el joven se encuentra llamado hacia un futuro que no comprende, pero hacia el que tiende con todas sus fuerzas.

Ayudar a cada uno en su camino hacia delante es lo que constituye el papel de todo pedagogo, y todo ello teniendo en cuenta la diversidad y la totalidad de las personas. Los educadores conocen que cada ser lleva en sí su misterio. No se trata de uniformizar la clase, el grupo, sino contrariamente de dejar al alumno su originalidad, su especificidad, su forma de ser. También conocen que es con todo su ser como el hombre se realiza, se engrandece: cuerpo, corazón, espíritu, y que una enseñanza cuyo objetivo fuera únicamente fijar los conocimientos, sería válida, pero no serviría para alcanzar todos los objetivos.

El niño debe adquirir toda la autonomía que es susceptible de alcanzar. Esta es una delicada tarea que necesita de muchos esfuerzos y discreción. Mediante los medios que más adelante enumeraremos podremos constatar que ello resulta posible. Los niños, incluso los que se encuentran en la clase maternal, llegan a organizarse, a conocer su cuerpo y a dominarlo, a tomar conciencia de lo que son, a interiorizar su comportamiento, a bastarse a sí mismos, a ayudarse entre sí, tan grande es en ellos la necesidad suscitada de engrandecerse. Adherirse interiormente a las actividades que les serán impuestas por la vida social no resulta forzosamente alienante y hemos podido constatar que aquello que proviene de ellos, de lo más profundo de ellos,

determina un acto libre, es una elección que está lejos de ser una obligación y que puede llegar a convertirse en una construcción personal de sí mismo.

Las reflexiones que a este respecto se suscitan entre los niños están llenas de consecuencias. Una de las ópticas constantes del educador es llegar a profundizar en la toma de conciencia de cada uno en aquello que le afecta, desde el punto de vista de un progreso personal constante. Sin embargo, la evolución personal y social del alumno, al estar inserta dentro de un grupo, se realiza mediante la participación con los otros en la puesta en marcha de una comunidad en la que todos viven, sintiéndose de esta manera contentos y aceptando su responsabilidad, asegurando el buen funcionamiento del conjunto no sólo desde un punto de vista material, sino también cultural y espiritual. La ayuda mutua es espontánea, nadie permanece parado, todos se apoyan, da lo mismo que tengan cinco o doce años.

En el marco de una formación integral, la instrucción también es importante y un aprendizaje fundamental debe quedar asegurado: lectura, escritura, lengua maternal, matemáticas, el conocimiento del mundo, ocupan su lugar y cada alumno en su caminar es seguido de forma completamente personal, en lo que se refiere a su aprendizaje y su progreso.

Los principios elementales

Los principios que definen a los educadores que practican la enseñanza personalizada podrían ser reagrupados de acuerdo con diferentes esquemas. Sin embargo, todos aquellos que intentan aplicarlos se apoyan en las leyes de la psicología, del desarrollo del niño y sobre las necesidades que se presentan.

Sin entrar en la realización de un análisis extremado resulta útil precisar que, en opinión de muchos, el niño desde su nacimiento tiene ya una personalidad, su propio temperamento, su carácter, su disposición; que su medio educativo, familiar, social, cultural le van marcando y que al entrar en la escuela elemental todo un contexto resulta ya el suyo. Recibirle con sus propios valores no es algo que resulte indiferente. Si debe insertarse en el seno de un grupo, engrandecerse con los otros, ya no es un «número», es «otro»; por ello, una atención totalmente particular, totalmente personal, le ayuda a tomar conciencia de quién es él y le incita a progresar. La ayuda constante por parte del adulto le impide perderse en el conjunto y le favorece su integración de la forma más rica posible. Conscientes de que no se trata de realizar un proyecto de adulto, sus educadores tienen el duro trabajo de hacer que continúe siendo siempre el mismo.

De acuerdo con los psicólogos podemos decir que el progreso se realiza por grados, por etapas, por períodos sensibles de acuerdo con el ritmo propio de cada uno en el momento y en la forma que resulta más conveniente; realmente es de esta forma como se producen los aprendizajes sucesivos. Madame Montessori ha prestado una gran importancia a estas etapas; en su libro *El niño* explica (2): «Se trta de sensibilizaciones especiales...; resultan eventuales y se limitan a la adquisición de un carácter determinado. Una vez que este carácter se ha desarrollado, esta sensibilización desaparece. El crecimiento, en consecuencia, no es algo vago...»

---

(2) MARIA MONTESSORI: «L'enfant». Collection Femme.—Denoël Gonthier.

Para los observadores atentos, las *necesidades vitales* se manifiestan en el joven rápidamente. La primera, quizá la más importante y la que menos se sospecha, es que el niño tiene un deseo de aprender, de engrandecerse, de cambiar. Quiere saber, quiere conocer; ahora bien, con frecuencia algunos se ven frustrados en su deseo de aprender y se encuentran ahogados bajo las exigencias colectivas.

La actividad es otra de estas necesidades. Efectivamente, «el niño aprende moviéndose». Es sólo mediante una actividad personal como se realiza el aprendizaje, la conquista. El movimiento es indispensable para el equilibrio, para el progreso. Esta es justamente la razón por la que los niños son puestos en actividad en las clases —actividad material, física, y también mental, interior—. El refinamiento de los sentidos, la maestría del cuerpo, ¿es que acaso no constituyen la base de toda formación humana? El gesto preciso, calculado, mesurado es algo que proviene del interior; constituye el signo de una elección, de una determinación, de una creación, en tanto que el movimiento desordenado es el testimonio de un caos interno, que no puede ser tolerado por largo tiempo. Ayudar al niño a obtener esta maestría de sí mismo constituye un trabajo apasionante que supone una gran paciencia y perseverancia.

El tiempo es también indispensable para la realización de cualquier progreso. Al igual que sucede con una planta, el crecimiento del niño no puede ser forzado. En caso contrario, ¿tendría tiempo suficiente para ver, tocar, contempar, interiorizar, olvidar, amar? Tiempo para él..., qué difícil resulta para un adulto, con frecuencia presionado, comprender este punto..., y permitir resueltamente que los niños disfruten de largos momentos de trabajo personal.

Existe otra necesidad fundamental que se manifiesta en todo el mundo, en los grandes y en los pequeños: la confrontación de lo adquirido. Se repite uno a sí mismo con el fin de realizar verificaciones personales, se observa, se corrige, se consulta, se vuelve a comenzar. El autocontrol funciona por sí mismo. Este medio resulta indiscutiblemente eficaz, ya que no sólo permite la constatación y el control de las equivocaciones, sino que también provoca una reflexión, una toma de conciencia, un conocimiento, una elección, un compromiso. «El niño se compromete al elegir, ya que está juzgando sobre la conveniencia o la no conveniencia. Su libertad, la verdad, se encuentran aquí en juego y esto es lo que constituye el secreto de todo aprendizaje auténtico.» (P. Faure, *Investigación y animación pedagógica*, núm. 7).

Los niños, los adolescentes, algunas veces con un exceso de fantasía, con frecuencia rutinarios y poco organizados, experimentan la necesidad de una seguridad exterior con el fin de poder edificar una estabilidad interior de la que tienen necesidad. Los ejemplos son múltiples (repeticiones, imitaciones...). Una clase activa tiene su rigor, rigor en sus programaciones, en sus instrumentos de trabajo, en sus directrices, en su organización, pero se trata de un rigor creado, aceptado, querido por los propios niños en función de sus actividades. La creatividad, la fantasía, la originalidad, las múltiples formas de expresión se convierten así en posibles, al igual que sucede con la gran libertad de elección y de actuación con la que todos están de acuerdo y es la que no sólo permite la personalización de cada uno y su interiorización de los conocimientos, sino que también asegura al joven el dinamismo y la fuerza.

Constituye una evidencia el que nadie puede vivir sin que exista un reconocimiento del otro, esta es la razón por la que la actitud fundamental del adulto es la de la confianza incondicional. Este cree en el niño, en el joven, en sus posibilidades, en sus valores, en su futuro, en la necesidad de pro-

barlo y probarles. Además, rechaza el fracaso y busca el máximo éxito de cada uno. No cesa hasta que todos se encuentran realizando progresos. Esta confianza se manifiesta igualmente mediante un elevado nivel de exigencia que se convierte en una esperanza.

¿Cómo? Medios y técnicas

> «La enseñanza individualizada únicamente puede tener en cuenta los diferentes niveles de inteligencia entre los niños de una misma clase, las diferentes aptitudes de un mismo individuo, su ritmo de trabajo y las variaciones de éste, las reacciones de tipo afectivo, su fatiga y todos los factores personales que intervienen en su actividad y en su comportamiento escolar.»
>
> (Dottrens)

El mismo sistema no puede ser bueno para todos; sin embargo, la personalización tiene también sus leyes. ¿Cómo realizar las propias experiencias? ¿Cómo aprender solo? Resulta importante plantear el problema de cuáles son los medios pedagógicos más aptos para ayudar a la implantación y realización de una auténtica pedagogía personalizada.

1) *El medio*

Los niños, aún más que los adultos, tienen necesidad de un *medio pensado para ellos*. En la medida de lo posible el local debe ser preparado de forma que quede salvaguardada la existencia de un espacio, de un local libre para la realización de diversas actividades. El mobiliario (sillas y mesas) individual, que debe ser manejable, se desplazará según el gusto de cada uno, bien para aislarse, bien para aproximarse a los otros, bien para facilitar los intercambios y la comunicación entre los niños. De esta forma la clase puede transformarse de acuerdo con las necesidades. Los locales anexos: pasillos, escaleras..., no permanecen sin ser utilizados y los alumnos los utilizan ampliamente.

Esta clase, sobre todo debe llegar a convertirse en un lugar de trabajo, organizado racionalmente. Los documentos y los instrumentos se encuentran clasificados y dispuestos según las materias. Así, por ejemplo, existe: «el rincón de pintura», «el rincón hogar», «el rincón muebles», «el rincón francés», «el rincón matemáticas», «el rincón naturaleza», «el rincón lectura»... Los libros: manuales escolares de diferentes niveles, álbumes, libros de historia, novelas, cuentos, tienen su lugar en las estanterías de la biblioteca, y diversos documentos, como diapositivas, imágenes, fotografías, tarjetas postales... se encuentran a disposición de todos. Debe ser posible manipular, experimentar, observar, colocar ordenadamente, clasificar, comparar...; los alumnos se desplazan y trabajan en «el rincón», o bien se instalan en el lugar que les resulta más favorable, en el suelo o sobre una alfombra.

Cada clase tiene su tablón de anuncios, sus diccionarios, globos terráqueos, atlas, planisferios, colecciones diversas (sellos, conchas...), sus láminas sobre las estaciones del año, cuadros de síntesis y recapitulación, sus cla-

sificaciones generales. También puede procurárseles un Centro de Documentación. «No se trata de convertir una sala en un salón o un museo, sino en un lugar donde sea posible encontrar aquello que se necesita para poder trabajar o donde se pueda circular. No es posible ejercer la actividad del espíritu sin realizar una cierta actividad corporal, sin un lugar, en definitiva, en donde se desee trabajar.»

(J. M. Diem)

2) *Los instrumentos de trabajo*

Resulta evidente que los *instrumentos de trabajo* ocupan un lugar preminente en la clase. Los niños tienen necesidad de ejercitarse continuamente en el manejo de las cosas, de las cosas válidas, para que sus experiencias y sus constataciones resulten válidas. El ojo visualiza las formas, la grandeza, los colores..., pero el espíritu sólo descubre las relaciones que guardan entre sí los elementos cuando las manos han tocado, manipulado clasificado. Es posible explicar cómo recoger un charco de agua, o cómo abrir una puerta, pero nada puede reemplazar un auténtico charco de agua, una puerta auténtica sobre la que se desarrolla una actividad. La maestra puede explicar cómo se realiza un nudo o un corte, pero el aprendizaje sólo resulta seguro cuando el niño es capaz de realizar un lazo o cortar una cinta con unas tijeras auténticas. Podrían multiplicarse los ejemplos. El verdadero aprendizaje pasa por los sentidos, la mano se encuentra al servicio del cerebro.

El instrumento, permaneciendo artificial, tiene su propio rigor. Aunque parece concreto, se trata de «una abstracción concretizada» y debe ser capaz de dar al niño la ocasión de realizar una adquisición mental precisa. Esta es la razón por la que debe ser pensado, elegido, en función de cada necesidad particular. También es ésta la razón por la que Madame Montessori lo quería científico. De la misma forma, es lo que justifica el que sea peligroso poner en manos de un niño no importa qué para hacer no importa qué.

Al tiempo que permite la adquisición de un concepto, el instrumento debe poder dar la ocasión de situarlo dentro del conjunto al que pertenece; de ello se deriva la importancia de los tableros de síntesis, de las clasificaciones, de los paneles.

Cada vez que se prepara un instrumento de trabajo es necesario plantearse el valor globalizante del mismo, su posibilidad de síntesis.

3) *Organización del trabajo*

En un medio como éste en el que los instrumentos incitan la actividad del niño resulta indispensable la organización del trabajo. Para evitar que la espontaneidad se manifieste aleatoriamente es preciso tener previsto un mínimo de organización. El adulto debe estar convencido de que el niño, al igual que él, gusta y quiere saber dónde va. Esta es la razón de las programaciones, de las distribuciones de trabajo, de las fichas.

Una programación o programa anual está constituida por la relación de conceptos básicos a adquirir a lo largo del año. Escrito en un lenguaje que resulta asequible a los alumnos y remitido a cada uno de éstos puede llegar a convertirse en un precioso instrumento de trabajo. Efectivamente, permite

tener por adelantado un conocimiento de lo que es esencial en el programa, tener una visión de conjunto de las actividades a realizar, organizarse en función de los conocimientos a adquirir, ayuda a poner a punto el trabajo, constituye una ocasión para estimular con el fin de que las nociones fundamentales no se queden en adquisiciones aproximativas. Este instrumento es accesible incluso a los alumnos de las clases de preescolar. Aunque no saben leer, interpretan estupendamente los diseños y se muestran encantados de colocar una gomita en la casilla correspondiente al diseño «yo me sé calzar solo». Estos son los alumnos que controlan y delimitan el tiempo. Cada uno puede continuar de acuerdo con su ritmo de trabajo y avanzar con seguridad.

Una distribución por series de trabajo.—Para no abarcar demasiado al mismo tiempo, se realizan con una duración más o menos amplia en función de la edad, distribuciones por series de trabajo: una, dos o tres semanas. Cada uno establece su ficha de trabajo en función de su programa anual y de sus necesidades particulares. Determina los ejercicios aplicativos y los procedimientos a utilizar para la adquisición de los conocimientos. Todos los días se actualiza esta ficha y también se fecha y se controla; las actividades en curso se presentan siempre de acuerdo con el espíritu de la juventud. Este sabe dónde va, lo que hará, no tiene la cabeza vacía, se encuentra motivado.

Fichas de trabajo.—El educador se preocupa por preparar directrices de trabajo precisas con el fin de orientar las múltiples actividades, sin limitar el libre juego de la investigación. Se establecen proyectos de trabajo con la cooperación de los alumnos y siempre en función de ellos: fichas de investigación, fichas guía, fichas de ejercicios, fichas de control...

4) *La distribución del tiempo*

Es necesario prever la distribución del tiempo. También es necesario conservar un equilibrio entre el trabajo personal y el trabajo en común; el primero, con mucho, es el más importante; por consiguiente, en la medida de lo posible, resulta conveniente comenzar el día con la realización de esta actividad.

En una clase primaria o preescolar es lícito opinar que la mañana puede ser dividida en tres partes: de una hora y media a dos horas de trabajo personalizado, un período de descanso o de actividades de tipo fundamentalmente corporal con educación del movimiento y del ritmo y una parte de trabajo colectivo. La tarde, reservada a las actividades de desarrollo del espíritu, lleva también consigo investigaciones personales, trabajos de grupo, exposiciones, actividades artísticas y clases de educación física y deportiva.

En el ciclo secundario, la multiplicidad de clases y la diversidad de profesores complica un tnto la situación, pero siempre es posible realizar reagrupamientos de horarios y de trabajos en el taller, lo que siempre se acoge favorablemente.

Volvamos sobre este tiempo de trabajo personalizado. Cada alumno se inicia en el conocimiento de la noción por él prevista en el momento de su llegada. Conociendo los instrumentos y el local se organiza de acuerdo con las directrices con que cuenta. Se le puede ver consultar el diccionario, clasificar los documentos, buscar libros, interrogar a un compañero, ejercitarse en la dicción de un texto, informar a un vecino, controlar un resultado, preparar solo o acompañado una exposición... Este es un período de enorme trabajo, de profunda asimilación, de impregnación, ya que el alumno puede detenerse a causa de una

dificultad, volver sobre una noción imprecisa, repetir un ejercicio, volver a controlar. El tiempo es algo que le pertenece. Lo importante no es realizar cosas, sino dominar el contenido de un programa.

Este es un tiempo en el que la clase se parece a un laboratorio, a un taller: «un lugar en donde el profesor apenas trabaja, mientras que el alumno se esfuerza enormemente», como señalaba Alain.

5) *La interdisciplinariedad*

La no estricta separación de los conocimientos se realiza por sí misma. No existe un tiempo reservado para la gramática o la lectura, los niños pasan de una actividad a otra. Lo importante es haber terminado un trabajo antes de comenzar otro. El visitante puede verse sorprendido por un aparente desorden. Se da cuenta de que uno se encuentra manipulando los números, otros construyen una figura geométrica, un tercero prepara un poema..., alguno se encuentra en su mesa, otro está en el suelo, alguno en un pasillo. Todos se encuentran ocupados, «preocupados», y pasan el tiempo que necesitan con las matemáticas, con el francés, observando, pintando, sin que el adulto tenga que contrariar una actividad o frenar el impulso. El descubrimiento de una noción supone investigar en diferentes asignaturas, por lo que un trabajo matemático puede terminar en una actividad de desarrollo del espíritu. No resulta extraño el ver a los alumnos insistir durante varios días en un mismo concepto, abandonando repentinamente las restantes asignaturas. Ello no importa, con el mismo ardor podrán recomenzar un trabajo dejado algo de lado anteriormente, una vez que aquella noción haya quedado bien asimilada.

6) *El auto-control*

Cuando se observa la clase de cerca, aquello que sorprende son las propias exigencias que los alumnos tienen entre ellos y para ellos. Se ayudan mutuamente, se comunican las informaciones, trabajan juntos, verifican sus adquisiciones. Aquello que ha sido terminado debe ser controlado por el propio alumno.

Se le proporcionan los medios: diccionarios, fichas autocorrectivas, libros de maestro..., si la dificultad continúa, siempre se puede recurrir a los compañeros; el maestro aparece en caso de litigio o de incomprensión. Lo que cuenta es que el joven debe encontrarse siempre a sí mismo ¿qué opinas? Explica lo que sabes. ¿Cómo has trabajado? Es suyo el derecho de realizar su autocrítica. A partir de este momento nada es imposible, volvemos a empezar si es necesario, nos mejoramos, presentamos el trabajo a todo el grupo: «controlar en un determinado momento lo que «existe» es alegrarse con él de lo que ha adquirido, ya que, adquiriéndolo, él mismo se ha modificado, se ha desarrollado, ha progresado» (P. Faure).

7) *La puesta en común*

Una reflexión, una adquisición, no pueden permanecer como cosa personal. Se impone una distribución. Este es el motivo de la puesta en común. Una vez que ha finalizado el tiempo de trabajo personalizado, los niños se encuentran

perfectamente dispuestos a comunicarse sus investigaciones, sus descubrimientos, sus observaciones, sus dificultades. Esta es también la oportunidad para escuchar un hermoso poema, una bonita lectura. Es también el momento de demostrar a todos que somos capaces de explicar una noción nueva, de confrontar nuestros descubrimientos, de buscar una solución a nuestras dificultades, de presentar a una crítica pública el trabajo que acabamos de redactar...

Para el profesor éste es el momento de impulsar un interés decreciente, de precisar una noción, de matizar, de abrir caminos, de indicar soluciones difíciles de encontrar. Un tiempo intenso y corto que debe aportar una seguridad, permitir las rectificaciones, invitar a la superación. Durante este tiempo de reflexiones diversas en torno a los procedimientos, brotan de manera natural métodos y relaciones. Siempre de una manera cortés se realizan observaciones: «he sido molestado por el ruido que se producía a mi lado», «X... ha guardado el diccionario durante demasiado tiempo»... es alrededor de esta actividad cómo se estrechan los vínculos, nacen las opiniones, se desarrolla un espíritu de comunidad, se precisa la responsabilidad de cada uno; como P. Faure ha señalado, «por consiguiente, no es mediante algo parecido a la casualidad afortunada, o por una conveniencia social como se relacionan el trabajo personalizado y la puesta en común en el marco de vida de esta comunidad que la clase se ve llamada a formar». En realidad, ¿no es de esta manera como comienza la mejor formación para la vida social?

8) *La disciplina*

Los alumnos que observan mucho, que toman todo el tiempo necesario, que laboriosamente solucionan un difícil problema, que durante largos minutos meditan sobre un punto, que lo examinan una y otra vez, aquellos que penetran en una idea y se dejan penetrar por ella, los curiosos, los decididos, los investigadores, no plantean problemas fundamentales de disciplina. Por el contrario, tranquilamente, se concentran en la actividad, en el trabajo. Nada les hace darse prisa, nada les molesta, nada les distrae, aprecian el silencio, son capaces de hacer este silencio ellos mismos y alrededor de ellos. Por tanto, nada se encuentra estereotipado, siempre existe un ruido sordo, «un ruido de trabajo» como ellos dicen, pero no una agitación o excitación, tampoco movimientos desordenados,

Regularmente se realizan ejercicios precisos de normalización. Abrimos, cerramos una puerta suavemente, desplazamos una silla, andamos sobre la punta de los pies sin hacer ruido. También sabemos ordenar, pedir prestado, tener cuidado con el material. Cada uno se coloca en su sitio y el bien común es el bien de cada uno. En estos detalles de la vida cotidiana todos se encuentran afectados y cada uno acepta su parte de responsabilidad en la buena marcha del conjunto: el cuidado de los animales, de las plantas, el orden en la clase, la disposición de las estanterías, el mantenimiento de la biblioteca, la limpieza de la pizarra... El «consejo de clase» es el lugar en el que se rinde cuenta de la manera con que hemos llevado a cabo nuestro trabajo, prueba difícil para alguno, pero que resulta extraordinariamente benéfica.

9) *El trabajo de grupo. El trabajo colectivo*

Muchas consideraciones pueden realizarse en torno al trabajo en grupo que, por supuesto, ocupa su lugar en el marco de una pedagogía personalizada.

Determinadas precisiones no resultan inútiles. Los alumnos, según sus necesidades, trabajan solos o en grupo. Son ellos los que deciden y los que constituyen su equipo, y no se les impone nada ya estructurado. Los grupos se hacen o se deshacen de acuerdo con las actividades. Algunos buscan el apoyo, la cooperación, la presencia de uno u otro compañero y se sienten seguros con algunos de ellos. Lo sienten y se organizan así, nada más. Otros tienen grandes proyectos y necesitan para su realización de un equipo. Esto es todavía posible. Lo importante es el progreso, el enriquecimiento, la personalización de cada niño, superando sus desventajas, asumiendo sus limitaciones, perseverando, progresando, teniendo éxito.

En determinados momentos del día todos se ven llamados a realizar una misma tarea. Se han previsto plazos para la realización de tal o cual actividad; son las sesiones de dicción destinadas a todo el mundo, la exposición del equipo, la puesta en común de una noción, el control de una adquisición... El equilibrio entre el trabajo personalizado y el trabajo de grupo se encuentra aseguradq.

¿Cómo concluir?

Mediante una pedagogía personalizada nuestra actuación llega a ser algo muy preciso. Los medios técnicos que se han preconizado no tienen otro propósito que desarrollar el profundo dinamismo de cada joven y ayudarle en su unificación, en su continuidad, en su progreso, dentro de una comunidad de vida, de diálogo, de intercambio, con el mayor éxito posible.

AMBITOS DE EXPRESION

M.ª Nieves PEREIRA RUA*

I. LA PUESTA EN COMUN

La puesta en común es una situación personalizante en tanto en cuanto hace alusión al concepto de persona de la escuela personalista que, entre otros, reconoce como esenciales su *capacidad de relación, participación y comunicación*.

Todo concepto de persona provoca una actitud pedagógica que se traduce en situaciones didácticas: una situación didáctica es la puesta en común, de la que nos vamos a ocupar en este artículo, y el desarrollo promotor una ayuda que conduce a la interiorización personal y desde allí a la expresión total de sí mismo y de lo que nos rodea.

La puesta en común: En la puesta en común se provoca la participación, la relación, la expresión, porque se cree que el hombre, el niño, el joven son capaces de participar, de relacionarse, de expresarse. Pero, ¿qué es una puesta en común?

Es una aplicación didáctica que corresponde a una actitud de creer en el hombre, en sus capacidades. Una actitud en la que se favorece la apertura del «yo» a otros «yo» en relación con los cuales progresa y camina. Una actitud integradora de la persona que reconoce que lo personal se desarrolla en lo comunitario, se enriquece con lo personal, donde la expresión personal se desarrolla y es vehículo para poner en común unos bienes.

Es una situación, un ámbito —más que una técnica, porque parece que hablar de técnica resulta algo demasiado sistemático y despersonalizante, en definitiva—, donde entran en relación unos individuos. ¿Cómo, pues, someterla a una técnica estricta?

Todo trabajo personal, de investigación, al nivel que sea, tiene que desembocar, si queremos peronalizar, en una socialización del propio trabajo, ya que cuando hablamos de trabajo personal implicamos la dimensión social del individuo que trabaja. Pero si sólo hubiera trabajo personal —en el sentido de individual— dentro del ámbito escolar, omitiríamos la dimensión de apertura al otro, al grupo.

Es, pues, una situación en que se intenta en primer lugar que cada uno se *exprese* como es ante otras personas con capacidad de recibir el mensaje. Por tanto, habrá una interrelación: ante la expresión de unos, se dará la actitud de escucha en los otros. Se necesita que haya receptividad, acogida de la expresión del otro, ya que sólo hay auténtica expresión personal cuando sabemos que podemos hacerlo, porque se nos acepta como somos. De lo contrario habrá evasiones, insinceridad y en el mejor de los casos intento de adecuación de la propia expresión a lo que se percibe, «desea escuchar el grupo».

Proporcionar un ámbito donde la persona se exprese natural y espontáneamente, de acuerdo a su ser y su capacidad, es ayudarle a crecer. En la puesta

---

* Jefe de la División de Formación del Profesorado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia. Autora del libro: «Educación personalizada: un proyecto pedagógico en Pierre Faure». Narcea, S. A. de Ediciones, 1976.

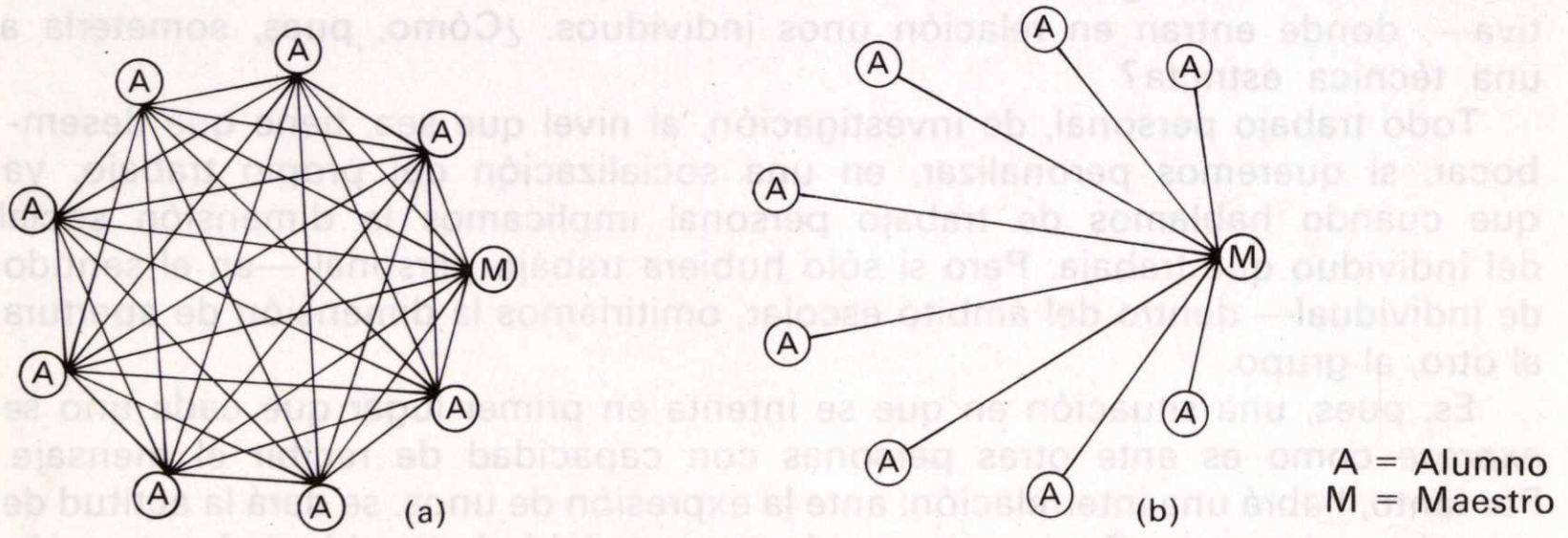
en común se fomentan, por tanto, dos dimensiones en la persona que participa en ellas: el saber expresarse y el saber escuchar, convirtiéndose en la situación escolar de clase que complementa el trabajo personal.

Rasgos de la puesta en común

¿Qué rasgos —han sido señalados ya algunos— podríamos destacar de la puesta en común? Si, como hemos dicho, *es un ámbito de expresión personal* del alumno, podemos concluir que *el profesor en ella deberá hablar menos y observar más*. Observar el mayor número de datos durante el trabajo personal para poder intervenir y participar en este otro momento comunitario donde cada uno participa y comunica el fruto de sus investigaciones. Imposible participar o analizar una puesta en común si no se ha observado antes el trabajo personal de los alumnos.

Importantísimo es tomar conciencia de que el objeto principal no es el contenido (soporte de la conversación) cuanto la expresión. Un alumno habituado únicamente a «contestar guías de trabajo» llega a la puesta en común y no tendrá la capacidad de comunicar nada de lo que ha hecho porque para él el compromiso adquirido terminaba en contestar esas guías. No se le ha despertado la conciencia social de que lo que ha investigado lo tiene que participar, y esta participación no se improvisa. Y sobre todo cuando nosotros mismos, profesores, convertimos este momento óptimo en un interrogatorio sobre lo que han aprendido. De ahí la importancia de captar bien qué es una verdadera puesta en común para crear progresivamente este ámbito de expresión y no adulterarlo.

Por tanto, expresado gráficamente y adaptándolo al esquema de comunicación de (J. Andoino) (1), este ámbito de comunicación que es la puesta en común sería el esquema (*a*) y no el (*b*).



La situación (*a*) es algo que tenemos que ir consiguiendo paulatinamente profesores y alumnos; pasar a la situación (*a*), es decir, a una situación dialógica en la que los alumnos hablan entre sí y donde se encuentra el profesor participando en ese diálogo. Más adelante veremos cómo.

Hay que tener en cuenta a nivel de los alumnos cuál es su evolución psicológica y sociológica. Pretender que se dé el esquema (*a*) —relacional-dialógico— antes de que emerja la capacidad de relación del individuo sería

(1) ARDOINO, J.: «Propos actuels sur L'éducation». Gauthier-Villars. París, 1969.

un error. Hay niveles donde predominarán el esquema (*b*), puesto que todavía no puede darse una auténtica participación grupal dado el egocentrismo del alumno y su dependencia del adulto (preescolar y primeros años de E.G.B.). Poco a poco iremos descentrando ese «yo» y tendiendo a la situación (a). Es un proceso. Y no olvidemos en grados superiores los hábitos ya adquiridos en el alumnado de recibir pasivamente y dar, por tanto, contestaciones prefabricadas.

Cuando el trabajo personal ha sido de verdad una investigación, un enriquecimiento personal (no un mero contestar fichas), necesitará comunicar esa riqueza. Es el momento psicológico adecuado para provocar esa situación de comunicación y de intercambio. Si, por el contrario, el trabajo personal lo convertimos en un interrogatorio escrito al que el alumno debe contestar, la puesta en común no tendrá sentido, o, como decíamos antes, será mal utilizada. Abramos pautas de investigación para que el alumno elija aquellas que más de acuerdo esten con sus capacidades o invitémosle a que cree las suyas propias para que descubriendo algo experimente el gozo de poder comunicarlo.

Esto no se improvisa. Se pueden improvisar un par de preguntas para que sean contestadas utilizando un libro; esto es muy fácil. Pero improvisar un proceso de comunicación —que es lo mismo que decir improvisar una puesta en común— es todavía más difícil. Aquí, la expresión, la comunicación con otros, está ligada al descubrimiento de algo, al descubrimiento de una verdad científica, de un dato o al no descubrimiento, a la constatación de una dificultad personal para avanzar, que no deja de ser en definitiva un encontrarse con la realidad de mí mismo. Y poder hablar naturalmente de todo ello: de lo encontrado, las dificultades... Necesidad de los demás para que me echen una mano: ¿cómo hago?, ¿cómo hicisteis vosotros?, ¿alguno tuvo esta misma dificultad? Y esto dicho con la misma naturalidad con que comunico algo que he encontrado.

La vida humana es esto: unos momentos, fáciles, otros, difíciles, y si el hombre no está cerca del hombre, en uno y otro caso, ¿quién? Favorecer así la expresión en cualquier momento, de éxito o de fracaso. Que se vaya fomentando una facilidad para hablar no sólo de cosas banales, sino también en profundidad, como pueden ser incluso las dificultades personales que tienen para enfrentarse a la vida, para comprender algo, y esto sin ningún complejo, sencillamente, reconociendo sus propias dificultades y aceptando la ayuda de otros o aportándola.

Hay que tener en cuenta, igualmente, el nivel verbal del alumno. Si no hay un nivel mínimo de conquista verbal no podemos someterle a una situación cuya apoyatura dialógica sea la expresión verbal, ya que convertiríamos necesariamente el diálogo en el esquema (*b*).

Otro rasgo, otro requisito de la puesta en común, es que *la palabra es del alumno* y no del profesor; no interesa tanto que hable el profesor como el alumno. Hay que evitar la prisa en corregir lo que están diciendo, bajo el punto de vista de rigor científico, porque cortamos la expresión. (Habrá que distinguir entre E.G.B. y Bachillerato). En Enseñanza Media hay que plantear la puesta en común desde otra situación. Así como en una E.G.B. nos interesa sobre todo el progreso y la calidad en la expresión, sin bloqueos en el proceso expresivo, en Bachillerato habrá que añadir el rigor científico en la expresión.

Otro rasgo es que en la puesta en común hay que *comunicar, participar cosas valiosas*, fruto de la investigación personal, tomando conciencia de que cuando se interviene no pueden decirse cosas banales, hablar por hablar, sino algo fruto de la reflexión que le lleva a fundamentar cuanto expresamos. No

se trata de repetir ideas de un libro, o de las explicaciones del profesor, sino de dar el fruto de su elaboración personal con sus propias palabras. Esto es muy importante porque les estamos dando una ocasión de conquista de la propia lengua expresando desde sí mismos cualquier contenido.

Hay que educar para que cuando nuestros alumnos pidan la palabra sea para decir algo valioso. ¿Y qué es algo valioso? Todo lo que sea personal, aunque sea muy sencillo, pero que se entrega en respuesta histórica. En un presente enriquecido por su personalidad, no repeticiones. Pedir que repitan definiciones de libro es condenarles a una mediocridad, reconociéndoles únicamente su capacidad de retener y reproducir, cuando el ser humano es capaz de crear.

Hay que propiciar estas situaciones de participación, porque lo que el alumno puede comunicar a los demás tiene una motivación mucho más fuerte que la explicación que pueda dar el profesor, que puede ser mucho más técnica y correcta, pero está menos adaptada al lenguaje del niño y quizá llegue menos que con el lenguaje del compañero.

Lo que estamos haciendo en la puesta en común no es aplicar una técnica, sino apoyar un proceso de socialización, una conciencia del otro, de uno mismo, mediante la reflexión y la responsabilidad de terminar el trabajo emprendido, superando etapas, sin olvidar que existen «otros» que están también trabajando y que quizá tengan algo que decir y que aportar. De ahí se seguirá la actitud de saber escuchar al tiempo que cada uno se sienta escuchado.

Crear un clima, como conclusión, donde todo lo que se diga va a ser acogido en receptividad total, sin prejuicios y sin reservas.

No podemos olvidar que somos una comunidad y todo debe, por tanto, estar enfocado comunitariamente. Siendo la persona comunitaria tiene que quedar enriquecida, no diluida, ignorada, y mucho menos despersonalizada.

Un grupo vivo, auténtico, hace más personas a los que lo integran, y un grupo que no lo es, masifica, crea dependencias, impone.

En esa participación, en ese clima natural, el alumno debe llegar a poder valorar las ideas de los demás como algo que merece la pena, como algo importante, porque vienen con el sello de su originalidad, de su persona, de su nombre y defender las suyas propias, razonándolas, siendo capaz, cuando no coinciden con las de otros, de llegar en lo fundamental a una colaboración. Pretender una unificación de criterios sería quizá más fácil, pero despersonalizante y la mejor manera de manipular un grupo.

Tengamos, en definitiva, la preocupación no del especialista, sino del educador. Entonces, todo lo que pase en un grupo debe ir en función de una educación que integre a la persona en ser más «alla», con mayor capacidad de comunicación y que su comunicación sea valiosa. Tenemos que hacer personas, y personas cultas. Vivimos en una civilización y en una cultura, pero la cultura será el pretexto para llegar a alcanzar una mayor maduración de la persona.

Otro de los rasgos de la puesta en común es que *favorece la asimilación de lo aprendido*. Expresar es dar la prueba de que se sabe, y algo que se expresa se retiene más fácilmente. Una cosa es saber «para uno» y otra saber «para los demás». Es, en definitiva, un momento de autocontrol, donde se va descubriendo en sus posibilidades personales y culturales.

La puesta en común es una consecuencia del trabajo personal, pero no equivale a decir que sea un punto final, sino todo lo contrario, es siempre un punto de partida.

Ante algo descubierto surgen nuevos interrogantes que llvan a una nueva investigación, personal o colectiva, porque siempre hay algo nuevo que aprender. Van a descubrir que nadie sabe el todo de todo. Y se convierte entonces en un estímulo para encontrar nuevos caminos para nuevas adquisiciones.

Si el alumno o el grupo no se cuestionase, el profesor se encargará de dar la continuación a dicha puesta en común, ya que toda adquisición debe llevar a un nuevo camino: abrir horizontes.

Cuando mal interpretada la puesta en común se concibe como punto de llegada, la convertimos en un momento de evaluación de la que «saco la nota que voy a poner». De este modo el alumno preparará una puesta en común como prepara un examen, con lo cual la estamos desnaturalizando.

Momento propicio es también la puesta en común para relacionar las diferentes ciencias llegando a una auténtica *interdisciplinaridad*. Analizar hechos bajo diferentes puntos de vista: físico, matemático, lingüístico, filosófico, político. Al alumno le gusta, y de hecho se está volviendo a ella, dada la artificialidad de la especialización temprana por materias. Hay que tender a no dar hechos aislados, sino saber situarlos dentro del cosmos (dar una educación cósmica).

La puesta en común es también un *momento de expresión escrita*. No tenemos una única manera de expresar todas las ideas. El cuerpo es un instrumento de comunicación impresionantemente rico, muy relegado desgraciadamente, en el ámbito escolar.

El hombre, cuando se expresa, lo hace como totalidad. Dentro de esa totalidad expresiva podemos situar la expresión escrita que puede ser desarrollada también en la puesta en común. Es el momento de recoger las ideas de todos y expresarlas en síntesis. Equivaldría al tesoro que cada uno se llevaría de esa reunión. Allí se han dicho varias cosas que completan quizá la aportación de cada uno. Una buena síntesis de las aportaciones se convierte en un gran enriquecimiento personal. De esta manera se puede llegar a un esquema, un cuadro sinóptico, etc. Datos que luego hay que memorizar, asimilar, ya que sólo lo que se recuerda es lo que sabemos. Lo que se olvida no se sabe, aunque se haya sabido. Esto es un hecho. Otro muy distinto es utilizar la memoria como único recurso de aprendizaje.

Tipos de puesta en común

Estos ámbitos de expresión personal, de intercambio, no son siempre iguales, no deben serlo, por lo que decíamos antes. Esto da lugar a distintas modalidades:

1. *Enumeración*

Podríamos hablar de un grado mínimo de puesta en común utilizado normalmente a principio de curso en cualquier grado y durante todo el año en los niveles inferiores. Se trata de una reunión en la cual los alumnos van enumerando los trabajos realizados.

El objetivo es ayudarles a retener y expresar lo que hicieron. Esto, en edades tempranas, suele ser difícil, dándose el caso al preguntarles ¿qué hicieron o en qué han trabajado? y de las cuatro, cinco o seis cosas no recordar más que una.

No nos podemos, sin embargo, conformar con puestas en común donde sólo se dé una «lista de realizaciones».

2. *Elementos de la programación*

Partiendo siempre de la programación, que vayan reconociendo y hablando de los elementos en los cuales han trabajado, para evitar la tendencia natural de ir sólo a lo conocido. De esta manera se les puede ir ayudando a que trabajen nociones nuevas y aclararles algo que no haya sido bien comprendido.

3. *¿Cómo se ha trabajado? Dificultades*

Otra forma muy útil es que hablen no tanto de lo que hicieron, sino cómo lo han hecho, qué dificultades encontraron, cómo las superaron o cómo no las superaron. Que expresen, en definitiva, sus dificultades.

Esto va creando un clima de relación cordial, de sencillez, que les va haciendo capaces de hablar de cosas profundas, de uno mismo, sin temor al ridículo, sin miedo a que nadie pueda reírse. Tener dificultades es normal, por tanto, hablemos con normalidad de lo que es normal. Cometer errores es natural, propio del hombre; no tenemos por qué sonrojarnos al descubrirlos y mucho menos hacer que otros se sonrojen. Lo importante es salir de él, ayudar a corregirlo (no castigarlo). De esta manera, en este clima se dará una auténtica vida social, donde el más débil se sentirá apoyado y esto con naturalidad, «sin dar limosnas», sino que por obligación (y el otro por derecho); hemos de compartir con los demás las pocas o las muchas posesiones.

4. *Hablar del tema elegido*

Otra manera y la más frecuente durante el año, a la que debemos tender, es ésta. Que los alumnos hablen de los temas elegidos con anticipación y sobre los que se ha trabajado, investigando datos, confrontando, etc., dando, aportando de la manera más rica posible. Esto requiere un tiempo y hay que darlo.

Debe ser fijada con antelación y en ellas cada uno va a expresar todo lo que ha asimilado del tema. Tema que puede ser común a varios, a la mayoría, a toda la clase, pero no necesariamente.

De la preparación de estas exposiciones pueden surgir trabajos realizados en común, de forma natural. Este es el auténtico trabajo en grupo, el que surge del encuentro personal por un interés común. Por esa afinidad del interés, por ese bien común del que van a tratar, se reúnen, se reparten el trabajo, se ayudan para que el resultado ofrezca un enriquecimiento mayor. En este caso, la exposición colectiva debe estar también prevista y sobre todo bien preparada. Hay que enseñar a trabajar en grupo, no solamente provocar este tipo de trabajos.

Conclusión

De cara a esta situación de puesta en común la reconocemos como óptima para la expresión personal. Y la actitud correspondiente por parte del profesor sería no la del especialista, sino la del educador: que por encima de todo sirva para que el alumno tome conciencia de sí mismo, de los demás, de su propio trabajo, de los recursos de que dispone, de lo que hace, pero sobre todo de cómo lo hace y en qué medida puede aportar al progreso del otro. Haciendo se construye, y haciendo «con» los demás construyen su mundo.

II. EXPRESION PSICOMOTRIZ, INTEGRADORA DE LA PERSONA

Huelga decir que una de las notas que caracteriza a nuestra época es el haber rehabilitado los valores corporales que en siglos anteriores habían estado relegados al rango de instintos. Reacción de valoración del cuerpo, que se manifiesta en el deseo de sentir, ser libre; libertad que cae, por otra parte, en las redes de la sociedad de consumo, que utiliza el valor del cuerpo para esclavizarnos, comercializando lo sexual y todo lo relativo al cuidado del cuerpo: productos higiénicos y de belleza.

Algunos otros datos que nos manifiestan la restitución de ese valor predido está en los deportes, que vuelven a ser un fenómeno de cultura, en las actividades al aire libre, como reacción al ritmo insano y condicionante de la vida urbana; el progreso de las ciencias médicas que nos prometen una vida mejor y más larga, lo que ha llevado al desarrollo consiguiente de los productos fármacos al servicio del «mito de la salud». La importancia del cuerpo se manifiesta también en nuestras obras de arte, teatro, danza, cine, inspiradas muchas de ellas en el psicoanálisis, donde el «yo» es ante todo «un yo corporal» (Freud), yo corporal que nos proporciona medios de expresión y de comunicación. Actividad corporal que tiene algo que decir en el desarrollo de las actividades cognoscitivas (Henri Wallon-Jean Piaget) y en el campo fenomenológico de la percepción (Merleau Ponty pone de relieve cómo el cuerpo es la referencia permanente, «el principio biológico de la presencia en el mundo»).

Sin embargo, y paradójicamente, como en tantas otras ocasiones, la presencia corporal no ha llegado a los sistemas educativos, sino de forma excepcional, quizá porque es todavía muy fuerte el influjo cartesiano, el dualismo psique-soma.

A esto nos vamos a referir en esta segunda parte: una educación integral, que por serlo no es solamente mental ni solamente corporal, una educación donde la persona se manifiesta, se expresa con todos los lenguajes que posee. Favorecer estos lenguajes es proporcionar a los individuos ámbitos de expresión, congruentes con el concepto de hombre, que no admite el dualismo psique-soma. Ambito de expresión que partiendo del descubrimiento de sí y de los «otros» llega a una interiorización personal de donde van a salir las respuestas personales sobre sí mismo y el mundo, en compromiso histórico. Concepto de psicomotricidad que supera el mero descubrimiento y conocimiento del esquema corporal y el simple dominio del cuerpo. Es algo más. En la conquista de sí mismo en la opción fundamental de sentido ante la existencia personal y comunitaria. Y esto escapa incluso al análisis de las ciencias experimentales, aunque a la hora de tratarlo distingamos entre los dos planos, pero distinguir no es separar. Distinguir en este caso será no mezclar criterios y aceptar al hombre como un todo, que se manifiesta en actos integrados.

Por ello, el propio término «psicomotriz» habrá que interpretarlo así, como ejercicio en el que se da una educación corporal integrada que hace alusión a la educación total.

Como reacción a esa falta de presencia corporal en lo educativo están surgiendo de forma anárquica métodos de educación y reeducación que intentan restituir al cuerpo un lugar en la educación del niño y del joven. Reacciones que si bien intentan buscar un equilibrio se mantienen todavía en un campo de no integración en lo educativo. Me refiero a las técnicas de educación y reeducación psicosomáticas, técnicas de relajación y equilibrio psicotónico, educación y reeducación psicomotriz, expresión corporal, etc. ¿Cómo se está introduciendo

la psicomotricidad en el campo de lo pedagógico? Hay dos tendencias marcadas: 1) la primera es una reacción al concepto dualista del hombre, y 2) como corrección o prevención de traumas psicomotores que tienen una manifestación de impedimento relacional y de aprendizaje (dificultades en la expresión en las relaciones interpersonales, dislexias, lateralidad incorrecta, etc.).

En nuestro concepto integral de educación, dada la unidad del ser, la educación corporal toma una dimensión capital. El niño, el joven y también el adulto hacemos el aprendizaje del mundo con todo el cuerpo, con todo el ser y, por tanto, dominando el cuerpo, podremos aprehender el mundo de las cosas y establecer relaciones entre ellas y con nosotros mismos. Cuando dominamos el uso del «yo» podemos adquirir la independencia frente al mundo de los demás, aceptarlo y establecer las relaciones necesarias con él.

Alrededor de los cinco años pasa el niño del mundo sincrético, corporal, al mundo de la representación, pero el cuerpo sigue siendo la referencia permanente durante la edad de los aprendizajes.

El término «psicomotor» alude a dos modos de acción que se implican y se influyen mutuamente: la actividad motora y la actividad mental con sus dos componentes: socio-afectivo y cognitivo. Sería una expresión más correcta *educación corporal*. De todas formas, la expresión «psicomotriz» ha entrado a formar parte del lenguaje educativo, y vamos a entenderlo no como dos realidades yustapuestas —psique-soma—, sino como *unidad funcional*, que traduce la unidad y globalidad del ser. Unidad funcional como manifestación dialéctica entre la persona y el mundo externo. Mundo que es percibido a través del propio cuerpo y con él se relaciona al tiempo que va conociéndose a sí mismo, transformándose y transformando la realidad exterior.

En el plano educativo, a la unidad de la persona debe corresponder una acción educativa que concierna al ser completo. Los medios educativos deberán tener una acción simultánea sobre todas las facetas que condicionan el desarrollo armónico de la personalidad, es decir, la construcción del «yo» corporal, el ser frente al mundo de los objetos (organización, percepción, conocimiento, relación, etc.) y el ser frente al mundo de los demás (aceptación, conocimiento, colaboración, respeto, amor, servicio...).

La educación psicomotriz se esfuerza por ver a la persona en su unidad, en situación dentro de su medio, y en este abordaje global del ser, la construcción del esquema corporal y su educación frente al mundo exterior son datos fundamentales, ya que la motricidad está en el origen de todos los conocimientos: «yo» corporal, mundo de los objetos y mundo de los demás.

La educación psicomotriz

No es ninguna técnica misteriosa, sino una acción psicopedagógica, donde se contempla al niño en su unidad y es una educación general del ser a través de su cuerpo. Considerada bajo el ángulo de la reeducación tiene una finalidad de rehabilitación.

Es una gran aportación —la educación psicomotriz— dentro de la escuela activa que rescata la dimensión que faltaba a lo educativo: lo corporal.

Etapas

Lo mismo que no puede haber una educación verdadera sin cierta idea del hombre que educamos y de la sociedad, la educación psicomotriz no se puede concebir más que dentro de una pedagogía activa, personalizante. Los pasos a seguir serían:

1) *Descubrimiento y conocimiento de sí:* por una toma de conciencia de sí mismo, del propio cuerpo que le lleven a un control del mismo. Antes de esto es imposible el aprendizaje escolar. Bajo el punto de vista pedagógico-didáctico correspondería la educación del esquema corporal (relación consigo mismo).

2) *Descubrimiento de los demás:* el niño frente al mundo y frente a los demás, que le suponen una relación espacio-temporal y una pedagogía relacional. Cabrían para esto todos los medios de localización espacio-temporal, lateralización (en relación a sí mismo o con cualquier objeto circundante) y todo lo relativo al control psicotónico que lleva al control emocional y, por tanto, al control relacional. Todo ello implicaría: el uso del propio cuerpo, la organización del espacio y la organización del tiempo (ritmo).

3) *Descubrimiento de la posibilidad interior de ordenar a su propio cuerpo*, que tiene como resultado una integración interior y el hacerse disponible para cualquier aprendizaje. Cabrían aquí todos los ejercicios que conduzcan a una sensibilización al ritmo, precisión, capacidad de captar matices, relajación, soltura, dominio...

4) *Despertar de la actividad mental y de sus posibilidades:* descubrimiento y expresión de «relaciones», evocación mental, estructuración espacio-temporal, percepción temporal. Medios para este momento serían: organización del tiempo, estructuras rítmicas, evocación mental de un ritmo y trasposición corporal del mismo, etc.

5) *El cuerpo como medio de expresión de lo personal:* expresión, búsqueda cultural y estética. A través de la literatura (poesía, narración), baile, expresión corporal, etc.

6) *Conquista interior:* llegar al silencio interior, a una cierta soledad, desde la cual el ser se manifiesta, escucha, acoge, contempla y da su respuesta existencial conscientemente.

Expresión y relación motriz

Para poder comunicar es necesario un soporte, un lenguaje que permita expresarse a cualquier nivel: oral, gráfico y corporal. Estos tres medios de expresión están vinculados al cuerpo entero.

Expresión oral: que es en definitiva un proceso social, una entrada en relación con los demás, al tiempo que un soporte del pensamiento y un medio de comunicación con los demás.

Es el medio para expresar nuestros propios deseos y sentimientos y un medio de participación en la adquisición de nuevas experiencias. Cuando se

realizan ejercicios de fonación, de dicción que llevan a una correcta pronunciación, lectura y comprensión de un texto, estamos haciendo educación corporal integrada. No se trata sólo de adaptarse al ritmo de un disco, o al de un pandero... Antes de provocar «adaptaciones» a ritmos externos hay que descubrir el propio ritmo.

Expresión gráfica: la educación de la mano en función del grafismo (Grafomotricidad, que implica una coordinación óculo-motriz) está evidentemente ligada a la educación general y muy especialmente a situaciones de ejercicios como: lateralización, independencia derecha-izquierda, ritmos, lanzamientos de brazos, evocación interior y transcripción de estructuras espacio-temporales y trazo correcto.

Expresión corporal: que implica un conocimiento y toma de conciencia de sí para llegar a un control. Y desde ahí el descubrimiento e independencia de los elementos corporales y sus posibilidades de acción: el cuerpo como instrumento.

Todo ello conduce a una *atención* que lleva a una educación mental, a una educación del movimiento rítmico (descubrir ritmos vitales: andar, hablar...) o arrítmico, a una educación musical (a través del canto, a través de una instrumentalización).

Educación psicomotriz y educación integral

Como conclusión podríamos afirmar que se trata de una acción psicopedagógica en profundidad que a través del descubrimiento de la dimensión corporal, de sus posibilidades, se llega a la conquista de sí, a una interiorización, a unas posibilidades mentales.

Y que así como hay una unidad de la persona, se da necesariamente una unidad en la acción educativa. Y esta unidad está representada por la dimensión corporal del ser.

De esta manera, la relación educativa, no debe buscar tanto el enseñar al alumno unos ejercicios concretos para que responda a las «señales» que emanan del mundo adulto, cuando conducirle a una *autorregulación interior* de sí mismo y de los intercambios con el mundo. No se trata de provocar imitaciones autómatas (adaptaciones rítmicas, ejercicios físicos, bailes, danzas, educación física, etc.), sino, por el contrario, liberarle de dichos automatismos, haciéndole capaz de movimientos personales. Si la educación psicomotriz no es una educación física, ni rítmica, ni juegos, ni bailes, el juego, el baile, el ejercicio físico pueden estar al servicio de la psicomotricidad. Pero es a través del descubrimiento y dominio de sus propios ritmos como llegará a ser dueño de sí, no porque le pongamos una música clásica.

Todo esto requiere por parte del profesor un verdadero conocimiento del desarrollo o evolución del niño y del joven, para que, partiendo de un descubrimiento del propio cuerpo, llegue a la expresión personal de sí mismo y de cuanto le rodea.

Entonces la ayuda educativa será verdadera ayuda, porque conducirá al alumno a que tome a su cargo su propia conducta, sus propias opciones y compromisos. El «descontrol» no viene sólo del influjo ambiental, sino sobre todo de la desorganización interior que nos hace incapaces de «dominar la

propia situación». Sin ese dominio y esa disponibilidad que capacitan, se hace vana cualquier actividad de aprendizaje.

Expresándolo en síntesis sería: educación integral o educación psicomotriz es llevar a una concientización, a una interiorización: *hacer al hombre consciente para que sea dueño interiormente.*

Algunos elementos de programación psicomotriz (2)

A) Preescolar

Objetivos:

— Llegar a un conocimiento y dominio del cuerpo.
— Llegar a un dominio y situación en el espacio.

Ejercicios:

- Mover el cuerpo para descubrirlo.
- Movimientos en el espacio con localización (lejos, cerca, fuera, dentro, etcétera).
- Movimientos con dirección determinada (ejercicios sobre la línea Montessori).
- Descubrir ritmos. Seguir ritmos concretos.
- Coordinaciones óculo-manuales.
- Conocimiento y conciencia del cuerpo. Equilibrio. Respiración. Inhibición.
- El cuerpo como instrumento de adquisiciones elementales.
- Dominio de sí. Silencio para oír, escuchar, discernir y pensar mejor.

B) Educación General Básica

Objetivos:

— Consolidar la motricidad elemental.
— Favorecer la integración del lenguaje. Paso a la abstracción: concebir ideas, expresarlas.
— El cuerpo como instrumento de expresión.

Ejercicios:

- Perfeccionamiento de la motricidad individual y en grupo.
- Localización y coordinación dinámica.
- Lateralización (con relación a sí mismo).
- Coordinación óculo-manual, espacio-temporal.
- Localización y lateralización. Posiciones relativas.
- Organización y estructuración del espacio (con relación a objetos, con relación a sí mismo. Clasificación, seriación).
- Organización y estructuración del tiempo.
- Dominio del gesto y de la voz.

(2) Síntesis elaborada con las ideas de J. M. AUDIC, de su conferencia sobre Psicomotricidad, en París. Jornadas de Formación del Consejo del AIRAP. Abril 1974.

- Coordinación espacio-temporal: expresión de velocidad, duración, intensidad, intervalos.
- El cuerpo instrumento de expresión y actividad mental.
- Evocación mental. Relaciones. Coordinación y espíritu de síntesis.
- Interiorización, silencio, disponibilidad, acto de escucha, creatividad.

Bachillerato

Objetivos:

—Buscar más dureza, virilidad, resistencia, agilidad y rapidez (para los niños).
—Buscar más elegancia, gracia, flexibilidad, equilibrio, ritmo (para las niñas).
—Perfeccionar la lateralidad, orientación y organización espacial.
—Transcripción gráfica: actuar para transcribir y transcribir o leer para actuar.
—Capacidad de transposición. Expresión personal.

Ejercicios:

- Organización y estructuración espacio-temporal: moverse, memorizar, representar, trasponer, expresar.
- Percepción de ritmos y memorización: estructuración, melodías, reproducción, creación.
- Educación manual y gestual.
- Ejercicios de expresión personal.

III. ALGUNOS TESTIMONIOS

1. Alumnos.
2. Profesores.
3. Padres de familia.

1. Alumnos

II Curso Nacional de Educación Personalizada. Managua, julio, 1976

«Trabajar así merece la pena porque te responsabilizas y puedes pedir ayuda al profesor. Ojalá que en nuestro país los colegios trabajaran de esta manera. A los profesores que están haciendo el curso les diría que apliquen algo de lo que han aprendido.»

(Alumno de 1.º de Secundaria)

«Al principio me costó un poco porque no tengo práctica en trabajar así, pero luego todo me fue más fácil.»

(Alumna de 5.º de Primaria)

«Me gustó mucho porque tengo muchas cosas bonitas para trabajar.»

(Alumno de Preescolar)

Curso de Enseñanza Personalizada. Lyon y Rouen. AIRAP, n.º 8, 1973

«Es un buen método, pues nada se te da impuesto. No oímos nunca: «haz esto»...»

«Se nos incita a comprender sin hacer una sola llamada a nuestra memoria.»

«Se nos proporcionan los documentos necesarios para la investigación que hacemos.»

«Como podemos decidir nosotros los horarios y las materias que vamos a trabajar se puede recuperar el retraso o ampliar la materia que más te guste.»

«Lo que más admiro es la paciencia del profesor. Está para ayudarnos.»

«Los primeros días estaba un poco aturdido. Pero pasó pronto.»

«Me gustaría poder trabajar así todo el año.»

(Alumnos y alumnas de Bachillerato)

2. Profesores

Curso de Educación Personalizada en Beyruth (Líbano) celebrado en 1973. Publicado en R.A.P. del AIRAP, n.º 8

«Tiene la ventaja esta manera de trabajar, que puedes atender a cada uno respetando su personalidad... Incita a la ayuda más que a la rivalidad.»

«Lo que se adquiere con esta forma de trabajo se asimila mejor porque ha sido buscado, descubierto por el propio alumno en el momento que tenía necesidad.»

«Incita al respecto del otro y del material que se utiliza.»

«Aquí el educador no debe ser un ''dirigente'', sino un organizador, un catalizador.»

«Exige de los educadores un trabajo en equipo, unos encuentros, una información, es decir, una puesta en común de las propias experiencias.»

«Esto requiere un trabajo simultáneo con las familias a través de reuniones y visitas a las clases.»

«Se compromete personalmente al alumno.»

«La actitud del profesor facilita la comunicación entre los alumnos.»

Curso de Educación Personalizada en Edmundston (Canadá), 1973, de la misma revista

«El alumno toma conciencia de sí mismo y puede trabajar sólo.»

«Se necesita otro tipo de presencia del adulto.»

«Los niños demuestran que son capaces de trabajar, evaluarse y tomar iniciativas.»

«Necesidad de una programación bien estructurada.»

«El trabajo personalizado facilita la adaptación, favorece el aprendizaje y permite al alumno la posibilidad de descubrir por sí mismo favoreciendo la ayuda mutua.»

Curso de Educación Personalizada en Murcia (España), I.C.E., noviembre, 1974

«Esta manera de trabajar me recupera profesionalmente como docente. Me he encontrado a mí mismo y veo en ello la manera como yo hubiera querido siempre ser profesor.»

«Creo en esta manera de trabajar. Se respeta al alumno y el alumno aprende a respetar a los demás (compañeros y profesores). La dificultad la veo en que quien debería renovarse para poder orientarnos no lo hace. ¿Cabría organizar cursos para directores? Tendríamos un mayor apoyo y sería más eficaz.»

«Hace tiempo que trabajo así. El curso me aportó ideas nuevas y otras las he confirmado.»

«No entiendo cómo se pueda trabajar de otra manera: imponiendo, castigando, pidiendo respuestas hechas... ¿A dónde conduce este tipo de educación? Creo que al fracaso. Y me pregunto: ¿por qué no cambiamos entonces?»

«Trabajando así ayudamos a nuestros alumnos a construirse al tiempo que nos ayudan a realizarnos a nosotros como profesores.»

Encuentro de Educación Personalizada realizada en México, D. F., en marzo, 1975

«Este encuentro nos proporcionó el camino que consideramos el verdadero para hallarnos a nosotros mismos, como enriquecimiento personal y de nuestros alumnos.»

«El encuentro nos proporcionó una mayor conciencia personal, tomando en cuenta que la Educación Personalizada no es una metodología, sino una forma de vivir.»

«Estas jornadas de encuentro nos han aportado una nueva visión de lo que es la educación. Que este tipo de educación sí se puede aplicar y que conduce a una riqueza absoluta entre alumnos y maestros. Hemos entendido que la Educación Personalizada es para todos y que se le puede dar a cada quien lo que necesita.»

«Este encuentro nos ha aportado la aplicación real de la libertad que les podemos brindar a los niños a través de la Educación Personalizada. Se nos aclararon muchas dudas y estamos conscientes de que la Educación Personalizada es un camino más y la meta sigue siendo la educación basada en un cambio de actitudes y no exclusivamente en una modificación de sistemas.»

«Nuestra conclusión como estudiantes de Educación Especial de la Universidad de las Américas va enfocada a todos los niños con problemas de aprendizaje, audición y lenguaje. Creemos que los principios de libertad, iniciativa y creatividad, responsabilidad, respeto a la persona, socialización y en especial el respeto al ritmo personal son básicos para llegar a una buena educación de estos niños y a su rehabilitación.»

«Sugerimos que haya más concienzación por parte de los maestros para con estos niños, porque nuestro fin es integrarlos a una escuela regular.»

Cursos de Formación del Profesorado (C.A.P.) I.C.E. Universidad de Murcia, 1976

«El plan de trabajo que hemos tenido me parece muy positivo *(programación y evaluación educativas)*. Considero que hemos llegado a los puntos que nos interesaban de forma inversa como se suele hacer tradicionalmente; a través de preguntas y del diálogo entre todos llegábamos a la conclusión de cuáles eran los puntos a los que queríamos llegar y los que queríamos estudiar.
Todo esto puede hacerse siempre que los alumnos tengan una base, o por lo menos una idea de lo que se va a tratar en una determinada materia.
El sistema es bueno, porque nos hace reflexionar y caer en la cuenta de cosas en las que nunca hubiésemos pensado. Nos hace darnos cuenta de problemas que nos atañen directamente como futuros profesores y nos ayuda a sistematizar y ordenar nuestras propias ideas con respecto al problema de la enseñanza.
Como experiencia personal ha sido muy interesante; no sólo para mi formación como futuro enseñante, sino también como enriquecimiento individual al poder oír a otros compañeros sus opiniones y poderlas contrastar con las mías.
Quizá hubiésemos necesitado más tiempo para las personas que somos tímidas y nos es más difícil iniciar el diálogo, cuando se trata de hacerlo ante numerosas personas a muchas de las cuales no conocemos. Pero a pesar de este problema ha sido la primera vez que me he sentido más integrada en un grupo y más considerada como persona capaz de pensar y de tener mis propias ideas.»

(Alumna de 5.º de Románicas)

«Creo sinceramente que si la educación es considerada como un continuo proceso de cambio que abarca al hombre entero y a lo largo de toda la vida es evidente que se necesita de nuevos instrumentos

para realizar sus funciones y alcanzar sus objetivos. Nosotros hemos participado todos de una manera activa, nos hemos visto integrados en esa relación profesor-alumno. Comparada esta forma de enseñar con las recibidas en mi carrera de Historia, es como comparar el día y la noche. Por ello me he sentido algo y no un mueble. Estoy contento porque en realidad el alumno es el principal agente de la educación, de modo que así se va convirtiendo cada vez más en su propio "enseñante". Es necesario participar de forma activa. Opino que todo método actual debe ser activo... El tiempo cuando se trata de esta forma de trabajar se hace más bien corto.»

(Alumno de 5.º de Historia)

«Como tú dijiste un día, la mayoría de los que nos matriculamos íbamos sólo por el certificado que nos dabas al final y pensando que no nos iba a servir de nada. Por eso la sorpresa ha sido mayor.
Lo que más valoro de este curso es el enriquecimiento personal y el acercamiento que ha habido en nosotros. Me ha valido para darme cuenta de que hay mucha gente con unos valores que yo pensaba que ya no existían; bueno, que existían pero en muy poca gente, y en esa minoría yo me incluía; pero por otro lado también me ha hecho recapacitar sobre problemas que nunca me había planteado...»

(Alumna de 5.º de Románicas)

«...Me ha parecido estupendo. En lo que me concierne como individualidad he encontrado apoyo material de las ideas que deambulaban por mi cabeza, algunas veces con base y otras simplemente teóricas y sensibles (...). El "contraste de pareceres" ha sido también importante, puesto que da una visión de la realidad en el problema de la enseñanza y además ayuda a la autocrítica. Nadie tiene la verdad. Hay que buscarla en los demás a partir de un bosquejo propio. Moralmente me ha valido mucho. Hasta ahora era un utópico individual. Ahora somos más, por tanto, deja de ser tan utópico. Alguna realidad debe haber, puesto que hemos coincidido (y he podido comprobarlo por la manera de trabajar) en ideas y planteamientos, así como en análisis y soluciones varios. ¡Vale la pena!
...Otro "defecto" fue la limitación de horario. Habría que intentar que estos cursos se hicieran durante toda la carrera universitaria. Sería más eficaz.»

(Licenciado en Historia)

«En general me han gustado las clases por la completa libertad para hablar y expresar cada uno sus opiniones. La profesora X ha llevado bien la dirección de la clase y la ha hecho dinámica e interesante. No he notado la cotidiana tensión profesor-alumno y, sin embargo, sí he notado un respeto de unos a otros como personas, fuera de rangos jerárquicos.

NOTA: Los puntos suspensivos corresponden a partes del texto suprimidas y cuya inclusión no añadiría ninguna idea más a las expresadas aquí y sí alargarían demasiado esta sección de «Testimonios».

No me ha gustado de las clases lo siguiente: falta de apertura oral por parte de la mayoría, incluyéndome yo. Quizá sea o bien por falta de costumbre o por falta de interés por el tema (esto último en manera bastante restringida). A veces hemos llegado a términos algo utópicos o a cosas muy difíciles de realizar.»

(Alumno de 5.º de Románicas)

«Han sido unos días en los que se han tratado temas de sumo interés y no han sido nada teóricos. Se nos ha hecho reflexionar mucho y muchos problemas ni se me habían ocurrido antes.
Al comenzar las primeras horas me aburría un poco, pero conforme fue pasando el tiempo de igual modo fue cambiando mi actitud, y sinceramente el último día sentí pena de que terminase; pero eso sí, salí llena de propósitos que me gustaría llevar a cabo; pero creo que aunque no los consiga todos algo quedará y esto es importante, pues si no me hubieran hecho pensar en ciertas cosas muchas quizá hubiesen pasado desapercibidas.
Soy una persona muy tímida y aunque no hablé en los coloquios, mentalmente participé plenamente de ellos, y sobre todo al final, muchas veces me quedé a punto de hablar y con unas ganas terribles de exponer mis ideas, lo cual me indica inquietud, que a veces resultaba agobiante, pero que me ha hecho sentirme muy satisfecha.»

(Alumna de 5.º de Química)

«El resultado del Seminario sobre Programación y Evaluación es totalmente satisfactorio para mí (...). Ha sido doblemente positivo por dos razones: 1) ha sido una nueva forma de entender unas clases, olvidando la retórica-teórica del profesor y dando a cambio una dinámica, una integración del alumno prácticamente desconocida para todos nosotros; 2) estas horas me han servido para reflexionar y hacerme una serie de preguntas sobre una problemática que apenas sabía que existía, aunque era consciente de las deficiencias de la educación.»

(Alumno de 5.º de Historia)

«Asistí al principio de las clases porque había oído que eran obligatorias y que no se podía faltar.
Por otro lado, iba con la idea que serían pura teoría, que no sacaría de ellas nada que aplicar en la realidad.
Pensaba que estaban muy preparadas, pero que sólo pensaban cubrir algo y que tenían como fin justificar nuestra asistencia.
La primera clase fue un poco incómoda, pero el resto verdaderamente me gustaron. Me sentía muy a gusto, relajada y como si estuviese en mi propio ambiente. Me gustó mucho que nos diesen libertad de palabra y de acción, esto hizo que nos oyésemos unos a otros con respeto y con afán de obtener una idea concreta y lógica para aplicarlo posteriormente.
Hemos sacado muchas y buenas conclusiones; espero tenerlas siempre en cuenta.

Estas clases, esta manera de trabajar, me ha gustado y creo que es la opinión más generalizada. Ha ganado usted nuestra confianza. Siento no poder decir por ahora lo mismo del resto del curso.»

(Alumna de 5.º de Historia)

«Es una manera muy amena, enriquecedora, constructiva y formativa. Se establece una comunicación: 1.º) entre profesor y alumno; 2.º) entre alumnos entre sí. Ambas cosas son muy importantes. De esta forma la valía y autoridad, por el dominio de la materia, del profesor queda más de relieve, lo que redunda en una estima mayor por parte del alumnado que se siente tratado y estimado como persona, empujado a reflexionar, a pensar, a decidir por sí mismo; no le dan todo hecho, se siente ayudado a salir de su letargo, de su pasividad, a desarrollar su inteligencia y el espíritu de iniciativa.
El ambiente de la clase es de actividad continua y el interés y atención se mantienen despiertos.
Ahora bien, pienso que no todos los alumnos son capaces de llevar una clase de esta forma, sin duda por falta de preparación. Los resultados serían sorprendentes si se pudiera iniciar desde la infancia a trabajar de esta forma.»

(Alumna de 5.º de Románicas)

3. **Padres de familia** (Madrid, 1975)

«Nos da una gran seguridad saber que nuestro hijo está recibiendo una educación donde se le tiene en cuenta y en la que se nos consulta para que aportemos sugerencias.»

«Comprendemos que muchas veces no colaboramos lo suficiente, y en un tratamiento pedagógico de este centro, donde se imparte una educación personalizada, esto es fundamental. Somos, en definitiva, nosotros, los principales educadores de nuestros hijos.»

«Al principio lo veía con cierto recelo. Ahora que veo cómo mi hija se desenvuelve no sólo en el dominio de unas materias, sino en su manera de actuar, me convence.»

«No entiendo mucho de pedagogía, pero veo que mis hijos están contentos y no les cuesta ir al colegio. Les ocurre justamente lo contrario. Si no lo estuviera viviendo, no podría creérmelo y todavía me cuesta pensar que a los niños les guste la escuela. No es frecuente.»

Encuentro con padres de familia en México, 1976

«Realizar este tipo de encuentros con cierta frecuencia para que más gentes se sientan motivadas a cuestionarse y se empapen del espíritu de respeto que debe imperar en cada familia.»

«La Educación Personalizada es la mejor opción que tenemos para educar a nuestros hijos. La Educación Personalizada no es dar cosas, conocimientos o información, sino "darse".»

«Debemos fomentar una compatibilidad, un paralelismo, entre la educación en el colegio y en el hogar.»

«Para liberarnos e iniciarnos en una Educación Personalizada necesitamos estar conscientes de esto y trabajar permanentemente en una labor de intercambio. Reconocemos que los adultos estamos programados y que trasmitimos esto a nuestros hijos. La respuesta personal y diferenciada debe fomentar desde temprano, ya que además de ser única no se improvisa.»

«Muchas personas temen que la Educación Personalizada es un libertinaje y al darse cuenta de la realidad cambian. La persona que nos decía esto en el grupo cambió a sus hijos a una escuela personalizada.»

«No se puede seguir pensando que la educación es solamente de niños. La educación tiene que ser integral en el sentido de que tenemos que participar adultos y niños en la medida en que sigamos un proceso de educación personal también nosotros. Para decirlo así, en una forma que duela, creo que los padres y los maestros que mejor educan a los niños son los que se olvidan de educar a los niños y dedican tiempo a educarse ellos.»

UNA EXPERIENCIA-PILOTO: LONGWY

por Maurice FEDER*

¿Una escuela pensada por los propios alumnos?

El comienzo de las vacaciones es uno de los momentos de mayor alegría para todos los niños. Todos recordamos la infinidad de proyectos que se hacen al comienzo de las vacaciones escolares. No obstante, el final de las vacaciones supone siempre un cierto desencanto y no son sólo los padres los únicos que desean la vuelta a las clases. Frente a la tutela de los padres, el niño piensa que la tutela de la escuela puede resultar quizá menos arbitraria. Protegido, estimulado, guiado, el alumno espera comportarse mejor que el año anterior. Pero ese no declarado fervor con que se comienzan las clases no dura demasiado. Las olvidadas obligaciones vuelven a convertirse en obsesivas. Las novedades dejan de serlo rápidamente y el espíritu vuelve a vagar en espera de días mejores.

Cabe preguntarse si es inevitable que la infancia resulte siempre decepcionada. ¿La escuela que hasta ahora ha sido hecha para los niños, a partir de ahora no podría ser pensada por los niños?

Esto es quizá lo más positivo de la experiencia de Longwy. Hemos querido encontrar una escuela que no haga a los niños sentir una animadversión hacia el trabajo. Una escuela hecha a su medida, que les agrade, que sea algo propio de ellos mismos.

Así se hizo. La experiencia dura ya más de un año. Es necesario reconocer que no todo es perfecto. Pero no resulta peor que antes. Y resulta más auténtico, más sencillo y más humano.

Los pueblos felices no tienen historia. La vida no se cuenta, sino que se improvisa día a día, brota de la imaginación de los unos y los otros, de los alumnos y de los profesores. Así nos adaptamos a las dificultades de cada día, en un proceso de continua creación. Cada día es diferente al anterior, cada semana, cada mes, cada año es distinto del precedente. La pesada monotonía que era preciso soportar en la clase ha desaparecido. Todo el mundo tiene conciencia de ello. La vuelta a clase en 1972 habrá sido esperada sin temor.

«YA NO HABRA MAS CLASES...»

Seis meses antes de iniciar nuestras innovaciones, un profesor de la clase sexta quería explicarles a sus alumnos: «En fin, ya no habrá clases a partir de ahora...» La explicación era suficiente y en un cuarto de hora los alumnos obtuvieron conclusiones más claras que las que el paciente lector obtendrá al finalizar la lectura de este artículo.

No más clases. Esto es verdad y se llega aún más lejos. La palabra clase tiene un gran número de significados. Aparte de los significados escolares existen las clases sociales. Todo ello supone una importante constatación en un país industrial marcado por la lucha de clases. No se encuentra lejos la

---

* Director del Centro de Educación Secundaria: Longwy (Francia).

época en que nuestro primer ciclo ofrecía un edificio nuevo destinado a las clases de enseñanza de tipo largo, un edificio viejo y destartalado para las clases de enseñanza de tipo corto y a cinco kilómetros de éste un refugio para las clases de tipo práctico. Resulta inútil decir que este planteamiento obedecía más a criterios sociológicos que intelectuales. Hoy en día se ha realizado una integración total. Ya no hay más «clases».

La clase, desde el punto de vista de los niños, es el local en que se les encierra durante un año en grupos de treinta y cinco compañeros, siempre los mismos, no importa cual sea la asignatura que se enseña. En nuestro centro sólo existen ya clases de especialidades: historia, música, inglés. Todas las aulas resultan asequibles a todos según la demanda. Cada alumno puede ir a donde le parece.

Por otro lado, la clase es también el grupo concreto de alumnos que generalmente ocupa una misma aula polivalente, grupo que puede ser trasladado en su totalidad al estadio o al laboratorio. En nuestro centro este grupo ya no existe. Partiendo del hecho de que ya no existen clases homogéneas, hemos preferido individualizar la enseñanza y proponer para cada asignatura un programa a la medida de cada uno. De esta manera el grupo se forma de diferentes maneras para cada asignatura. Las agrupaciones se realizan de acuerdo con el nivel o los intereses de los alumnos, según se trate de una investigación, una exposición, una experiencia o una visita.

«VE DONDE QUIERAS...»

El día de vuelta a clase por primera vez, los alumnos encuentran un tablero en que se les dice: «Vé donde quieras...» Determinados itinerarios marcados con flechas conducían a las salas de trabajo. Tableros y flechas han desaparecido. La libertad impera. Durante todo el año y cada día de escuela y en cada hora, cualquier alumno elige libremente y toma la decisión de tomar parte en uno u otro trabajo. No resulta extraño que permanezcan en el aula durante dos o tres horas consecutivas. Esto es lo que constituye la «estabulación libre». La clase ya no se sufre, porque se elige. Todo esto no tiene sino un significado para los niños: hacemos lo que queremos.

En un régimen en el que se hace lo que se quiere, la palabra «opción» es la favorita. Existen las opciones obligatorias, las que se aceptan al entrar en la escuela y todo un abanico de «opciones» libres. Son obligatorias la educación física, el francés y la enseñanza religiosa, salvo el caso, no usual, de que los padres la rechacen.

La educación física incluye al menos dos horas de atletismo a la semana, dos horas al aire libre y una hora de natación. La imposibilidad temporal justificada, a no ser que se trate de una ausencia, no constituye una dispensa para la recuperación de las horas perdidas. Se asiste cuando se quiere. Aunque también en este caso existe una programación individual. Los que practican un deporte fuera de la escuela, se encuentran dispensados de realizarlo en ésta.

Para la enseñanza del francés, el número de horas es libre.

También lo es para la enseñanza religiosa. Como mínimo una hora a la semana. Se pretende realizar una investigación muy libre, pero también muy seria sobre la doctrina de la Iglesia. Se rechaza todo dogmatismo sobre qué es la «vida» o la actualidad y toda tentativa de compromiso.

En cuanto a la enseñanza obligatoria se refiere, esto es todo. No se exige ni siquiera un idioma moderno. Todo lo demás es facultativo. Pero es necesario respetar durante todo el año las opciones iniciales.

Se pueden aceptar algunas modificaciones durante las primeras semanas, sin darlas demasiado a conocer para que ello no sirva como estímulo a los caprichos.

En el segundo ciclo se informa cuidadosamente a los alumnos de las repercusiones de sus opciones, ya que apenas tienen conocimiento de los distintos tipos de bachillerato.

Desde luego, en todos los niveles los niños tienen tendencia a ver únicamente su interés inmediato. Es preciso aceptar el desafío de los no confesados móviles que guían su elección. Frecuentemente, éstos son el deseo de seguir a un compañero, la preferencia sentida por un profesor o el estudio de algo reputado como más fácil, el desaliento ante una dificultad o un fracaso, el cansancio o la inestabilidad.

Se necesita tener en cuenta el eventual futuro escolar. Un alumno poco dotado o no motivado, que nunca llegará a obtener su BEPC, no tiene necesidad de entorpecer las clases de idiomas pudiendo dedicar un mayor número de horas a la tecnología o los trabajos manuales.

Por el contrario, un alumno normalmente dotado que se conforma con el estudio de un solo idioma en el primer ciclo corre el peligro de no poder acceder al segundo ciclo.

Es competencia del profesor coordinador y del consejo de clase tener cuidado de ello. El número total de horas puede también revelar una tendencia hacia progresivos abandonos. Esto es algo que se debe observar y hacer que los demás lo observen mediante la redacción de las valoraciones mensuales.

RESPONSABILIDAD

Formar seres libres y responsables constituye nuestra primera preocupación. Renunciamos al despotismo. Nuestra autoridad sólo se ejerce con el fin de mantener el esfuerzo percibido y aceptado en un principio. La debilidad del niño debe poder apoyarse en nuestra constancia, sin que pueda llegar a temer la arbitrariedad de nuestro capricho, de nuestro humor o de nuestra comodidad.

Sin embargo, no debemos ceder ante los caprichos de los jóvenes. Indulgentes para con sus debilidades y desviaciones, no pactamos con su «dejar hacer», sus defectos o sus malas inclinaciones.

Existe una regla de vida que ha sido elaborada en común. Nosotros somos los árbitros destinados a hacerla cumplir.

El alumno que acepta matricularse, los padres que le presentan, los profesores que solicitan ingresar en nuestro equipo, todos y cada uno de ellos, en conjunto, se convierten en responsables de la escuela.

Responsable de sus progresos escolares, de acuerdo con sus opciones, de la libertad de su horario, de sus trabajos, de sus métodos, de sus controles, de sus grupos de trabajo, el alumno lo es también de la vida social de su «clase», de su ciclo, de la totalidad de la escuela, llegando incluso aún más lejos. A partir del primer año de la derogación hemos visto alumnos participando en la animación de reuniones a nivel nacional.

Los profesores educan el sentido de la responsabilidad tomando en serio las diferentes tareas aceptadas o pedidas por los alumnos. Lo ideal sería que cada alumno tuviera al menos una tarea a desempeñar en el marco de la comunidad. Este ejercicio presupone un acuerdo en torno al contenido de las tareas y una vigilancia de la fidelidad de sus titulares.

Hacer resulta con frecuencia más fácil que hacer hacer. Sin embargo, esto no es educativo. Los alumnos, a cualquier edad, deben aprender a realizar todo aquello de lo que son capaces.

OBJETIVOS PARA CADA ALUMNO

Los programas oficiales se ven sustituidos por objetivos personales para cada alumno. De acuerdo con el profesor responsable se adopta una progresión y se define una cantidad de trabajo para cada mes, en algunas ocasiones de acuerdo con el alumno entre varias posibilidades. Al finalizar el mes se realiza un control obligatorio. Los controles se realizarán de forma más rigurosa en el segundo año; dichos controles pueden referirse tanto al horario como a los resultados de los trabajos. En caso de negligencia grave en una asignatura es evidente que el alumno no será aceptado en las restantes mientras que no haya recuperado su retraso. Ello implica obviamente una buena coordinación entre los profesores.

Los términos empleados revelan una voluntad de escapar de lo «memorístico». Nuestros alumnos procedentes del mundo obrero consideran los estudios como un amontonamiento de conocimientos. Los padres juzgan que están destinados a tener un brillante porvenir aquellos que tienen «una buena cabeza», es decir, aquellos que cuentan con una memoria inmediata fácil. En nuestra opinión, la enseñanza secundaria debe iluminarles y la investigación, la creación, la expresión, el intercambio y la escucha tienen una muy diferente importancia.

De esta manera, los conceptos de «programación», «progresión» o de «objetivos» se encuentran basados no en el saber, sino en el progreso de la inteligencia, del saber hacer y de la personalidad. Las etapas a seguir no son las del conocimiento, sino las que corresponden al desarrollo de las aptitudes.

Clasificaciones y composiciones, notas, exámenes, han sido absolutamente suprimidos. Las opiniones de los profesores todavía se anotan mensual y trimestralmente en un cuaderno que los padres deben controlar. Esto puede todavía considerarse como una reminiscencia del sistema magistral.

Es el propio alumno quien elige la forma en que se va a emplear sus horas. Es necesario que él mismo se controle. La dosificación de las opciones, el control de los profesores y de los padres se ve facilitado mediante detalladas relaciones semanales y mensuales.

PROGRAMAS

Tenemos un amplísima libertad que nos permite, más o menos, todo aquello que queremos, con sólo dos excepciones. En primer lugar, que sea posible el paso de nuestros alumnos a otros centros sin que se produzcan retrasos en las materias básicas, como el francés, las matemáticas y los idiomas. En segundo lugar, todo aquello referente a la preparación de los exámenes oficiales.

Salvo en estos puntos, nuestra escuela debe quedar abierta a la vida y nuestros programas deben referirse al medio social en que se desenvuelven nuestros alumnos, con la voluntad de prepararles para la vida que les espera, en la medida en que podemos presentirla.

PROGRAMACION

No se trata de un programa, ni siquiera de uno difuminado, comentado o reducido. Se trata de un camino propuesto para la adquisición de un saber hacer nuevo.

A partir del primer día de clase deben quedar claramente establecidos los objetivos, las etapas, los procedimientos. Por otra parte, resulta posible proponer varios itineratios entre los cuales cada uno puede elegir libremente.

No se trata de que cada uno opte libremente por una lista de materias o de capítulos. Lo ideal es que nada del «programa» figure en la programación.

Cuando el alumno cree que ha comprendido la programación puede elegir en el programa e incluso fuera de él los temas, las preguntas, los puntos sobre los que quiere trabajar aplicando la programación.

Resulta evidente que se tiene en cuenta la individualización del trabajo.

EQUIPO DE PROFESORES

Esta continua puesta en tela de juicio de las normas y de las estructuras podría inquietar a los maestros, a los alumnos y a los padres. Las modificaciones sólo pueden adoptarse una vez acordadas por todas las partes interesadas.

En primer lugar, de conformidad con el director de la orquesta. Solo él tiene una visión de conjunto y puede adivinar las repercusiones de los cambios propuestos. El director de centro, responsable de un ciclo o de una división, debe sentirse muy contento cuando se le propone la realización de un cambio total, pero su papel consiste en hacer una selección y aceptar únicamente las ideas conformes con el proyecto educativo del centro y las innovaciones que han de satisfacer a la mayoría.

Cada uno de los profesores junto con sus colegas se encuentra al servicio de los niños. Si modifica los horarios, si convoca a los alumnos o si éstos no son aceptados en clase, si exige un tiempo de presencia o una suma de trabajo, si confía a alguno de ellos una tarea, debe en primer lugar calcular las repercusiones de su decisión, que no debe perturbar ni la marcha del conjunto, ni el esfuerzo de su colegas, ni el trabajo de los alumnos, ni la personalidad de algún niño.

Solidaridad exigente. Existe una tendencia a evitar los problemas replegándose hacia una rutina de funcionario. Esto constituye la muerte de un sistema creativo. Si alguien no es capaz de trabajar en equipo no debe comprometerse.

Por último se precisa tener la preocupación de ser comprendido por los padres. No se debe modificar nada de lo que ha sido convenido sin antes dar una explicación de los motivos. Es fácil consultarles o al menos informarles mediante el cuaderno de valoración.

Para terminar y sobre todo, diremos que es con los niños como se hace un equipo. Se trata de ellos. Son ellos los primeros en encontrarse interesados en

estos asuntos. La escuela es para ellos. Utilizando sus palabras, les pertenece. Por consiguiente, nada se puede hacer sin ellos, y no es lícito presumir de conocer sus reacciones que con frecuencia son imprevisibles. Consultémosles lealmente. El consejo, las asambleas, los responsables, los agentes de coordinación cumplen esta función.

El cuerpo profesional se renueva rápidamente. Los profesores que no han tomado parte en la evolución de la escuela en la época de la derogación (1971) se encuentran un tanto desconcertados ante un sistema escolar insólito. Cuando aceptan un puesto en el nivel correspondiente a la enseñanza secundaria en Longwy, se comprometen a convertirse en los artesanos de esta pedagogía evolutiva, a hacerla funcionar fielmente, a trabajar en equipo con los demás. La escuela hace una llamada a su creatividad. Para que su colaboración pueda resultar eficaz requieren información en torno al medio, los motivos del cambio, los objetivos, el ambiente, los métodos, las normas de la casa.

LOS PROFESORES YA NO ENSEÑAN

Escuelas sin clases, profesores sin cátedras, anunciaba con un estilo muy periodístico un columnista local. Juiciosamente subtitulaba: «Revolución silenciosa en la escuela secundaria.»

Profesores sin cátedra. Revolución silenciosa. Nuestros profesores ya no enseñan. Ya no creen en la magia del verbo. Tampoco existe ya un saber qué transmitir. Los profesores permanecen callados. Los alumnos, por fin, pueden trabajar. Muchas veces solos y en silencio. También existen intercambios, trabajo en común. Más adelante, actualizaciones por parte del profesor e incluso breves exposiciones a petición de un grupo de alumnos y sobre un tema que les resulta atrayente. Estas intervenciones magistrales tienen un duración de cinco a veinte minutos, según la edad de los alumnos.

Durante el resto del tiempo, los profesores se encuentran a disposición de todos y cada uno de los alumnos. Esto resulta muy absorbente, ya que las preguntas se suceden rápidamente y sobre los temas más variados. Se precisa una total disponibilidad y una gran flexibilidad de espíritu no tanto para explicar e instruir, sino para adivinar la dificultad y solucionarla de forma correcta.

De esta forma resulta posible establecer automáticamente contactos auténticos y personales. El intercambio entre alumnos y profesores se convierte en una colaboración en la que existe confianza. El ambiente se ve transformado.

El control del alumno en el propio trabajo resulta más revelador que la solitaria corrección de las faltas de un trabajo ya realizado por el alumno. Ya no hay jueces. Somos guías. Ya no sancionamos los pasos en falso. Nos adelantamos a ellos. El trabajo de corrección fuera de la clase supone un importante trabajo preparatorio. Resulta preciso establecer las progresiones, las directrices a seguir en los trabajos, los cuestionarios y las fichas de control. Lógicacamente, al principio hemos tenido nuestras vacilaciones, pero creíamos en ello y la fe es contagiosa.

Los alumnos ya no tienen libros personales. Existen bibliotecas de clase. Para ello se precisa un aprendizaje de la vida en común, del sentido de los demás, del respeto a lo que es de los demás. Este aprendizaje constituye uno de los propósitos de la escuela en cuanto unidad educativa.

El «manual escolar» ha sido de gran utilidad en un principio, paliando la falta de preparación de los profesores y la carencia de verdaderos instrumentos de trabajo. No obstante, han sido sustituidos por diccionarios, atlas, enciclopedias, autores, obras completas, obras científicas, documentación variada que constituyen una mejor preparación para el trabajo personal y creador. El manual favorece la preparación acelerada y carente de profundidad, proporcionando en todo una idea que resulta demasiado estrecha y dogmática.

Con frecuencia nos formulan preguntas en relación con la actividad profesional de los maestros. Nada más fácil, refiriéndonos a las normas del Ministerio de Educación Nacional y para permitir el cálculo de la retribución de los profesores; su servicio se calcula en horas semanales, es decir, horas en contacto con los alumnos.

Indudablemente, estas horas resultan muchas veces agotadoras debido a la tensión que exigen. La diversidad de niveles y trabajos supone por parte del profesor una constante atención y una gran flexibilidad para comprender inmediatamente las dificultades de aquel que le interroga.

El enfrentamiento, la contestación que desgasta a los profesores de la enseñanza secundaria «abandonados ante los alumnos», no se presentan en nuestras clases, donde los profesores cumplen su obligación con una total serenidad.

La enseñanza a través de métodos activos supone una gran preparación de las clases. Programación, directrices de trabajo, cuestionarios, fichas de control, constituyen algo jamás perfeccionado. Siempre se precisa de una readaptación. La preparación de las exposiciones, de las visitas, de las encuestas, de las puestas a punto, no es algo que pueda realizarse en cortos períodos de tiempo.

Esto es normal. ¿Acaso puede un adulto cumplir una vida profesional con sólo dieciocho horas semanales durante treinta semanas al año?

Es preciso no olvidar que nos hemos librado de la vana y fastidiosa tarea de las interminables correcciones de ejercicios, preguntas, composiciones o exámenes que todavía continúan existiendo en toda la enseñanza secundaria.

De la misma manera, la redacción de las valoraciones supone varias horas mensuales; sin embargo, ello es mucho más inteligente y eficaz que la compilación de notas, el cálculo de medias y la certificación de los boletines.

DIRECTRICES DE TRABAJO

El profesor que no enseña se encuentra en situación de disponibilidad para guiar la investigación individual o colectiva. Aconseja, vigila y rectifica, recuerda, anima. Se necesita adaptar continuamente a cada caso las directrices generales.

Sin embargo, estas directrices deben existir. Fotocopiadas, colocadas en un tablón de anuncios, grabadas, esto es algo que poco importa. Todo el mundo debe tener la posibilidad de consultarlas.

Siempre perfeccionables se encuentran continuamente en ejecución. Los niños son nuestros maestros. Nos enriquecemos con sus hallazgos, con sus descubrimientos. Los inventos de los adultos nunca les son enteramente aplicables. Rápidamente las adaptan y al observarles mejoramos nuestras primeras ideas.

HORARIOS

La jornada escolar no tiene tiempos muertos. Los períodos dedicados al descanso tienen una duración de quince minutos y se sitúan a mitad de jornada; también existe un descanso de una hora y quince minutos después de la comida para aquellos que son medio pensionistas.

En cuanto los alumnos llegan a la escuela son motivados para que comiencen a trabajar. Lo hacen gustosamente, en cuanto saben que los profesores se encuentran allí para recibirles y animarles.

No hay tiempo que perder. Para la mayoría de nuestros niños todo el trabajo escolar se realiza en la escuela. Desde luego debemos dedicar la noche y las vacaciones a la lectura y a la documentación.

Los alumnos, progresivamente, aprenden a organizar su tiempo dosificando sus horarios. Cada uno encuentra lo que le conviene. Algunos en la regularidad, otros en la inspiración del momento.

No se impone un número determinado de horas semanales de una u otra materia. Pueden realizarse observaciones a aquellos que utilizan un tiempo relativamente excesivo o insuficiente en una u otra asignatura. Sin embargo, ello depende de la totalidad de sus opciones, de sus dotes, de sus ambiciones, de la influencia de sus compañeros o de sus padres.

Los consejos de cada profesor, los intercambios en el consejo de «coordinación», los cuadernos de valoración constituyen, algunos de los medios para guiar las dosificaciones libres, con las únicas excepciones derivadas de la necesidad de practicar un mínimo de deporte y de seguir una enseñanza religiosa.

COORDINACION

Principal preocupación de la escuela, la coordinación vertical entre los niveles y horizontal entre las asignaturas constituye una necesidad de sentido común subrayada por todos los inspectores.

Aquí la entendemos en un sentido estricto. Se trata de ayudar a cada alumno a organizar su trabajo, concediendo a cada opción la importancia que se merece.

Esta ayuda puede realizarse en numerosas circunstancias, aunque el momento privilegiado es cuando tiene lugar el consejo de grupo al final de la mañana. Este es el papel del profesor coordinador.

Esta importante tarea supone un responsable del trabajo de los alumnos en el grupo. Es éste quien firma el cuaderno de valoración debidamente relleno por sus compañeros, quien recibe a los padres y en caso de necesidad les convoca, quien dirige el consejo de observación trimestral. Moderador del consejo diario cede su dirección al cónsul, guiándole y apoyándole discretamente.

Los veinte minutos de consejo deben servir sobre todo para coordinar el trabajo individual. En primer lugar se debe tener al día el cuaderno diario u horario. Puede ser redactado en dos colores: uno destinado al aula en que se ha trabajado, el otro para el trabajo que se ha realizado. Aprendizaje de la conciencia profesional, de la organización y base indispensable de control. Cada sábado queda totalizado y sus resultados se pasan a una página donde quedan reflejadas las cifras de cada semana para cada asignatura.

Cuando se agota el orden del día, el estudio de casos constituye la ocupación normal del consejo. Cada caso se convierte en un ejemplo y todos pueden reflexionar sobre las explicaciones dadas o las soluciones propuestas.

TRABAJO DE GRUPO

Los grupos espontáneos, de dos o tres alumnos, no deben ser prohibidos. Sin embargo, requieren una atención particular.

La ayuda mutua nace espontáneamente y crea un clima excelente que facilita enormemente el trabajo. No se debe temer la «comunicación» o el plagio, porque cada uno ejecuta un trabajo diferente al de los demás. El peligro sólo existiría en caso de que los profesores fueran autoritarios e impusieran un trabajo idéntico a varios. Por el contrario, una dirección espontánea proporciona a los alumnos que se encuentran en dificultades explicaciones más adaptadas que aquellas que normalmente dan los adultos.

La exposición realizada por uno o varios alumnos debe ser siempre breve y sin recurrir a los apuntes. Debe bastar con un plano en la pizarra. En absoluto resulta necesario reunir un numeroso auditorio. Una crítica bien realizada cuando es demandada por el auditorio, constituye el mejor medio para desanimar a los que van de un sitio para otro sin fijar su atención en ningún punto.

La exposición por parte del profesor, normalmente, debería coronar la investigación previa realizada por el auditorio. Conviene anunciarla con antelación. No excluye la participación activa de los alumnos. Esto es lo que se llama una puesta a punto. Conviene anunciarla con tiempo.

El simple intercambio entre los alumnos vivifica el trabajo, rompe la monotonía, favorece la vida social, enseña a escuchar y a expresarse. Resulta útil cuando se realiza después de una investigación individual. Entonces constituye una puesta en común. Sin embargo, es necesario guardarse de la tendencia a la palabrería preliminar cuando cada uno comenta su impresión o su toma de posición sin conocer el asunto. La presencia del profesor no es necesaria para las puestas en común.

CONTROLES

Aquí también se precisa de un rigor y una creatividad.

Rigor en la regularidad. El alumno que no se encuentra controlado está engañado. Es necesario marcar las etapas, al menos cada mes. Desde luego, no existe nada mejor para aprender a medir los períodos de trabajo según las capacidades de cada uno. Con relación a los más jóvenes se pueden realizar controles parciales.

La naturaleza del control puede variar según el tipo de trabajo. Recordaremos que nuestros alumnos tienen tendencia a identificar demasiado trabajo y memorización. El control constituye un medio eficaz para disipar también este engaño.

Por el contrario, no deben suprimirse los esfuerzos de memorización. Existen cosas bellas o útiles que deben ser recordadas. La memoria no es lo fundamental, pero es imprescindible y resulta necesario cultivarla. Debemos indicar qué cosas deben ser memorizadas y enseñar las técnicas precisas para ello.

La forma de realizar el control queda a la libre apreciación de cada uno. La interrogación puede ser positiva sobre todo cuando se realiza oralmente. También es recomendable utilizar un ejercicio tipo, un sondeo, una conversación, una exposición, el apoyo a un compañero, los descubrimientos de un cuaderno personal. Los profesores que siguen de cerca el trabajo de los alumnos, con frecuencia tienen la posibilidad de dispensar al alumno de un control formal.

APRECIACION DEL TRABAJO

El alumno, progresivamente, debe llegar a convertirse en juez de su trabajo. Una enseñanza secundaria que cumpla sus objetivos debería conducir a los alumnos de la clase «terminal» a una situación en la que fuera posible prescindir del juicio del profesor.

En espera de que ello llegue se debe realizar esta apreciación junto al alumno. Lo que se debe sopesar no es tanto el resultado objetivo del trabajo, sea bueno o no, como el progreso de los procedimientos, el interés, las cualidades personales afirmadas en la ejecución del trabajo.

El cuaderno de valoración incluye páginas mensuales que describen al alumno ante su trabajo, así como apreciaciones trimestrales que le sitúan en relación con las exigencias del programa oficial.

Con el fin de fundamentar estas estimaciones, actualmente contamos con cuatro elementos que el propio alumno se encarga de anotar: el número de horas dedicadas mensualmente a cada opción, los controles y su éxito, la apreciación del alumno sobre su propio trabajo, esto es, un juego para los más jóvenes, un juicio para los mayores.

¿Y LOS PADRES?

¿Y los padres? Esta era la gran inquietud. Tienen dificultad para comprender y admitir. La satisfacción de sus hijos no les tranquiliza. Desde el tiempo en que permanecieron en la escuela han guardado la impresión de que ésta debe ser aburrida, obligatoria, repulsiva. Los alumnos felices les parecen sospechosos.

¡Y por si fuera poco no trabajan! El que no existan deberes a realizar en casa en cuarto año les parece poco serio.

Los padres que vienen a ver la escuela se muestran de acuerdo. Al terminar la media jornada o la jornada, no existe ninguna excitación o descomprensión. Los alumnos salen en calma, aunque fatigados.

Se necesitará tiempo para convencer a los padres. Se necesitarán sobre todo buenos resultados en los exámenes. Ante los ojos de muchos, esto es lo único que cuenta.

Ha existido una gran inquietud. Se había preparado el terreno, se habían dado explicaciones, se había modificado todo poco a poco. No importa. En el aspecto escolar los padres se juzgan competentes en cuanto que ellos son antiguos alumnos. Algunos han retirado a sus hijos, desde luego, contra la voluntad de los niños.

Actualmente todo el mundo se ha definido. Aquellos que han vuelto a matricular a sus hijos saben a qué atenerse. Los padres de los nuevos alumnos han tomado esta decisión después de haber escuchado una multitud de críticas.

Las críticas cambiarán de sentido y nosotros proseguiremos la experiencia convencidos.

De hecho, nuestra libertad proviene del rector para un período de ensayo renovable de dos años. Consecuentemente existen inspectores e informes.

Todo se desarrolla cortésmente, pero aún se necesita un año para obtener suficientes conclusiones. En realidad, el papel del inspector se adapta muy mal a este tipo de control. Ve al profesor desde una óptica que resulta limitada. Forzosamente se le escapa lo principal, esto es, la organización anteriormente esbozada y el clima del que comenzaremos a hablar a continuación.

EL CLIMA DE LA ESCUELA

El clima de la escuela es muy importante. Como decía nuestro presidente de la asociación de padres de alumnos: «esto tiene que gustar». Nadie tiene dudas en relación con el éxito, ya que ello constituye la principal queja de los observadores suspicaces. Por supuesto, en la forma en que está concebida, con su increíble miseria material, esta escuela gusta a los alumnos. Nos gusta, declaraba una nueva alumna, porque es nuestra.

Este año hemos recibido un gran número de visitantes de Francia y del extranjero. El director no puede atender esta afluencia. Y ya que la escuela es de los alumnos son ellos quienes se encargan de realizar el recibimiento. Lo hacen con alegría. Una docena de huéspedes, sesenta azafatas, y en caso de necesidad, cualquiera puede recibir, guiar contestar, explicar con simplicidad y autenticidad. Un visitante se extrañaba de la confianza que se daba a los alumnos, libres de decir aquello que les parecía. ¿Y por qué no? No tenemos nada que ocultar. Ni las miserias, que son comunes a todos, ni nuestra indigencia, ni la pobreza intelectual del medio. El desarrollo de los niños hace olvidar todo lo demás.

La escuela-comunidad educativa, esto es algo que se vive cuando las secretarias participan en el teatro con los alumnos, cuando la mujer de la limpieza agradece conjuntamente a todas aquellas que la han suplido durante su ausencia, cuando Sylvie o Myriam responden por sí mismas las peticiones para hacer una visita, cuando sus padres reciben a los huéspedes lejanos que la escuela no puede albergar.

Esto es algo que se vive particularmente en la organización del trabajo y en el control que es una obra común, concertada, de todos. Un gran número de ideas nacidas en las reuniones de los más jóvenes han sido adoptadas a todos los niveles.

ORGANIZACION DEL CENTRO

Podríamos inquietarnos por la desaparición de la clase. Con razón. Se necesita otra cosa. Se ha previsto. La escuela se encuentra desde luego distribuida en tres ciclos. Este es algo impuesto por la independencia de los tres eificios. Existe además un segundo ciclo mixto. Problema de efectivos, naturalmente. En el primer ciclo, chicos y chicas forman dos unidades bastante autónomas. Esto más que una doctrina es un hecho. La escuela mixta tiene muchas ventajas. No funciona sin dificultades. Nos acercamos a ella sin quererlo verdaderamente. Existen numerosos contactos, pero por el momento nada más.

Dentro de los primeros ciclos, a principios de años, se procede a realizar una distribución de acuerdo con la edad. Se forman grupos de veinticinco sin tener en cuenta su nivel escolar. Estos alumnos no se vuelven a encontrar en la clase, sino en el exterior, en la realización de dos actividades principales: la salida semanal al campo y el «consejo» diario que se encuentra presidido por un cónsul elegido por un período de un año y que se realiza en presencia de un profesor coordinador. Se habla sobre la organización escolar, de las actividades de grupo y de cualquier otra cosa que pueda resultar interesante. Este consejo se celebra a lo largo de los últimos veinte minutos de la mañana. Basta con realizar un sondeo para que el grupo por su propia voluntad se vuelva a reunir en el comedor.

Además de los consejos existe una asamblea diaria de los profesores y alumnos de cada ciclo donde se comunican las noticias, se dan los avisos, las previsiones, etc. Cualquiera puede subir al estrado y tomar la palabra, hasta los menos intrépidos se deciden con facilidad a hacerlo. A veces, los profesores que se encuentran en la sala tienen que contestar. La asamblea tiene una gran capacidad para presentar sugerencias e incluso un poder de decisión.

Me pregunto —escribía un visitante en su informe— si existen chicas sin alguna responsabilidad. Efectuado un recuento, sobre doscientas treinta y cinco había treinta de éstas. A partir del día siguiente la distribución se había mejorado y todo el mundo había sido provisto de lo necesatio. Además de los huéspedes y los cónsules existen secretarios, carteros, ediles, administradores, bibliotecarios. Todos estos responsables cuentan con «comités» en donde ponen en común preocupaciones y descubrimientos, existiendo, desde luego, una rendición de cuentas ante la asamblea. Si existen conflictos se crea un comité de conciliación.

Es necesario verlo para creerlo. Vengan y lo verán. Si llegan veinte minutos antes del comienzo oficial de la jornada escolar, verán salas que se van llenando silenciosamente y alumnos que ya están trabajando. Si entran en una sala a mitad de la jornada, nadie se fijará en ustedes. Si interroga discretamente, se le responderá con gentileza. Si están fatigados y se encuentran riendo o mirando por la ventana, simplemente continuarán haciéndolo.

Nuestros alumnos son serios y relajados. Como en juego, como en casa. Ellos son auténticos y nos obligan a serlo o a volver a serlo.

Escuela sin clases, profesores sin cátedras. No es cuestión de exagerar. No pretendemos dar lecciones a nadie. Revolución silenciosa. Nos gusta así. Continuamos.

LA ESCUELA DE FORMACION DEL PROFESORADO «BLANQUERNA»: UNA EXPERIENCIA DE EDUCACION PERSONALIZADA

Ramón FARRES y Francisco RIU

1. LAS ESCUELAS DE FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B.: NUEVA ETAPA

A lo largo de los últimos años, nuestra Patria ha conocido diversos tipos de escuelas destinadas a preparar los futuros maestros. Cada escuela acomodaba su ser y su hacer a los distintos «planes de estudios» que se presentaban (Plan 50, Plan 67, Plan «universitario»); y, a medida que éstos se hacían más exigentes, las escuelas de formación de maestros —Escuelas Normales— iban ganando en «seriedad» y en importancia dentro del conjunto de los Centros de Estudios.

La Ley General de Educación de 1970 elevó las escuelas de formación de maestros al nivel de Centros Universitarios y situó su actividad en un nuevo contexto. Su función ya no es la de preparar maestros para la Escuela Primaria. De sus aulas han de salir educadores para los nuevos Centros de Educación General Básica, ciclo educativo que nació ambicioso y prometedor, con la Ley General de Educación, y que —digámoslo de paso— la ausencia de una política educativa coherente y constante lo ha dejado muy por debajo de sus posibilidades.

Es evidente, no obstante, que una Escuela de Formación del Profesorado de Educación General Básica, concebida según los planteamientos de la Ley General de Educación, debe estructurarse de tal modo que su manera de ser y su forma de hacer respondan a los objetivos por la misma Ley asignados, objetivos que están en función, naturalmente, de lo que a la Educación General Básica se pide.

Repasando la Ley General de Educación leemos en sus artículos 15 y 16:

> «La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno.»
>
> «En la Educación General Básica la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva.»

A la luz de estos planteamientos es natural señalar que una de las más importantes innovaciones de la reforma educativa y, por consiguiente, de la nueva orientación de la Educación General Básica, es «la educación personalizada, que implica una individualización del tratamiento educativo, un desarrollo

de los aspectos sociales de la personalidad a través del trabajo en equipo y de efectivas relaciones en la vida comunitaria del centro, agrupaciones flexibles de los alumnos que faciliten su participación en actividades de grupo y promoción del estudiante respetando el principio de un programa continuo» (E.G.B., 2.ª etapa, «Nuevas Orientaciones». Introducción).

La antigua Escuela Normal hubo de plantearse, pues, un dilema. La opción que hiciera podría suponer la transformación total de su organización, de su metodología y, si quería llegar hasta las últimas consecuencias, la de su propia concepción como escuela. El dilema era sencillo: o seguir con la estructura clásica de la Escuela Normal, de enseñar, cambiando simplemente el plan de estudios, o bien convertirse en un lugar de vida y de trabajo, en donde profesores y alumnos crean un clima de convivencia y de relación en el que se hacen posibles las exigencias de la personalización señaladas por la pedagogía de hoy y en donde, a la vez, se encuentran personas y medios que ayudan a la maduración del alumno como futuro educador de esa nueva escuela que debe responder a las necesidades de la nueva sociedad en este tiempo de rápido cambio.

La Escuela de Formación del Profesorado «Blanquerna» nació, entonces, de la fusión de tres Escuelas Normales de la Iglesia, de la provincia de Barcelona, en las que ya se había hecho esa segunda opción de acuerdo con las reflexiones tenidas durante los cursos de actualización del profesorado de Escuelas Normales, programados por el CENIEC.

Es nuestro deseo exponer aquí brevemente los criterios que guiaron la transformación de la escuela, los pasos dados, los obstáculos encontrados y los resultados que se van alcanzando. No hemos llegado a la perfección y todavía estamos lejos de lograrla, pero seguimos convencidos de que la opción tomada sigue siendo buena y de que vale la pena mantener la ilusión por hacer de nuestra escuela un lugar de personalización educativa.

2. OBJETIVO DE ESTAS ESCUELAS: FORMAR EDUCADORES

En nuestra sociedad la educación es hoy un tema que despierta interés general. No todos, evidentemente, asignan a la educación cometidos iguales, aun utilizando la misma palabra. Aceptemos aquí, sin más, que el fin auténtico de la educación es el desarrollo de la personalidad del alumno, el despertar y hacer crecer todas sus posibilidades hacia todas las vertientes.

Para que esto sea posible hay que aceptar previamente el hecho de que la personalidad de los alumnos es diversa, ontológicamente distinta, ya que cada uno de ellos nace y crece como un ser singular y distinto. Dice a este respecto Víctor García Hoz: «Constitutivo de la esencia de la persona es la singularidad, que implica no sólo separación real y diferenciación numérica, sino distinción cualitativa en virtud de la que cada hombre es quien es, diferente de los demás». (Víctor García Hoz, *Educación personalizada*, CSIC. Madrid, 1970, pág. 23.)

Educar, pues, supone hacer un esfuerzo de atención para con cada uno de los alumnos. En primer lugar, para conocerle. Y, luego, para orientarle en el proceso de maduración de su personalidad, una personalidad que se abre a la sociedad en la que vive y a la que sirve.

Y el tipo de hombre que nos proponemos educar —que se eduque— es criterio definitorio que condiciona todo posible proyecto educativo. Este deberá

tener siempre como principal preocupación la consideración de la persona, en toda su complejidad. La auténtica educación, al llamarse personalizada, pretende subrayar precisamente esto: brota de la persona, se fundamenta en ella y quiere lograr su plena realización.

Nuestra escuela quiere responder, en la medida de sus limitadas posibilidades, a esta exigencia de la educación, y, aunque el lograrlo siga siendo un ideal lejano, no dejamos de plantearnos continuamente cuanto supone este compromiso. Creemos que los alumnos que han hecho personalmente la opción de educadores tienen derecho a encontrar en la escuela unos criterios educativos claros, y han de saber comprender que la limitación que supone el número de alumnos, las deficiencias del profesorado, la pobreza de medios, etc., aunque dificultan la labor no la desvirtúan.

3. UN CLIMA QUE HAGA POSIBLE LA AUTOEDUCACION

Educar es un arte que exige, como todo arte, vocación e ilusión. El alumno que se prepara para educador ha de encontrar en su camino alicientes y estímulos que permitan cultivar su vocación y mantengan viva su ilusión. Ambas cosas piden a la Escuela de Formación del Profesorado un clima de espontaneidad, de libertad y de estímulo, no siempre fácil de lograr.

Al propio tiempo, el alumno debe ser consciente de que él es protagonista de su propia formación, que es él quien se educa haciéndose educador. Esto exige que se encuentre en un ambiente que favorezca su creatividad, en el momento de planificar y orientar el propio trabajo. Darle las cosas hechas o imponerle unos criterios rígidos equivaldría a mutilar su libertad y, por tanto, a dificultar su autoeducación. Los profesores de la escuela saben muy bien esto y, cada uno, según sus posibilidades, pretende ser consecuente, aunque no resulta siempre fácil, y los propios alumnos lamentan los fallos. Guiar sin imponer, motivar sin manipular, estimular sin engañar, orientar sin «encarrilar»: he ahí la difícil tarea de un educador. Y he ahí, también, la esencia de su arte.

Pablo VI ha dicho: «La capacidad del alumno para desarrollar su propia personalidad procede de ese arte extractivo, propio del educador, arte que se llama justamente educación, arte que guía la expansión lógica, pero libre y original, de las virtuales cualidades del alumno.» (Pablo VI, Homilía pronunciada con ocasión de la beatificación de don Miguel Rúa, 29-10-72. «Osservatore Romano», 30-31, octubre 1972). Guiar el crecimiento, la maduración, pero sin bloquear la libertad; orientar a todos respetando la originalidad de cada uno, de modo que cada uno pueda ser él mismo. No es ciertamente fácil.

Paulo Freire acusa a ciertos sistemas educativos de una contradicción fundamental en las relaciones educador-educando, que él llama «verticales» y que atribuye a una concepción «depositaria» y antidialógica de la educación. Sus postulados serían los siguientes:

a) El educador educa, los educandos son educados.
b) El educador sabe, los educandos no saben.
c) El educador piensa, los educandos son pensados.
d) El educador habla, los educandos escuchan dócilmente.
e) El educador crea disciplina, los educandos son disciplinados.
f) El educador escoge y manda lo que escoge, los educandos siguen lo que él prescribe.

g) El educador traza los programas, los educandos se adaptan a ellos.
h) El educador hace, los educandos creen que hacen.
i) El educador identifica la autoridad del saber con la autoridad funcional, que aparecen en forma de antagonismo ante la libertad de los educandos; éstos deben adaptarse a sus determinaciones.
j) El educador es el sujeto del proceso educativo, los educandos son simples objetos.

Como alternativa de esta educación «depositaria», él presenta una educación «problematizante», dialógica, crítica, creativa, según la cual los educandos se convierten en investigadores críticos, en diálogo con el educador, que es, a su vez, también investigador crítico, y así desarrolla su capacidad de captar y comprender el mundo. (Cf. P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*. Mondatori, Milán, 1971, págs. 83-97.)

Hemos traído aquí estas ideas porque la Escuela de Formación del Profesorado debe poner a los alumnos en situación de adoptar una nueva actitud ante el hecho educativo. A lo largo de estos últimos años, hemos constatado, curso tras curso, que gran número de los alumnos que inician sus estudios en la escuela tienen del maestro, del estudio, de la vida en la escuela, unas ideas que responden claramente a un concepto de «educación impositiva» (!?). Vienen a aprender lo que se les enseñe y esperan se les enseñe todo lo que deben aprender. Ha sido frecuente que, los primeros días de su estancia en la escuela, los alumnos pregunten: «Y ahora, ¿qué toca?». Su sorpresa ha sido grande cuando, en más de una ocasión, han recibido por respuesta: «Lo que quieras.»

4. LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA «BLANQUERNA»

Los caminos del «ser» deben aprenderse a partir del «saber» y del «saber hacer». La Escuela «Blanquerna», que había iniciado algunas experiencias de renovación pedagógica en la línea personalizadora, juzgó, en lógica bien simple, pero comprometida, como más arriba hemos apuntado, que para alcanzar un aprender integral debía facilitar al alumno el «vivirlo» y experimentarlo a lo largo de su estancia en la escuela.

Un número reducido de alumnos en los primeros años y la dedicación entusiasta del profesorado facilitó la maduración de una experiencia que necesariamente debía partir de los tanteos y reflexión constante de los protagonistas: profesores y alumnos. No resultaba fácil acomodar los principios organizativos y los propios locales y medios, ya que unos y otros estaban en juego según unas bases experimentales de muy distinta concepción.

Para los alumnos supuso un buen espaldarazo el éxito (?) conseguido en las siempre temidas reválidas de final de estudios del Plan 67. Porque siempre existió la duda: Pero este nuevo método, ¿«sirve» para los exámenes? Se tenía conciencia de realizar efectivamente trabajo, se trabajaba a gusto y «se hacían» muchas cosas. Pero..., ciertamente, no parecía que el profesor «explicara» mucho, ni que los alumnos pretendieran memorizar. Y aquellas pruebas de reválida, ¿no eran pruebas de memoria?

Ahora podemos decir que la escuela ha sido conocida y apreciada gracias a la propaganda inconsciente de los propios alumnos. Ha ido creciendo, muy

rápidamente, mientras se lo ha permitido el cascarón del edificio. Y quizá esto ha sido la salvación de la propia escuela. Porque un clima educativo supone un ambiente de relación y convivencia que permita y favorezca el trato personal entre profesores y alumnos. Y el número de alumnos es factor decisivo. Son ahora 550 los alumnos, cuando la opción pedagógica había señalado 500 como número máximo. Si las paredes no hubieran dicho «basta», ¿habríamos tenido coraje para negar la entrada a otros 300 alumnos que este año han acudido a la escuela pidiendo formalizar la matrícula?

Veamos ahora, rápidamente, algún detalle concreto: ¿Cómo concebimos el trabajo en la escuela? ¿Qué aspectos organizativos han cambiado sustancialmente?

4.1. La programación del trabajo

Programar es establecer los objetivos del trabajo en la escuela y las distintas actividades individuales o colectivas ordenadas a conseguir los objetivos.

La programación del curso, por parte del profesor, supone la elección de temas o núcleos amplios, de modo que cada asignatura queda estructurada en diez o quince grandes temas. Cuando, en anteriores situaciones, el programa venía señalado por el Ministerio, al profesor correspondía el análisis del mismo y la formación de unos núcleos temáticos que se acomodaran a los cuestionarios oficiales. La experiencia y el saber del profesor entran ahora en juego para seleccionar los núcleos dinámicos y más fundamentales de la asignatura. Se da un margen a la creatividad, necesaria si se quiere salir al paso de las necesidades de los alumnos y a las exigencias del contexto sociopedagógico en que se encuentra la escuela.

Siempre ha sido enriquecida la intervención de los propios alumnos en el momento de programar las diversas asignaturas. Les falta, sin duda, la experiencia en el arte de programar e, incluso, un conocimiento suficiente de los contenidos de la asignatura. Pero si el profesor logra ofrecer una panorámica suficientemente rica de las posibilidades que ofrece la asignatura, los alumnos pueden sentirse coprotagonistas en la programación al seleccionar los temas con la ayuda del profesor. Y así aprender ellos a programar. Y, así también, se sienten comprometidos a lo largo del curso para lograr, con su trabajo, mantenerse fieles al programa fijado que ya no tiene la etiqueta de lo «impuesto», sino el valor de lo escogido.

Es importante la coordinación de los diversos profesores de un mismo curso a la hora de programar. El integrar en una misma programación aquellos temas que, desde diversas perspectivas, pueden ser objeto de estudio en asignaturas diversas, reduce el trabajo y propicia visiones unitarias interdisciplinares mucho más profundas y ricas. La labor departamental tiene aquí un buen centro de interés.

A la programación global de la asignatura sigue el trabajo más delicado y difícil por parte del profesor: la elaboración de *Guías Técnicas de Trabajo*, que pretender motivar y orientar el del alumno y del grupo. Si el trabajo debe centrarse en el alumno, y si lo que realmente interesa es que él pueda trabajar orientada y eficazmente, es evidente que la función del profesor es ponerle en condiciones de realizar ese trabajo. La preocupación del profesor no es «dar clase», sino preparar el trabajo de los alumnos. Este es el sentido de la *Guía:* orientar al alumno para que su actividad tenga un rumbo y no se quede en mera

acción. Toda *Guía* debe ser flexible, para que cada alumno pueda acomodarla a su propia situación y para que, al mismo tiempo, permita y sugiera diversos niveles de profundización. A través de la *Guía*, el profesor da las orientaciones bibliográficas oportunas, motiva la investigación sobre ciertos aspectos del tema, orienta el diálogo en el grupo de trabajo, etc.

Más, la *Guía* no puede ser tan meticulosa ni detallada que caiga en un dirigismo que aprisione y paralice. Será diversa para los alumnos de primer año, a los que ayudará a «entrar» en el método de trabajo personal adecuado —leer, descubrir, consultar, sintetizar, experimentar, criticar...— hasta dotarle de un dominio en el manejo de los libros, los laboratorios y en el uso de sus diversas capacidades intelectuales, evitándole que «se pierda» en un mundo de libros y medios todavía desconocido.

A medida que el alumno va mejorando sus técnicas y se va introduciendo en la asignatura, la *Guía* puede ser más flexible y amplia y, gradualmente, puede sugerir actividades complementarias —individuales o de grupo— que permitan una ulterior profundización.

Es notoria la capacidad de independencia en el trabajo y de ampliación de contenidos que logran los alumnos a partir del segundo año. La disponibilidad del profesor y su «saber hacer» pueden permitir, y se da en realidad, que los alumnos de tercer año puedan, dentro de una misma materia, trabajar aspectos muy diversos en amplitud y en temática.

El momento más difícil para el profesor es el primero, porque ha de orientar el trabajo de alumnos que no conoce. Es preciso, entonces, un esfuerzo de tanteo y hasta correr el riesgo de algún fracaso. No importa, en esos momentos iniciales, la aparente pérdida de tiempo ni que el alumno se encuentre un poco perdido mientras busca su camino. Una vez lo haya encontrado andará por sus propios pasos, firme y decidido. Y con la sensación de que es él, libre y capaz, quien hace camino. Esto le da satisfacción.

Si se da madurez y progreso en la técnica se dará sin duda una dinámica propia en cada curso. En momentos de revisión, profesores y alumnos han llegado a curiosos descubrimientos: la estructuración del trabajo, la flexibilidad, el ritmo, la intensidad se han concretado de diversas maneras, según los niveles o años.

4.2. La actividad del alumno

Estamos, sin duda, asistiendo a una valoración del viejo principio de actividad.

Teóricamente, siempre se ha admitido su valor: el educando es el agente principal de la propia educación, y un «agente» no puede ser «pasivo». El principio de actividad es elemento básico para el logro de unos objetivos individualizadores y socializantes. Solamente en un ambiente de «métodos activos» el alumno alcanza su pleno rendimiento, al encontrar los medios que precisa para ejercer sus posibilidades.

Pero, sobre esto, se pueden tejer bonitas teorías. El alumno, universitario o no, tiene también momentos de «alergia al trabajo». Es aquí donde juegan un papel importante el clima de la escuela, las posibilidades de opción personal y la fuerza estimulante del grupo.

El alumno y el grupo programan su actividad para cada momento concreto, lo que favorece el estímulo. Sólo los encuentros colectivos con el profesor condi-

cionan estas posibilidades de iniciativa personal. Y aun estos encuentros se programan, con frecuencia, previo acuerdo entre profesor y delegados de curso.

Se concibe así la escuela como un lugar de trabajo, en el que pueden coincidir todas las posibilidades simultáneamente, y cada alumno y el propio grupo deben hacer su horario y escoger el adecuado lugar de trabajo según la actividad a realizar.

Es evidente, por otra parte, que sólo será posible esta actividad, por parte de los alumnos, si éstos encuentran en la escuela los medios adecuados: bibliografía, material experimental, espacios diversos, etc. Esta ha sido una continua preocupación por parte del profesorado y del equipo directivo. Y, a pesar de las limitaciones de medios, también éstos han practicado el viejo principio de actividad: los diversos departamentos han ido enriqueciendo su propio material, y la escuela, por la distribución de sus locales, ha logrado convertirse en un gran «laboratorio», aunque todavía nos queda mucho por hacer. El trasiego continuo de alumnos por los pasillos y escaleras puede desorientar al «forastero» que visita la escuela. Pero será sólo la primera impresión. Luego, observará que se trata de cambios de ocupación, con libros y papeles bajo el brazo, grupos que se hacen y deshacen, alumnos que esperan para entrar en un local todavía ocupado, reuniones por todas partes. Y siempre, claro está, queda tiempo para el descanso, el refresco y la conversación informal en el bar...

4.3. Actitud y dinamismo del grupo de trabajo

El grupo de trabajo está constituido por profesores y alumnos. No hay dos grupos, sino un grupo único que se constituye y organiza su dinámica de cara a conseguir los objetivos educativos propuestos. El profesor se sitúa en el mismo plano de los alumnos, trabaja con ellos y les orienta siempre en la búsqueda, que es la entraña del universitario.

Los grupos de trabajo tienen cierta flexibilidad en su composición, lo que permite que cada alumno se relacione e intercambie el fruto de su trabajo con compañeros diversos, aunque, evidentemente, se dé el grupo habitual. El grupo permite y favorece la apertura a los demás: el ejercicio del diálogo, la valorización de la propia palabra y de la de los demás, el compartir la crítica, el ejercitar la participación, etc.

Las diversas experiencias de estos últimos años nos han llevado a desaconsejar el trabajo en grupo, entre los alumnos de primer año, hasta después de bien entrado el segundo trimestre. El motivo es sencillo: para conseguir cierto fruto, en el trabajo en grupo, y la consiguiente satisfacción que se hace estímulo, es preciso cierto dominio de las técnicas de trabajo personal. Es la aportación de cada alumno la que da riqueza al grupo y sentido al intercambio. Así, es posible concebir el grupo de trabajo como un complemento de la labor personal al permitir la reflexión sobre puntos previamente estudiados, o al favorecer el estudio global de un tema, desde perspectivas diversas. En la *Guía Técnica* los alumnos deben encontrar, para cada tema, alguna orientación para el intercambio y la reflexión en grupo.

Cabe distinguir el grupo, como lugar de aprendizaje, del grupo, como encuentro de amistades. Este es lugar de interrelación humana. En el primero, se comparte, se consulta, se dialoga sobre temas de estudio, y puede ser valorado como aprendizaje socializado. El grupo merece ser atendido en sus dos aspectos,

y la experiencia confirma la posibilidad de esta doble visión, sumamente rica y profunda.

Los alumnos de primer año tienen ocasión de hacer algún ensayo previo al grupo: el trabajo en equipo. Es la reunión ocasional y temporal de varios alumnos para realizar conjuntamente una tarea determinada, como puede ser visitar el centro «X» y elaborar un informe para presentarlo a los compañeros, preparar y realizar una encuesta, recoger y sistematizar unos datos, etc. Estos trabajos facilitan una comunicación entre el grupo-curso-especialidad.

El grupo, a su vez, es pieza importante en el engranaje de la participación. A través de los grupos surgen los consejos de curso y los delegados. Y como a participar se aprende participando, se juzga de vital importancia el que los alumnos formen parte de los diversos organismos asesores y de dirección de la escuela. El proceso de integración no deja de ofrecer dificultades, pero también aquí, como en tantos otros campos, se hace camino al andar.

4.4. El tiempo

Ha sido imprescindible romper con la tradicional distribución de tiempos en la escuela. Un horario detallado para las diversas clases y actividades mata toda posible espontaneidad y dificulta el ritmo del trabajo, tanto del alumno como del grupo. Además, concebido el trabajo del alumno y de los grupos con unas características propias, la distribución de tiempos debe hacerse, evidentemente, en función de este trabajo.

Distinguimos así entre el tiempo del alumno y el tiempo del profesor.

El alumno debe disponer de tiempos en los que libremente pueda organizar su trabajo personal, según las orientaciones que le sugiera la *Guía Técnica de trabajo* y según su propio ritmo. La mayor parte de su «jornada laboral» deberá dedicarse a este tipo de trabajo, distribuido según lo exijan las diversas asignaturas. En la propia escuela se dispone de un local, amplio y adecuadamente dotado de mobiliario, para que los alumnos puedan sacar el máximo provecho de este tiempo.

Y debe darse también un tiempo para el trabajo colectivo a diversos niveles: grupos pequeños, sin profesor habitualmente, grupos medianos para puestas en común, lecciones colectivas, etc.

El profesor, por su parte, dedica a la escuela el tiempo asignado oficialmente a cada materia (las clásicas horas lectivas) y el tiempo de dedicación complementaria. Buena parte de este tiempo quedará empleado en encuentros con los diversos grupos de alumnos o en diálogo personal, según los casos. Las puestas en común, que él habitualmente dirigirá, tienen diversa significación y tiempo, según la materia. Pueden exigir, en ocasiones, un tiempo superior a los 90 minutos. Para lograr la máxima flexibilidad en la distribución de estos tiempos por parte del profesor, la distribución horaria se ha hecho a base de módulos de dos horas, fácilmente desglosables según las actividades.

Cada profesor dispone también de facilidad para organizar su dedicación complementaria y así participar en las reuniones de departamento, preparar el trabajo de los alumnos, evaluar la marcha de la asignatura, disponer los trabajos de laboratorio, etc.

La experiencia nos ha aconsejado señalar un cierto ritmo dirigido para los alumnos de primer año. Así, las *Guías de Trabajo* sugieren actividades a desarrollar en períodos de tres semanas, y a lo largo de este tiempo, el profesor dis-

tribuye el trabajo y los encuentros con los alumnos, según una dinámica adecuada: alguna clase expositiva para todo el grupo; encuentros breves de grupos pequeños para una «toma de contacto» sobre lo que se va haciendo y para salir al paso de las dificultades que surgen; algunas puestas en común, que según el número de alumnos podrán ser hasta tres distintas, etc. Es natural que los alumnos de primero necesiten más de la ayuda del profesor en el momento de planificar una adecuada distribución del tiempo.

Los diversos grupos de trabajo gozan de plena autonomía para organizar sus encuentros y es interesante detenerse a observar el tablón de anuncios, propio de cada curso: en un bello desorden aparecen, en variedad de dimensiones y coloridos, convocatorias de todo tipo, por iniciativa de alumnos y de profesores, para grupos numerosos y para encuentros individuales con el profesor, para actividades paraescolares e iniciativas de las más variadas características. Realmente se dan todas las posibilidades. El tiempo está en función de las personas y sus intereses.

4.5. Los espacios

Si para la distribución de tiempos hemos roto moldes, para organizar los espacios ha sido preciso aguzar la inventiva hasta el extremo, dentro de las posibilidades de adaptación de un antiguo edificio que ha demostrado una gran capacidad de transformación. En esta adaptación, que ha pasado por diversas etapas, según exigencias del alumnado y la capacidad de riesgo económico, se ha seguido un único criterio: facilitar el trabajo del alumno en sus diversas modalidades. Y creemos haber conseguido al máximo el aprovechamiento de la superficie disponible. Tratándose de un sencillo edificio de base rectangular y cuatro plantas es fácil esquematizar, a grandes rasgos, la distribución de espacios según plantas y finalidades:

— *Planta baja:* Despachos habituales, bar, los tres laboratorios de Ciencias Experimentales, gimnasio, taller de Expresión Plástica y depósito de libros. Este último es lugar de interés especial, muy accesible y en lugar céntrico. Al entrar, los alumnos recogen el material bibliográfico que van a precisar para el trabajo. Se va convirtiendo gradualmente en un rico centro de documentación. Los alumnos acuden a él cuantas veces lo necesitan y, al acabar el trabajo, todo el material vuelve a su lugar. Una tarjeta de lector permite, en los fines de semana, utilizar los libros incluso fuera de la escuela.

— *Planta primera:* Su función propia es la de ofrecer lugares de encuentro para grupos medianos y pequeños con los profesores, y están distribuidos según especialidades o departamentos: Ciencias de la Educación, Filología, Ciencias Humanas, Matemáticas, Expresión Musical, etc.

— *Planta segunda:* Podemos llamarla planta de los alumnos. En ella se puede realizar trabajo que no precisa profesor: trabajo personal en amplias salas que permiten acoger a un tercio del alumnado de la escuela, con mobiliario especialmente concebido para tal función, o trabajo en pequeños grupos para el intercambio, consulta, etc.

— *Planta tercera:* Está dotada de amplios espacios para las sesiones de gran grupo y lecciones colectivas, con facilidad para el uso de medios audiovisuales, auditorio para proyecciones cinematográficas o conferencias, etcétera.

Distribuidos por las diversas plantas se encuentran los lugares de reunión y trabajo para los profesores de los diversos departamentos y los despachos de los tutores.

Por tratarse de un edificio de pequeñas dimensiones, los diversos espacios quedan muy al alcance de profesores y alumnos y permiten que, unos y otros, acudan con facilidad a los locales más adecuados para el tipo de trabajo que que quieran realizar.

Podría parecer que la distribución de espacios es indiferente y que afecta poco a la metodología. En nuestro caso creemos que su influencia es trascendental y estamos convencidos de que la dinámica de la escuela depende, en gran parte, de la realidad de unos espacios que por sus dimensiones y por su situación faciliten y favorezcan los civersos tipos de trabajo.

4.6. Las tutorías

Todo intento de personalización exige, como premisa, el conocimiento del alumno en los diversos aspectos de su personalidad, porque personalizar es responder a las exigencias de maduración de estos diversos aspectos. Y entendiendo que el futuro educador no puede limitar el campo de intereses en la escuela a lo estrictamente intelectual y didáctico, ha de encontrar en ella personas y medios que le permitan la atención y dedicación a otras facetas educativas.

La persona del tutor puede jugar aquí un papel de extraordinario interés. Y ésta fue una de las primeras opciones que se tomaron en la escuela. El régimen de tutorías debería permitir que todo alumno se sientiera acogido tal y como es y acompañado en el proceso de aprendizaje y autoformación para educador.

Así cada grupo de alumnos tiene su propio tutor, escogido entre los profesores que tienen más dedicación al grupo (9 en total para los 9 grandes grupos; 3 por curso). Y se pide al tutor que, a través del conocimiento de sus alumnos individualmente y como grupo, actúe como animador en el proceso educativo. La atención individual se refiere al proceso en las diversas asignaturas, a la integración en el grupo pequeño y mediano, a la solución de posibles problemas personales que afecten al trabajo en la escuela. La atención al grupo grande pretende encauzar, de acuerdo con los delegados del propio grupo, las actividades que surgen por iniciativa de los alumnos o que suscita su sensibilidad educativa. Este aspecto de la labor tutorial sigue presentando, de hecho, sus dificultades, y hemos de confesar que cuesta llevar a la realidad lo que a nivel de ideas es fácil de formular. Un motivo de queja por parte de unos y otros profesores y alumnos— se centra en la excesiva preocupación por el estudio que, al polarizar la atención de todos, imposibilita la programación y realización de otras actividades a las que se vinculan otros aspectos formativos de convivencia, creatividad, integración social, sensibilidad a problemas sociopolíticos, intercambio con otros centros, actividades paraescolares en general, salidas culturales o simplemente distensivas. La labor de los tutores y de los delegados de alumnos tiene todavía mucho camino por delante.

Otro aspecto que queda asumido por los tutores es el de la evaluación del proceso educativo, tanto por lo que se refiere al grupo como a cada alumno individualmente considerado. En este sentido es el tutor quien preside las sesiones de evaluación del propio grupo, quien orienta la acción de los profesores en su trabajo docente, según la situación concreta del grupo de alumnos, quien

informa a cada alumno en particular comentando el parecer de los diversos profesores y buscando caminos de solución a los posibles problemas que en este campo se presentan. Lograr que el tema evaluación deje de ser conflictivo y «angustioso» depende, sin duda, de la habilidad de los tutores y de las posibilidades que tengan de llegar a los diversos profesores y a los propios alumnos.

Podemos decir, pues, que en nuestra escuela vinculamos a la labor tutorial gran parte de la vida del centro. Y las posibilidades aumentan, a medida que los tutores van adquiriendo experiencia y los alumnos van viendo en la acción del tutor una ayuda constante.

Los diversos tutores tienen ocasión de intercambiar experiencias en la Comisión de Orientación, cuyo responsable, elegido por los mismos tutores, forman parte de la Junta de Gobierno de la escuela y de la Comisión de Estudios, formada por los Jefes de Departamento. Tiene así ocasión no sólo de hacer llegar la voz de los tutores a estos organismos, sino también de ofrecer su colaboración en la coordinación de las actividades de todo tipo que tengan lugar en la escuela.

4.7. Los objetivos por años

A la exposición sucintamente presentada que precede responde la opción de unos objetivos concretos hecha por el equipo de tutores en las reuniones preparatorias del curso. Esta opción pretende buscar una gradualidad en el proceso educativo y responder a la real diversidad entre los diversos grupos de alumnos, diversidad provocada en gran parte por el tiempo de permanencia en la escuela. En efecto, no se puede pedir a los alumnos de primer año aquello que espontáneamente pueden dar los de segundo o tercero, tanto por lo que hace referencia a métodos como a actitudes. He aquí estos objetivos por años:

— *Primer año:* Durante el primer año se pretende subrayar de modo especial la personalización. Se intenta el conocimiento de cada alumno como persona individual para favorecer en todos los aspectos el desarrollo de su singularidad. Al mismo tiempo, se favorece la integración de los alumnos en el estilo de la escuela para que el medio sea instrumento eficaz de autoformación.

Este enriquecimiento personal prepara al alumno para una participación activa en la vida de la escuela. Para que progresivamente conozcan las posibilidades de representatividad y accedan a los cauces de participación correspondientes se les facilitará la información necesaria.

En este primer año se atenderá fundamentalmente al trabajo individual y al perfeccionamiento de las técnicas de estudio, de forma que el alumno vaya avanzando en la investigación personal y en el trabajo en equipo.

El progresivo conocimiento de sus compañeros y profesores, fruto del cotidiano quehacer y de comunes objetivos, sentará las bases de la convivencia, que la escuela se fija como uno de los fines a conseguir por los miembros de la Comunidad Educativa.

— *Segundo año:* El trabajo en equipo constituye un medio excelente para la concreción y vivencia de los principios de la socialización en el campo

pedagógico. Las interrelaciones que se establecen entre los componentes del grupo fomentan la comunicación, con el consiguiente enriquecimiento de la persona.

Los grupos, tanto en su constitución como en su funcionamiento, responden a un ritmo progresivo y gradual. Conscientes de ello, los alumnos y profesores de segundo año procurarán descubrir y respetar los rasgos específicos de cada grupo, tendiendo a preparar a los alumnos para formas a la vez más responsables y flexibles, como son los «contratos de trabajo».

Los grupos, sin embargo, no deben ser cerrados. Cada curso debe tener su fisonomía propia, compartida por todos sus componentes. Con este fin conviene promover los encuentros, las interrelaciones y convivencias a nivel de grupo mediano y grande.

El grupo, como célula básica no solamente de trabajo sino de encuentro y vida, debe sentirse también comprometido a una participación real y dinámica en la escuela. El grupo ofrece la posibilidad de intercambio de pareceres, de reflexión compartida, de compromiso común ante circunstancias que exigen creatividad o decisión en la vida del estudiante frente a circunstancias internas o externas al propio centro.

— *Tercer año:* En este último curso de estancia en el centro se pretende que el futuro profesor de E.G.B. sea capaz de hacer su síntesis personal acerca de la idea de educación, de estilo pedagógico, etc., de forma que se encamine a la maduración de unas actitudes concretas de responsabilidad profesional y de compromiso ante el niño y la sociedad.

Se procurará también encaminar a los alumnos de tercer año a una intensa participación en la gestión de la escuela. De alguna manera su compenetración con ella y su experiencia serán orientadoras y animadoras de la marcha de la misma, tanto en su relación con los otros cursos como en su directa colaboración con los organismos del centro.

La forma de trabajo será básicamente flexible y abierta. El compromiso que se contrae con el «contrato de trabajo» permite tanto el ejercicio de la responsabilidad como el desarrollo de aspectos cognoscitivos y técnicos que el alumno determina partiendo de sus necesidades o apetencias y de acuerdo con el profesor que orientará debidamente la elección.

4.8. ¿Resultados?

La necesariamente breve e incompleta descripción de una experiencia que se vive día a día podrá ser fácilmente, y con razón, calificada de acientífica y subjetiva. Las variadas circunstancias provocadas por cambio de programas, crecimiento notorio del número de alumnos, readaptación del edificio «sobre la marcha», incorporación de nuevos profesores han sido factores que nos han permitido «vivir» en profundidad los principios y objetivos que la escuela se ha ido formulando desde sus inicios. Pero son, a su vez, limitaciones que dificultan la investigación continuada y rigurosa.

Dos aspectos podrían ser objeto de estudio: la formación de actitudes en el aspirante a la docencia y la educación, y el adiestramiento en la metodología personalizada. Quizá ahora ya es posible preparar este estudio para el que, evi-

dentemente, se necesita una perspectiva que sólo pueden dar unos años de experiencia continuada.

Aquí, y como impresión primera, podríamos sañalar algunos aspectos que son significativos:

— *Gusto por el trabajo:* Es algo que llama poderosamente la atención. Superadas las dificultades primeras, los alumnos se entregan al trabajo con ilusión. Y el interés por la clásica nota o calificación que sigue siendo preocupación en los primeros meses de estancia en la escuela, va siendo sustituida gradualmente por el gusto y la ilusión que despierta el propio trabajo.

— *Sensibilidad educativa:* Quienes valoran este aspecto son los responsables de las prácticas de enseñanza y los directivos y profesores de los centros de E.G.B., a los que acuden los alumnos para la realización de sus prácticas como maestros y educadores. Demuestran una especial disposición para el trato con los alumnos y para las diversas didácticas, disposición y habilidad que no son frecuentes en otros compañeros.

— *Dominio de las técnicas de trabajo individual y de grupo:* Este es un aspecto fácilmente calibrable a lo largo de la permanencia de los alumnos en la escuela, y ya ha sido comentado anteriormente.

— *Mayor asimilación de los contenidos* de las diversas asignaturas, gracias a la superación de la simple memorización de textos o apuntes. Esta asimilación es fruto de síntesis, expresión de criterios que, gradualmente, van haciéndose propios, contraste con otros puntos de vista.

— *Desarrollo de la capacidad creativa, capacidad de relación y comunicación*, por las posibilidades que les ofrece el ambiente de la propia escuela y el margen de libertad que el método permite.

— *Nueva visión del profesor-educador*, que ilusiona y estimula en el proceso de autoformación. Alumnos que soñaban con seguir estudios en la Facultad han descubierto alicientes insospechados en el trabajo educativo. Ya no conciben la profesión de educador más que vinculada a una vocación y a unas disposiciones personales. Y la satisfacción que les da la realización de las prácticas de enseñanza ayuda a mantenerse esta ilusión, al tiempo que les motiva en su trabajo.

Al releer ahora esta breve información sobre la experiencia que vivimos en nuestra escuela, no podemos menos de observar lagunas importantes, aspectos que debieran ser expuestos y criticados. Algunas descripciones, por lo parciales, pueden ofrecer una imagen poco real. No hemos pretendido ofrecer una información sistemática. Son únicamente unas pinceladas, el reflejo de algunos rasgos que consideramos significativos. Nada más. La escuela es algo vivo y cada año ofrece nuevas facetas y propicia nuevas experiencias. Ni lo que soñamos llega a ser realidad ni lo que conseguimos acaba de satisfacernos. Pero vamos haciendo camino con ilusión. Y constatamos que profesores y alumnos no sentimos coprotagonistas de la experiencia. Es la escuela de todos, y entre todos la vamos haciendo. La experiencia sólo ha comenzado.

TESTIMONIO PERSONAL: ACTITUDES Y PROCEDIMIENTOS EN LA EDUCACION PERSONALIZADA

José Antonio DE LAS HERAS *

Resulta difícil analizar una experiencia de las características de la educación personalizada llevada a cabo en un centro docente, si además el centro es tan complejo como el que Enpetrol mantiene en su poblado de Escombreras; la tarea resulta poco menos que imposible. Por ello limito de antemano mis pretensiones. No haré la evaluación de este tipo de educación ni expondré fríamente el organigrama del centro. Me voy a limitar a analizar mi propia actuación como profesional dentro del ámbito de educación personalizada.

Cuando llegué a Escombreras (Colegio Nacional) ya estaba implantada la educación personalizada en el Parvulario y cuatro primeros cursos de E.G.B. Venía de un colegio de Aluche, en Madrid, donde también trabajé con este tipo de educación. Durante los veranos del 68, 69 y 70 recorrí algunas ciudades como Zaragoza, Madrid, Bilbao, Vitoria, etc., dando cursillos de este tipo de educación y reflexionando con otros.

Desde entonces hasta ahora, la búsqueda de soluciones nuevas a los problemas nuevos que la educación plantea ha sido mi máxima preocupación, junto con la de un grupo de compañeros.

Así pues, voy a tratar de plasmar unas reflexiones generales que no quieren ser exposición docta sobre el tema, pues al fin y al cabo yo no soy un teórico, sino un profesor de E.G.B. que entro en clase a las 9 y paso mi jornada escolar en contacto directo con los muchachos tratando de ofrecerles posibilidades para su educación.

1) QUE ES EDUCACION PERSONALIZADA DESDE MI EXPERIENCIA PERSONAL

En este número seguramente se plantea la misma cuestión; yo voy a dar mi punto de vista.

Siempre considero que el concepto de educación depende del concepto que tengamos de hombre. La historia de la educación nos muestra claramente cómo la evolución de la educación ha dependido siempre del concepto de hombre. Esta cuestión no es baladí, lo quiero resaltar porque la educación quiere hacer «hombres completos» y es éste su objetivo último. Según lo que se quiere hacer se prepara el proceso.

Mi concepción del hombre es fundamentalmente optimista. El hombre, el niño, con que nos encontramos diariamente es un ser capaz. Encierra en sí multitud de posibilidades que tenemos que potenciar. Normalmente, la escuela sólo hace hincapié en las posibilidades intelectuales, tendiendo a la abstracción, con lo que margina multitud de aspectos de la persona. El hombre es un ser llamado a realizarse y cada uno va asumiendo para sí lo que realmente le interesa de lo que encuentra a su alrededor. Es en la infancia y adolescencia cuando más posibilidades, cuando más alternativas, necesita para cimen-

* Profesor Nacional de E.G.B. Centros Educativos Enpetrol (Cartagena).

tar una plena adultez. Para ello hay que abrir vías de entrada en su persona, desbloquear aspectos bloqueados, de aquí la importancia del desarrollo sensorial.

Diría que la educación personalizada es el proceso mediante el cual el hombre llega a realizarse a sí mismo. Proceso inacabado, por supuesto, y proceso diverso según las distintas etapas de la vida.

De una manera más cercana la educación personalizada consiste en centrar todos los elementos educativos al servicio del niño para que él se haga a sí mismo. Se pretende que el niño adquiera un bagaje que le permita afrontar con éxito la realización de su propia vida dentro de la sociedad que le toca vivir, que en realidad no sabemos cómo será y que dé una respuesta personal, original, creativa a todo lo que le incida.

En este proceso dinámico que es la educación personalizada, quedan muy claramente definidas las posiciones del alumno, del profesor y sus mutuas relaciones.

a) El alumno

El alumno es el centro en torno al cual se montan las componentes del sistema educativo. Esto parece claro, pero no lo es tanto cuando realmente se pretende poner todo el centro escolar a su servicio. Muchas veces en los centros, por ejemplo, en los horarios, se montan en función de los profesores... Tratar de que todos los elementos escolares estén en función del niño es difícil; no obstante, teóricamente, por esta función se definen. Por eso, para tratar de trabajar en la educación personalizada se precisa una revisión constante y una corrección del rumbo a que nos lleva la marcha diaria del trabajo escolar.

El aceptar que el alumno es el principal agente de su educación requiere que el profesor pase de alguna manera a depender de él. Esto cambia totalmente el concepto que teníamos del profesor. Quiero destacar que es el alumno el que se educa, que la educación es autoeducación. Nosotros, profesores, asistimos a un proceso tremendamente personal y comprometido, pero desde fuera. Cada niño, de todo lo que percibe a su alrededor selecciona lo que vitalmente le interesa y lo hace suyo. Lo demás lo desecha, aunque nosotros nos esforcemos en hacerle ver cuán valioso e interesante es. Y es que nuestros intereses no son sus intereses, sus expectativas no son las nuestras.

Por otro lado, el alumno busca encontrar en sí mismo seguridad, rastrea una imagen positiva de sí mismo que le permita afianzar las bases de su personalidad. Para conseguir esta seguridad se mira en las personas para él significativas —padres, profesores— pretendiendo optar la imagen que de él reflejan. Si la imagen es valiosa, potenciará su seguridad personal; si no, será fuente de complejos.

Me acuerdo de un muchacho que durante dos horas no hizo más trabajo que poner su nombre en una hoja; al hacerle reflexionar sobre la tarea me contestó que él «era lento». A fuerza de decirle «eres lento» se lo había creído y se comportaba como tal. La conducta depende de la autoimagen y ésta se la crean los niños por referencias de los mayores.

El alumno cuanto más pequeño más cercanía exige. Muchas veces no captan lo que queremos explicarles. Sólo lo muy cercano es perceptible para él. La manera de acercar contenidos lejanos, la manera de materializar lo abstracto, es el arte de la educación personalizada. Los contenidos que tene-

mos que acercarles son de orden científico y de orden social. Es ilustrativo a este respecto la ayuda que de hecho se prestan unos a otros. Cuando en alguna ocasión uno no capta una idea, es más eficaz que se lo explique otro que la captó que el profesor.

A este tipo de educación con frecuencia se la denomina individualizada. Con esto se quiere decir que prestamos especial atención a todo aquello que a cada persona la personifica, valga la redundancia, la distingue y la diferencia.

Las diferencias en un aula son múltiples y profundas. Cada niño proviene de unos padres y de un ambiente, incluso entre hermanos hay diferencias notables. La educación personalizada procura conocer estas diferencias, potenciar los rasgos positivos individuales para crear originalidad personal. No se trata, como alguien pudiera pensar, de exacerbar individualismos, sino de potenciar lo peculiar para ponerlo al servicio de los demás en el aula, que es una manera de prepararlo para el servicio de la sociedad.

La individualización no supone olvido de un hecho importante: la clase, el grupo de alumnos que al fin y al cabo forman «un grupo humano» con todas las implicaciones personales que conlleva. Cada uno de los componentes busca instintivamente ocupar su lugar, participar de una manera activa en aquello que el grupo hace suyo. Si no encuentra ese lugar, si no participa, se margina él o lo margina el grupo. Esta es una de las causas más frecuentes del fracaso escolar.

Podría seguir hablando del alumno, pero con estas ideas creo que queda claro la importancia esencial que tiene en la educación personalizada y cómo en su función se ordenan todo el entorno educativo.

b) El profesor

La función del profesor es una clase de educación personalizada; tal y como yo intento vivirla a diario es radicalmente distinta a la de un profesor que, para resumir y pecando de simplista, llamaré tradicional.

Confieso en este punto que lo que afirmaré responde a convencimientos íntimos de mi propio ser de educador que están en mí y los acepto, aunque desde algún punto de vista sean criticables.

En primer lugar al principio de curso procuro dedicar la primera quincena a conocerlos en profundidad. Esto supone conocer no sólo el nivel que me traen en las distintas áreas, sino que va más allá. Trato de descubrir:

- sus anhelos,
- sus aficiones,
- sus maneras de ver las cosas,
- sus sentimientos,
- sus ambientes,
- sus redes de amistades.

Más adelante trataré de cómo hago todo esto en la práctica. Ahora me quiero fijar en las funciones que entiendo debe realizar un profesor en su aula. ¿Conocer al niño? ¿Para qué? Para poder ayudarle donde realmente lo necesita. Un caso: no hace mucho un muchacho, en una toma de contacto, nos explicaba a toda la clase que no podía hacer trabajos en casa. Uno de sus compañeros intrigado le preguntó la causa. Esta fue la respuesta: «tengo un

hermano de un mes y mi madre cuando yo llego me lo da a que lo acune para poder ella dedicarse al trabajo de la casa». De nada hubiese servido que le exigiera el trabajo o le impusiera un castigo. Tiene una razón suficiente y para realizar sus trabajos hay que buscar otra solución.

El tratar de conocer eficazmente a los niños es realmente el primer paso para tratar de educarlos. Es cómodo echar mano a «que es vago», «que no le gusta trabajar», «que es tonto» y tantas expresiones con que se echa en cara a los alumnos su no respuesta al profesor, sin pensar que la culpa, con mucha frecuencia, la tiene él mismo.

Conforme se conocen se aceptan. Y aceptar las personalidades de los niños es punto clave de la educación personalizada. Aceptarlos tal y como son. Tal y como nos vienen. Aceptarlos incondicionalmente. El niño esto lo capta como que es valioso para el profesor, como que el profesor cuando él acude olvida lo que piensa o lo que hace para poner los cinco sentidos en su problema. Para mí, profesor, supone evitar continuamente la tendencia a evaluarlos. Sus personas no son evaluables; sus emociones, sus sentimientos, sus anhelos son suyos y nadie más que ellos deben evaluárselos. Incluso cuando su actividad es nociva para el resto del grupo, evito dogmatizar yo sobre lo conveniente y lo nocivo. Trato que sea él mismo quien se dé cuenta de lo que hace, lo explique y reflexione sobre su incidencia en los demás. No tengo prisa en llamar la atención, ni en corregir, lo cual no quiere decir que no lo haga. Lo único evaluable es su nivel de conocimientos en las distintas áreas; pero esta evaluación, sea cual sea el resultado, no afecta a la aceptación que del muchacho se ha hecho.

Aceptarlos como persona, supone también respetar su autonomía e independencia. Ellos son ellos y yo soy yo. Lo que a nosotros nos molesta que nos hagan los demás, también les molesta a los niños que se lo hagamos nosotros. ¿Por qué razón los niños deben aceptar automáticamente todo lo que el profesor propone? ¿Aceptamos los mayores todas las propiedades que se nos hacen? No es distinto y no lleva a la anarquía escolar. Los niños, por pequeños que sean, son animales racionales. En las edades escolares es donde se fortalece «la razón». Trato de decir que el profesor debe conseguir que se hagan las cosas no por el peso de su autoridad, sino por el peso de su razón. El trabajo para el escolar debe ser una decisión suya, no una imposición de fuera. Así el trabajo es eficazmente educativo. Es la manera de no oprimirlos y al mismo tiempo hacerles felices.

Otra actitud capital del profesor es la de tratar que cada niño sea él mismo. Yo por lo menos, trato, muchas veces inconscientemente, de hacerles a mi imagen y semejanza: trato que les guste lo que a mí me gusta, que valoren lo que valoro, que desechen lo que yo desecho..., y pienso que no es justo. Cada uno debe ser él mismo, dentro del entramado de la clase, con su solo límite: los demás. Lógicamente influyo en la clase, pero en la toma de contacto se critican decisiones y acciones mías, les doy la oportunidad de que me rechacen si me paso.

He dicho antes que con el hombre soy optimista. Por eso tengo expectativas positivas de cada niño. Lo que esperamos de los niños es sumamente importante porque condiciona la respuesta. Con anterioridad he hecho alusión del caso del niño que se creía lento. Si espero que un niño sea torpe será torpe. Los niños de alguna manera captan nuestras expectativas sobre ellos y nos responden según ellas. De aquí la importancia que tiene el huir de las clasificaciones de los niños. Cuando un niño no responde a las expectativas

que tengo sobre él, busco las causas y me encuentro que normalmente la culpa no la tiene él. Para descubrir esto vuelvo a repetir; es preciso reflexionar con el niño, sin prisas, y renunciar de antemano a una serie de causas tópico.

La vida es progresión, lenta progresión. En la escuela para ser eficaces no debemos tener prisa. Es verdad que los programas están cargados, que las cinco evaluaciones han de resultar positivas y que hay poco tiempo. No obstante, no tenemos que tener prisa. Pienso que el profesor debe abarcar todo el proceso escolar como un todo. No debe querer hacerlo él todo. Ha de salirse de sí mismo, ponerse en otro nivel y ver su obra por encima de las contingencias diarias. Si un niño no reacciona hoy, reaccionará mañana con un poco de paciencia —o con un mucho—, pero reaccionará si estimulamos adecuadamente la causa de su no respuesta. Yo sé que es pesado y fastidioso sentarse con un muchacho y tratar de que se clarifique un día y otro día. Es molesto hacerle ver las cosas por vía de razón no por vía de imposición porque hay que empezar de nuevo muchas veces por caminos trillados para nosotros, pero inexplorados para ellos las primeras veces; aunque digan que sí, no nos entienden. A veces sé que es difícil no tener prisa, incluso con los contenidos de las áreas. Los padres critican con frecuencia que sus hijos no saben de esto o de lo otro; incluso la vertebración de contenidos de las Nuevas Orientaciones para la E.G.B. se queda corta para muchos que querrían enseñar más y más. No estoy diciendo que no se enseñe todo lo que pueda, sino que lo que se enseñe se asimile profundamente, que sea definitivo.

No sé si me estoy alargando en este punto, pero considero que es importante ver cómo el trabajar en serio la educación personalizada impone una auténtica revolución interior por parte del profesor. Mientras los profesores no terminemos de revolucionarnos, la calidad de nuestra enseñanza dejará que desear.

He dicho antes que el niño forma en el aula un grupo. También en este campo el profesor debe saber y actuar con arreglo a la dinámica de los grupos. Facilitar la interrelación de los alumnos y crear un clima donde todos puedan expresarse con absoluta libertad. La «toma de contacto» se convierte así no sólo en un análisis del trabajo realizado, sino es una toma de contacto personal de unos y otros. Para conseguir un clima de esta índole se precisa:

— No rechazar absolutamente ninguna opinión, sino razonarla.
— Que los niños estén relajados, para eso tiene que estarlo el profesor. Es necesario desterrar de las aulas la agresividad, la ansiedad y el miedo.
— Que los niños estén felices para que se sientan dispuestos a participar sin presiones.
— Que sepan que lo que digan será escuchado con atención por todos, aunque luego algunos puedan criticarlo.
— Que no haya temas prohibidos, de modo que se pueda hablar del profesor y su trabajo al igual que se habla del trabajo del niño y de cualquier otro tema que les interese.
— Que sepan que por lo que dicen no sólo no habrá represalias, sino que es sumamente valorado por todos.
— Que todos tengan tiempo y ocasión para expresarse y no solo los de siempre.
— Que cuando no entiendan alguna idea tengan suficiente libertad para pedir repetición al que la expone.

Si esto se consigue habrá en la clase un clima donde florecerán las relaciones interpersonales y se formará una auténtica escuela de formación social para la convivencia.

c) Las relaciones profesor-alumno

En este punto sólo quiero apuntar algunos hechos e ideas que considero básicas. A lo largo de lo expuesto anteriormente creo que ya quedan cosas claras con respecto a estas relaciones.

El ser adulto para mí consiste en saber relacionarse adecuadamente. La educación se realiza en la relación del alumno con el profesor o con sus padres. En esta mutua dependencia es donde radica la intimidad de la educación. Todo esto es más profundo que el dar una explicación sobre cualquier tema científico. Es una convivencia continua, un verse, un hallarse... Se me dirá que con cuarenta en el aula, o más en algunos casos, es difícil; de acuerdo, pero hay que intentarlo y llegar a lo que se pueda hasta que se subsane esa dificiencia. Todo esto tiene sentido en la primera etapa, ¿pero en la segunda, B.U.P. y C.O.U.? Aquí cobra importancia la figura del tutor, cuya función creo que está clarificada un poco a la luz de todas las orientaciones anteriores.

Si esta relación se da, se produce un aporte por parte del profesor que el alumno recibe y asimila juzgando en cada momento lo que le conviene. Cada elemento de la relación para que vivifique debe estar en semejante situación al otro, ser de ida y vuelta. Comunicación en ambos sentidos, porque el alumno debe condicionarse al profesor y éste dar respuesta a la condición del alumno.

Esta manera de relacionarse entre profesor y alumno debe tener una continuidad a lo largo del curso, de la etapa. No la podemos conseguir sólo en momentos esporádicos. El conseguirlo en el curso es relativamente fácil, el lograrlo en el centro es un problema de organización escolar.

2) LA PROGRAMACION EN LA ESCUELA

La programación es la vertebración de todos los elementos escolares y su distribución en el curso escolar.

Para entender la educación personalizada, el funcionamiento de una clase, es indispensable saber programar. Hay un aspecto de la programación que ennoblece la función docente y que quiero resaltar: se trata de que el profesor lleva la clase, escoge lo que la clase necesita, selecciona lo que interesa a los niños, crea, amplía, perfecciona y organiza todos los elementos escolares. En muchas clases mandan las editoriales, tal y como ellas organizan un libro así se da, ellas seleccionan los temas, ponen los contenidos... y los profesores se adaptan a las exigencias de los textos. Es una manera de hacer, no cabe duda, pero es una manera de perder lo más hondo de la educación: modelar, planear por encima de todo, para ofrecer al niño lo más conveniente a su desarrollo y a su momento.

Al programar doy forma, estructuro textos, revistas, diapositivas, periódicos, explicaciones, actividades, en función de unos objetivos y un tiempo. La evaluación medirá luego la eficacia y cercanía para los niños del programa.

a) **Elementos de un programa**

1. Objetivos: son las metas a conseguir.
2. Contenidos: lo que queremos enseñar.
3. Actividades: acciones con los contenidos para conseguir los objetivos.
4. Evaluación: juicio sobre la consecución de los objetivos.
4. Recuperación: proceso para que en el mínimo tiempo se consigan los mínimos de objetivos.

Voy a tratar de dar una visión rápida de cada uno de los elementos del programa, para aclarar conceptos y maneras de proceder.

1. Los objetivos. Las metas a conseguir tienen que estar claramente perfiladas. Todos los demás elementos del programa varían en su función. Normalmente dividimos los objetivos en dos tipos:

- Objetivos científicos.
- Objetivos tipo educativo.

En las programaciones van ensamblados. El objetivo de tipo educativo informa los demás. Objetivos de tipo educativo serían, por ejemplo:

- Aprender a estar en clase sin interrumpir a los demás.
- Saber participar activamente en una discusión de grupo.

Objetivos científicos son los de las distintas areas. Ejemplo:

- Aprender a localizar en el mapa las capitales de provincias.
- Dominar el paso de la decena a la centena.

Los objetivos se articulan de modo que se vayan consiguiendo. Hay unos objetivos generales de centro que se traducen luego en otros asequibles a los distintos niveles. Estos a su vez se traducen de modo que los entienden los padres y los alumnos para que participen de alguna manera responsablemente en su consecución.

2. Los contenidos. Son lo que tradicionalmente entendíamos por programas.

Aquellos elementos culturales que transmitimos en las distintas áreas. Son los que predominan en la actividad escolar, olvidando otros contenidos de tipo humano que también hay que enseñar. Por ejemplo:

- Saber presentar un trabajo con corrección.
- El funcionamiento de un grupo.

Los contenidos se vertebran de modo que la adquisición de los conocimientos sea progresiva, lógica, escalonada. Para ello es imprescindible la programación vertical, de la que hablaré después.

Quiero destacar que una de las principales funciones del docente es la de aportar aquellos contenidos que realmente interesan a los alumnos. No todos los contenidos son válidos porque vengan en los textos. Es labor del profesor seleccionar lo que va enseñar. Todavía si los del texto son válidos, habrá objetivos son las actividades. Las dividimos en dos categorías:
prescindir del texto y crear nosotros mismos los contenidos.

3. Las actividades. Los actos que hacemos en clase para conseguir los los objetivos son las actividades. Las dividimos en dos categorías:

- Actividades individuales.
- Actividades de grupo (pequeño-mediano-grande).

Las actividades individuales las hace cada niño por su cuenta, en particular mediante unas guías que llamamos fichas. La mayor parte del esfuerzo escolar se va en estas actividades. Hay que definirlas de modo que los alumnos mediante su realización consigan los objetivos previstos. Sin profundizar mucho voy a decir cómo creo que deben ser las actividades:

- Coherentes: que toda la batería de actividades de un área dé una visión completa del tema y fuercen su total adquisición.
- Progresivas: partiendo de unas actividades de introducción con una visión del tema global y motivando al trabajo se sigue con otras de tipo analítico y se terminan con otras de tipo sintético, preparativas para la puesta en común.
- Activas: que exijan del niño una actividad absorbente y continuada; esto se logrará si implican movimientos y acción.
- Variadas: no siempre deben ser de copiar o resumir; cuanto menos librescas sean, mejor. Cuanto más componentes impliquen, cuantos más sentidos intervengan, más atractivas serán sobre todo para los más pequeños.
- Claras: correctamente expresadas, de tal modo que los niños resuelvan las dificultades que surjan en la mecánica de hacerlas.
- Globalizadas: además de la coherencia propia del área, las actividades de todas las áreas deben ser globalizadas, con unos objetivos comunes y una unidad de acción dentro de la variedad de las áreas.

Estas actividades cada alumno las hace por su cuenta, contando con el material que hay en clase: libros de consulta, visores, corchos, lupas binoculares... si mientras se realizan surge alguna dificultad, yo no la resuelvo, le doy los medios para que él que se la encontró la resuelva. Las primeras horas de la jornada escolar se suelen dedicar a este tipo de actividades.

Las actividades de grupo pequeño suelen ser:

- Preparar un informe sobre un tema.
- Reflexionar sobre la marcha de la clase.
- Hacer trabajos de plástica y pretecnología.
- Preparar las puestas en común.

Las actividades de grupo mediano coinciden normalmente con las de clase. De entre estas actividades las más numerosas son:

- Toma de contacto.
- Explicaciones.
- Correcciones en común.
- Ejercicios diversos de áreas:
  — Cálculo mental.
  — Ejercicios de lenguaje.
  — Ejercicios de ritmo.
- Puesta en común.

Las actividades de gran grupo se realizan cuando se juntan cursos paralelos dentro del mismo nivel. Las más frecuentes son:

- Presentar los núcleos de trabajo.
- Asambleas para enjuiciar la marcha del curso.
- Asistir a proyecciones o espectáculos.
- Realizar viajes y excursiones.

Para nosotros los grupos pequeños se componen de cinco o seis muchachos, los medianos de seis a cuarenta. Cuando hay más tenemos el gran grupo.

Las actividades individuales no son iguales para todos. Hago esfuerzos para poner a cada niño las que necesita, pero esto es casi imposible. Propongo una serie de actividades y luego cada niño hace las que quiere o puede, salvando siempre un mínimo. De hecho aceptan el trabajo de buena gana y hay alumnos que vienen en mi busca para que les ponga trabajo suplementario, sobre todo los fines de semana.

4. La evaluación. Es el juicio sobre la consecución de los objetivos. Cuando el juicio es negativo hay que rastrear las causas y no cómodamente echar las culpas al alumno. Habrá que pensar en cada uno de los elementos del programa y en los factores que rodean al niño, Concretamente yo me pregunto:

- La claridad de los objetivos.
- La educación de los contenidos.
- La sugestión de las actividades.
- La planificación de las actividades.
- Los medios que he puesto para resolver las dificultades.
- Si tiene la culpa el niño y por qué.
- Lo que pasa en su casa esta temporada.
- Si tengo la culpa yo, en mi forma de tratarlo.

La evaluación, pues, no consiste en poner una nota, sino en detectar donde se produjo el fallo para aplicar ahí la recuperación. El niño debe captar además que no evaluamos su persona, sino el logro de unos objetivos. Esto es sumamente importante para no afectar aspectos sensibles de su personalidad.

La manera concreta de hacer las evaluaciones dependen del área y del momento. Lo que sí procuro es no darle mucha importancia y simultanear la evaluación que podríamos llamar oficial con otra hecha por los niños sobre el proceso escolar, incluidos los profesores.

5. La Recuperación. Para hacer una recuperación eficaz hay que saber primero dónde está el fallo y aplicar en ese punto la corrección oportuna. No se trata de largar un trabajo sin más, hay que buscar en qué parte del aprendizaje se detuvo el niño para ponerlo nuevamente en marcha. Yo les propongo un nuevo plan de trabajo que arranca donde es preciso.

b) Clases de programaciones

En cuanto al tiempo la programación puede ser:

- Anual.
- Quincenal.
- Nuclear.

La anual abarca todo el año. En ella se consignan:

- Los objetivos educativos a conseguir en todo el año.
- Los objetivos generales de las distintas áreas.
- Los contenidos.

Se consignan ya vertebrados y divididos según el módulo temporal que se escoja. La programación quincenal abarca el trabajo de toda una quincena. Consta de:

- Objetivos educativos, que informa toda la programación.
- Objetivos de áreas específicos.
- Contenidos de cada área.
- Actividades y material.
- Evaluación.
- Recuperación.

La programación nuclear es la que trabajamos nosotros. Hacemos una programación, sin fijarnos mucho en el tiempo y agrupando todas las materias en torno a un núcleo. Para corregir la falta o sobra de tiempo ampliamos o reducimos los contenidos.

En cuanto al tipo, la programación puede ser:

- Vertical.
- Horizontal.

La programación vertical es la fijación de objetivos y articulación de contenidos por parte de todos los docentes del centro, de modo que queden ensamblados todos los niveles que se dan en ese centro.

Con los que se fija para cada nivel se elaboran las programaciones horizontales, anuales, quincenales o nucleares.

c) Condiciones de una programación

En los cursillos de perfeccionamiento de los puntos en que más insistimos era en la originalidad del profesor y del centro por la tendencia al mimetismo que se notaba. En las programaciones era particularmente exacerbado. Cada programación sólo vale para un profesor, unos niños y un momento. Yo prescindo siempre de las programaciones de años anteriores. Cada año comienzo de nuevo. Es cada año diferente. Las programaciones tienen varios condicionantes:

a) Estilo del centro. Cada centro debe ser peculiar, tener unos objetivos que lo diferencien de entre los demás de su zona.
Esto depende de:

- Localización topográfica.
- Tipos de alumnos y familias.
- Equipos directivos y profesoral.

b) Intereses de alumnos, padres y profesores:

- Intereses culturales.
- Intereses formativos.
- Sistema de valores.

c) Desarrollo normal del curso:

- Volver a insistir en puntos anteriores.
- Innovar ante las dificultades.

La programación es la clave de educación personalizada. Es el momento privilegiado en que el profesor da forma a lo que quiere para sus alumnos. Es verdad que la programación vertical debe servir para que los componentes de una comunidad educativa lleguen a criterios semejantes ante problemas comunes, pero la programación nuclear es el hecho donde se refleja con claridad la capacidad educativa del profesional.

3) OTROS ASPECTOS DE LA EDUCACION PERSONALIZADA

a) Las fichas. Quiero hablar de las fichas en primer lugar no porque las las valore mucho, sino por la importancia con que se han introducido en la mecánica escolar. Estos instrumentos de trabajo han inundado en poco tiempo las escuelas, adueñándose de la actividad escolar. En las fichas que proponen las editoriales se confunde el mandato con el trabajo. Nosotros no lo hacemos así, el trabajo tiene una entidad aparte, exige un papel distinto y en alguna ni siquiera hace falta escribir. Hay varias clases de fichas:

- Directivas: mandan una actividad independiente, o un proceso de actividades, y señalan los medios necesarios para realizarlas bien.
- De contenido o de consulta: explican algo confuso, amplían algo que no viene en los libros.
- De control: buscan medir un aprendizaje concreto para poder pasar a otro dentro de un proceso; descubre errores o baches en el aprendizaje.
- Correctivas o de recuperación: vuelven sobre una adquisición mal lograda.

Las fichas se corresponden normalmente con las actividades. Tantas actividades, tantas fichas. Otras no, una misma ficha puede abarcar varias actividades. En la programación la actividad está simplemente enunciada: hacer un mapa de España y localizar las capitales de provincia, por ejemplo: En la ficha se manda cómo se debe hacer: «Recorta un mapa de España en una cartulina, con alfileres préndelo en un trozo de corcho. En trocitos de papel escribe los nombres de las capitales de provincia y las pones con nuevos alfileres como banderas, donde les corresponde. Cuando finalices, consulta al Atlas o enséñalo al profesor».

— Yo he hecho la experiencia de prescindir de las fichas. En clase elaboramos la programación en común. Una vez que los niños captan y entienden los objetivos, ellos mismos proponen multitud de actividades. Se analizan todas, cada niño escoge las que cree que hará mejor y se compromete delante de todos a hacerlas. Este compromiso es una vez escrito una especie de contrato. Con todo

esto trato de avanzar en el camino de una mayor responsabilización del niño en su propia educación.

Muy relacionado con las fichas está el libro de texto. Yo muchas veces prescindo de él, altero el orden de los temas, y no es necesario que todos los alumnos tengan el mismo. El texto está en función de ayudar al profesor y no el profesor en función de ayudar al texto.

b) La toma de contacto. La toma de contacto es un momento de reflexión en común sobre los problemas que la clase y el proceso de aprendizaje suscitan. Momento de interacción, simpatía, tranquilidad y alegría. Anteriormente he puesto las condiciones que debe tener, el clima que debe reinar para que la toma de contacto sea eficaz. El proceso que he seguido es este:

1.º Para tranquilizarnos todos empezamos por unos 10 minutos de lectura individual en libros, revistas infantiles o periódicos. En este momento inicial aprovecho para quitar tensiones: llamo en particular a alguno para pedirle disculpas si le he hablado fuerte o si se siente molesto por algo que yo haya hecho. Si alguno me ha molestado a mí, también se lo hago saber. Todo esto procuro hacerlo de modo que no moleste a los demás.

2.º Diálogo sobre:

- Lo que cada uno ha leído.
- Lo que ha aprendido en el trabajo personal.

Normalmente tengo más interés en preguntar:

- A los que veo que trabajan menos, para, entre todos, hacerles ver la causa de su fallo y estimularlos.
- A los que con facilidad se distraen, para que les sirva de recordatorio.
- A los que he visto que no han entendido algo, para que alguno de los presentes se lo explique.
- Al que ha hecho una actividad más compleja de lo normal y que yo he tenido que orientar, para que él enfoque a los demás cómo se hace. Esto es conveniente cuando se usan aparatos o mucho material.

Empiezo yo diciendo el nombre del niño a quien preguntamos, pero las preguntas se las hacen los demás intercalando yo de cuando en cuando alguna.

3.º Unas palabras mías que buscan la intervención de los demás sobre la motivación del trabajo, lo interesante de un tema.

En este momento también solemos comentar:

- Noticias del periódico.
- Programas de televisión.
- Acontecimientos locales.

4.º Revisión del funcionamiento de las cosas de la clase:

- Cómo desempeñan sus cargos los responsables.
- Uso del material común.
- El orden y la limpieza.
- La decoración de las distintas zonas.

Al principio de curso hago de moderador, luego trato de que cada uno vaya desempeñando esta función con un orden rotativo. Cuando hacemos este

ejercicio prescindimos de las mesas y formamos un corro sin nada en medio para buscar una mayor cercanía.

c) La puesta en común. La puesta en común es el momento en que cada uno asume lo asimilado, lo sintetiza y expone a los demás. Es sumamente importante por múltiples aspectos:

- Cada niño manifiesta lo que sabe del tema.
- Los temas se redondean con las aportaciones de unos y otros.
- Aprenden a «disertar» en público sobre un único tema.
- Aprenden a escuchar.
- Usan un vocabulario científico.
- Se motivan para poder aportar algo.
- Aprenden a elaborar en común los temas.

Puestas en común hay tantas como áreas. Cada tema de cada área requiere una. Incluso con trabajos de plástica y pretecnología la hacemos:

- Presentando cada uno lo que ha hecho.
- Explicando lo que quiere decir con su obra.
- Qué procedimiento ha seguido.

En las puestas en común normales seguimos este método:

1.º Momento de reflexión personal. Sobre cada tema yo doy unas guías alrededor de las cuales cada uno reflexiona en particular y acumula por escrito todo lo que sabe. Normalmente no se consultan los textos, pero si alguno le interesa por cualquier motivo lo puede hacer.

2.º Este paso sólo lo doy con grupos numerosos. Se trata de una ocasión para que todos participen, incluso los tímidos. Por grupos de cinco o seis elaboran en común sobre las guías que se han dado y lo que cada uno ha escrito.

Cada grupo tiene en plan rotativo:

- Moderador.
- Secretario.

Las funciones de cada uno no hace falta que las comente, pues están claras.

3.º Asamblea general. Es propiamente la puesta en común. Cada secretario aporta la reflexión de su grupo. Con las aportaciones de cada grupo se elabora el tema, que queda como historia de la clase, como hecho de grupo. Se procede así:

- Lectura de una guía por todos los grupos.
- Comentarios a lo dicho por parte del que tenga algo que decir.
- Nuevos comentarios.

Así hasta que terminamos con todas las guías. Luego tratamos de sintetizar el tema. Alguien, con la ayuda de todos, pasa a la pizarra..., y nuevas intervenciones, hasta que queda a gusto de la mayoría.

Mi actitud en la puesta en común se concreta en:

- Evitar todo apasionamiento.
- Mantener la paz y el orden en las intervenciones.

- Crear y estimular un clima de participación.
- Aclarar lo confuso.
- Ampliar algún conocimiento que haya visto flojo.
- Tratar de intervenir únicamente cuando sea imprescindible.

d) Normalización o habituación. Es este un momento interesante de educación. Se trata de enseñar a los niños los aspectos funcionales que necesitan para la buena marcha de la clase y del centro; por ejemplo:

- Saber moverse por la clase con la silla sin distraer a los demás.
- Saber usar el material.
- Saber mover las sillas sin molestar a las clases vecinas.
- Transportar cosas de un lado a otro sin molestar a las clases contiguas.

Así multitud de aspectos que los niños deben saber para que haya ambiente de trabajo.

Vamos a suponer que en un momento dado al ir al corro hay alboroto con las sillas. La clase de habituación sería así:

- Mientras persiste el barullo yo no digo absolutamente nada y me quedo tranquilo, tanto como puedo.
- Espero a que estén en silencio.
- Pregunto a alguno nos explique qué ha pasado.
- En la pizarra, entre todos, decidimos cómo debemos hacerlo.
- Hacemos ejercicios hasta conseguirlo.
- Si en algún momento, en otra ocasión, se olvidan repito el proceso sin enfadarme.

Cuando algún niño en particular necesita una habitación especial, como, por ejemplo:

- estropear o perder el material,
- molestar a los demás,
- gritar en exceso.

No lo corrijo en público, sino que:

- lo llamo a solas,
- hablamos con tranquilidad sobre su no habituación en ese punto,
- proponemos un plan de ejercicios para normalizarse.

Si incide de nuevo..., pues paciencia, no enfadarse, hacerle ver los perjuicios que acarrea a los demás y volver a empezar.

e) Cómo trato de acercarme a ellos.

1.º Para conocerlos. La primera quincena del curso la dedico exclusivamente a ello. Programo para este fin hacer:

- Pinturas de su casa, de sí mismo, de su pueblo, de sus padres.
- Redacciones sobre lo que desean y lo que quieren.
- Se hacen entrevistas mutuamente por escrito y en público.
- Estos trabajos se comentan y explican en común.

2.º Para corregir alguna acción improcedente:

- Nunca le llamo la atención en público.
- Trato, con paciencia, que me explique sus móviles.
- Le hago reflexionar sobre la incidencia que su proceder ocasiona a los demás.
- Le invito a pedir disculpas a los posibles dañados.

Para terminar este pequeño análisis de mi actuación quisiera añadir que me siento satisfecho con mi labor. Percibo que mi manera de hacer es correcta. No siempre me comporto en clase tal y como digo, como es fácil suponer, pero intento hacerlo, me esfuerzo por conseguirlo. Cuando en algún momento me excito, les hablo fuerte o me enfado, suelo pedirles disculpas. La experiencia me dice que comprenden bien estas anormalidades mías y saben que mi actitud es más permanente.

Me he dejado en el tintero algunos aspectos interesantes, el horario, por ejemplo, ya que dependen del centro y del nivel. He procurado poner mi experiencia sobre los aspectos más universales de la educación personalizada.

BIBLIOGRAFIA

«Ideas y métodos en la educación». Pierre Faure. Ed. Narcea, 1972.
«Un proyecto pedagógico en Pierre Faure». Nieves Pereira. Ed. Narcea, 1976.
«Guía para una educación no represiva». Bruno Biasuti. Ed. Sígueme, 1975.
«Libertad y creatividad en la educación». Carl R. Rogers. Ed. Paidos, 1975.
«El proceso de convertirse en persona». Carl R. Rogers. Ed. Paidos, 1961.
«La descolorización del niño». Gerald Mendel. Ed. Aries, 1976.
«El shok del futuro». Alvin Tofler. Ed. El arca de papel, 1973.
«El maestro de Barbiana». Miguel Martí. Ed. Nova Terra. 1972.
«Psicologia y pedagogía». Jean Piaget. Ed. Ariel, 1972.
«Libertad y relaciones humanas». Andre de Peretti. Ed. Marova, 1971.
«Dinámica y génesis de grupos». Bernard Maihot. Ed. Marova, 1968.
«La escuela ha muerto». Everett Reimer. Ed. Banal, 1973.
«Sociología de la organización». Renate Mayutz. Alianza Ed., 1972.
«Educación personalizada». Víctor García Hor. Ed. Miñón, 1972.
«Tecnología de la enseñanza», B. J. Skinner. Ed. Labor, 1972.
«Fundamentos de pedagogía socialista». Bogdan Suchodolski. Ed. Laia, 1974.
«Por una escuela del pueblo». Calestis Freinet. Ed. Laia, 1972.
«La escuela nueva». Roger Cousinet. Ed. Luis Miracle, 1967.
«La enseñanza como actividad crítica». N. Postman. Ed. Fontanella, 1973.
«La deseducación obligatoria». Paul Goodman. Ed. Fontanella, 1973.
«Sumerhill». A. S. Neil. Fondo de Cultura Económica. México, 1963.
«Educación y sociedad». A. K. C. Ottaway. Ed. Depelusz. Buenos Aires, 1965.
«El niño feliz». Gránica editores. Buenos Aires.

UNA EXPERIENCIA DE EDUCACION PERSONALIZADA EN UN CENTRO DE EDUCACION PREESCOLAR

M.ª Begoña EZCURRA*

Era el 4 de octubre de 1971 cuando recibíamos los primeros alumnos del nuevo Centro de Educación Preescolar «Virgen de Begoña».

Este está ubicado en una zona verde extensa, a las afueras del casco de Cartagena.

El terreno pertenece a la Armada, está dentro del recinto militar denominado Estación Naval de la Algameca, en la localidad de Tentegorra.

El colegio es oficial, pero de régimen especial. Tienen acceso a él los hijos de los militares de Marina.

Las edificaciones suman tres, son de construcción americana y no están hechas ex profeso para colegio, sino que han sido habilitadas, pues es lo que concernía a dispensario, salón de actos y escuelas de niños americanos.

En la actualidad funcionan siete clases de nivel preescolar. Tres de maternales y cuatro de párvulos. La orientación es perfecta en el pabellón del parvulario. Las cuatro aulas son muy espaciosas luminosas y ventiladas. Las de los más pequeños, no son tan afortunadas.

Regentan las clases siete profesoras parvulistas titulares, figurando al frente, como responsable de la orientación pedagógica del centro, María Begoña Ezcurra Ormaechea. Una señora auxiliar y tres marineros nos ayudan grandemente con sus servicios, favoreciendo el orden y buena marcha del colegio.

Asisten 245 alumnos, cuyas edades oscilan entre los dos y seis años; 160 son párvulos y 85 de jardín de infancia.

El edificio tiene un recinto acotado, con jardín para los más pequeños, y una zona abierta de la finca está destinada a los juegos de los párvulos.

1. ORGANIZACION DE LA CLASE

Distribución del espacio. Las clases están distribuidas por zonas de trabajo, según las diversas áreas. Podemos señalar como principales:

Zona religiosa: Preside un cuadro de María Madre, una Biblia, un cirio, alguna planta, alguna oración compuesta por los mismos niños: son las cosas que permanecen durante el curso. Según los ciclos litúrgicos se suelen ir aplicando distintos símbolos, fotografías, colores, etc.

Zona de la naturaleza: Muy frecuentada por los niños. Está dividida en los tres reinos. Allí observan plantas, animales, minerales. La van enriqueciendo con sus hallazgos y aportaciones. Ellos se responsabilizan de regar las plantas, colocar flores, cuidar los animales no sólo proporcionándoles comida, sino incluso limpiando el lugar que ocupan; también los sacan a tomar el sol, etc.

Dadas las posibilidades que tiene el colegio de estar en contacto directo con la naturaleza, este lugar es como un complemento y síntesis.

---

* Directora del Centro de Educación Preescolar «Virgen de Begoña» (Cartagena).

Zona de material sensorial: En ella se colocan los materiales, que van a ser los instrumentos al servicio de la mente no sólo de la sensibilidad. Aparecen de forma progresiva, para conseguir el desarrollo de la mente por el afinamiento de los sentidos.

— *Tacto:* Para el desarrollo de este sentido utilizamos sustancias diversas: papeles variados, telas de diferente textura, hilos, lijas... Lo que nos interesa destacar es principalmente la rugosidad y lisura de los cuerpos.
— *Vista:* Aquí el estimulante es el color. Distinguirán primeramente los tres colores fundamentales, luego los secundarios y más tarde los matices.
— *Olfato:* Tiene como estimulante los olores de la vida corriente: café, perfume, limón.
— *Oído:* Se desarrolla el oído mediante ejercicios de distinción de sonidos metálicos, roncos, instrumentos musicales, etc.
— *Gusto:* Estimulante, los sabores. Utilizamos materiales renovables por razón de higiene. Distinción entre dulce, amargo y ácido.
— *Térmico:* Mediante el cual los niños captarán la temperatura de los cuerpos. Material: agua caliente y fría.
— *Peso:* Organo cinestético que tiene como estimulante el peso de los cuerpos.

La percepción del espacio se afina trabajando con los encajes cilíndricos. Cuatro bloques con dificultades diferentes.

La biblioteca, provista de cuentos, historietas y libros de fácil lectura.

La zona de lingüística: Figuran progresivamente las letras rugosas, cuadros fonéticos, autodictados, órdenes, telegramas, pequeños textos, cuentos manuscritos, etc.

Dentro de ésta zona destacamos un material muy valioso: las formas metálicas de M.ª Montessori. Su ejercicio favorece al niño. Le da precisión y ligereza en la mano, así como le hace percibir mejor el espacio, situarlo y delimitarlo.

La zona de la matemática: En ella van apareciendo, según exigencias del párvulo, la torre rosa, usada para la captación de los volúmenes. Las escaleras verde, blanca y amarilla. Las barras rojas, para la captación de las longitudes. Las barras rojas y azules, además de la captación de las longitudes, sirven para la comprensión de los números naturales. En ellas podemos adquirir nociones de doble, triple..., de par e impar, y sirven asimismo para hacer equivalencias.

Las tablas de Seguin son cuatro. Facilita el paso a la decena. Con este material entramos en un sistema de numeración. Es en este nivel cuando se da el concepto de cero.

La vista de conjunto: Permite escribir todos los números. Se representa con el material concreto (unidades, decenas, centenas...). Con este material se pueden hacer todas las relaciones. Podemos señalar algunas constataciones:

— La comprensión de la noción es anterior a la expresión verbal.
— El cubo de mil tiene la misma forma que la unidad.
— Descubre que cada clase está formada por tres órdenes.

El rollo de la numeración, ejercicio interesante que proporciona ligereza mental.

El tablero de la numeración, que prepara a crear operaciones, factores comunes, números primos...

La tabla de la numeración y sistema métrico.

Operaciones.

Tabla de Pitágoras, con material semisimbólico.

Damero, aplicación de la tabla de Pitágoras. Es una generalización de dicha tabla. Es una guía.

No todos estos materiales usan normalmente la mayoría de los preescolares, pero es conveniente tenerlos, por si lo reclamara alguno o viéramos que está capacitado para hacer nuevos descubrimientos. No hemos de olvidar que cada niño va a su ritmo personal.

Zona artística: Cabellete, pintura de distintas clases, plastilinas, legumbres, papeles y demás materiales inverosímiles que utilizan para sus obras creadoras.

Zona de limpieza: Escobas, bayetas, plumeros, fregonas, esponjas, cubos, detergentes, recogedor...

Zona con material común: Utiles de trabajo, lápices, pinturas, papeles, tijeras, punzones, afilalápices, etc.

Los servicios están muy próximos a la clase. En las clases de los mayores hay fregadero, que facilita mucho para la limpieza de útiles como pinceles, y el aseo personal.

El armario ropero está dentro del aula, provisto de perchas y lejas.

La decoración la suelen hacer siempre los mismos niños. Son sus trabajos creativos los que lucen en el gran mural de corcho.

En el suelo aparece pintada la línea de María Montessori. En torno a ella están situadas las mesas, sillas y demás mobiliario. Esta línea tiene un gran valor pedagógico y terapeútico. Es de gran utilidad en estos niveles preescolares.

2. ORGANIZACION DEL TIEMPO

La jornada comienza por la mañana, a las nueve y treinta horas. Los niños van llegando en transporte escolar, y según se bajan de los autocares, cada uno se dirige a su aula correspondiente. Allí les acoge la profesora con un saludo sencillo, un gesto o quizá una sonrisa. De esta forma los niños se sienten más seguros.

En el vestuario cuelgan debidamente sus atuendos. En ocasiones, los más pequeños reclaman la ayuda de los mayores. Se visten el baby y ya están listos para el trabajo. Antes se acercan al control de asistencia y ponen debidamente su fotografía. Es así como toman mayor conciencia de su presencia en el colegio. Este ejercicio de socialización permite interesarse por los niños que no han asistido.

Seguidamente van cogiendo los instrumentos necesarios para realizar el trabajo previsto el día anterior. Se ponen a trabajar en el lugar que prefieren: en mesa, en la línea...; mientras tanto la profesora observa y deja actuar con libertad. Está atenta al proceso de cada uno y dispuesta a dar la ayuda precisa a quien la solicita. Su misión es animar, orientar, enseñar las técnicas para el cómo hacer, pero son ellos los que deben de ir descubriendo y aprendiendo.

El trabajo personal queda cortado a una indicación de la profesora, después de hora y media de tarea. Cada uno recoge sus útiles con mucho esmero y cuidado, colocándolos de nuevo en su lugar con orden. Los que son más

rápidos y terminan antes ayudan a los otros, de esta forma la sala de clase queda ordenada con la cooperación de todos.

A medida que van quedando libres se acercan a la biblioteca para ojear un libro, observar o leer, según su maduración. Mientras, los responsables de zonas acuden a sus zonas respectivas para cerciorarse que todo queda a punto.

Después, durante unos minutos, hay un intercambio de impresiones. Todos sentados en la línea escuchan lo que dicen sus amigos. Las experiencias que ha tenido en su trabajo, lo que ha aprendido, observado, las dificultades que le han detenido. Aprende a exponer sus ideas poquito a poco. Como el clima es de acogida y respeto, los niños no se sienten turbados. Los oyentes aprenden a respetar y valorar el trabajo del compañero.

Estas reflexiones sobre su actuar, le van madurando al niño y dándole un sentido mayor de responsabilidad.

Sobre las once y media aproximadamente, el responsable de los bocadillos reparte a sus dueños y salen al jardín.

Juegos, observación de la naturaleza, recogida de flores, hojas, insectos, caracoles... Momento excelente para observar a los niños.

Tras media hora al aire libre se regresa a clase. Algunos vienen sofocados y es preciso volver a la calma, interior y exterior. ¿Cómo? Mediante ejercicios de psicomotricidad, educación del movimiento, ritmo, lección de silencio, etc. Para todo este tipo de ejercicios es bueno tener en cuenta estas tres notas: brevedad, densidad, claridad y precisión.

Si los niños están excitados es preciso serenarlos mediante ejercicios sencillos de mucho movimiento, por ejemplo, saltos, etc.

Hay que exigir un momento de silencio. Conviene hacer ejercicios que exijan disciplina y movimiento.

Un instrumento muy útil es la voz humana. La voz puede presentar distintas facetas:

— Voz alegre.
— Voz susurrante, provoca una concentración intensa.
— Voz dulce.
— Voz firme, pero no dura. Adecuada para sostener un esfuerzo y provocarlo en toda su intensidad.
— Voz que anima, excelente para fortalecer la voluntad.
— Voz serena, que hace volver a la calma.

En ese crítico momento de paz y seguridad es cuando el niño se hace más receptivo y está dispuesto a recibir cualquier tipo de mensaje. Es el momento óptimo para hacer una reflexión profunda, dar una lección colectiva, presentar un nuevo material de trabajo, etc.

Después de la psicomotricidad, el niño reflexionará en los textos dados y después adoptará actitudes, sobre todo si los ve en el adulto, ya que el pequeño tiende a imitar.

Con los materiales basta el *gesto*. Sólo con ello comprenderá mucho más de lo que creemos.

El niño no puede tener experiencia de Dios por medio del exterior: naturaleza, etc. Es preciso que capte que tiene espíritu, y Dios ordena a todos los espíritus.

A través de la psicomotricidad, el niño conoce su propia conciencia.

A las doce y media se despiden para retornar a sus hogares. Antes de salir se han acercado a los armarios para tomar sus abrigos. Se visten con ligereza,

abrochan sus abrigos, cierran cremalleras, se colocan sus gorros, manoplas, y al autobús.

Por la tarde, las clases comienzan a las quince horas. Los maternales echan siesta en hamacas, el resto de la jornada lo invierten en hacer algún trabajo de plástica y después un ratillo al jardín. Los párvulos completan el trabajo personal de la mañana, y luego se van incorporando a distintos trabajos creativos: pintura, modelado, picado, recorte, etc.

Terminamos el día con una reflexión sobre el trabajo que van a realizar al día siguiente. Unos minutos antes han hecho algún ejercicio rítmico, alguna dramatización, han aprendido alguna poesía o simplemente una audición musical, guiñol, etc. De acuerdo con lo programadol

3. ¿QUE ES LO QUE PRETENDEMOS CON ESTA PEDAGOGIA?

Dirá Pierre Faure: «... pretendemos una pedagogía fundamentada en una psicología de la interiorización, es decir, provocar una formación, una enseñanza personalizada que pone a la persona en marcha, en descubrimiento y en desarrollo.»

Una educación personalizada que responda a las urgentes necesidades del hombre de hoy, inmerso en una sociedad que amenaza su personalidad en un entorno que uniformiza, es el fin que nos proponemos con estos niños, tomando conciencia de su dignidad personal y poniendo en ellos el germen que les permita usar, ya desde los primeros años de su infancia, una libertad responsable.

Educación personalizada que vaya creando en ellos conciencia de sus propios deberes, en un clima donde «el otro» cuenta, donde todo es de todos. Por ello la importancia de la utilización de un material común. Una educación que les irá poniéndolos en vías de una participación ciudadana y política, partiendo de una concientización responsable en el bien común. Pero todo esto en un ambiente de respeto a la individualidad, necesidades, características y ritmo personal de cada niño.

Basándonos en los cuatro principios de libertad, actividad, normalización y socialización y en un conocimiento de las características psicológicas de los niños de dos a seis años, procuramos en ellos una formación equilibrada que responda con armonía a la personalidad de cada uno, por lo que el desarrollo de la creatividad es de gran importancia en el sistema y a ello va encaminado gran parte de las actividades y material educativo.

Somos conscientes por otra parte, de tener en nuestras manos cristianos cuyos padres confían en nosotros para complementar su formación. Es labor nuestra crear un clima que favorezca el progreso de interiorización para situar al niño ante lo trascendente y sobrenatural.

Llevamos a la escuela la vida de familia alegre y particular. Vivida con amor, en la que pueda comunicarse todo cuidado y alegría. Celebramos principalmente los cumpleaños y grandes acontecimientos familiares: el nacimiento de un hermanito, una primera comunión, etc.

Finalmente, ayudamos a que sea el propio niño quien reciba la alegría de admirarse ante el propio trabajo bien hecho. Todo el material que utiliza le ofrece unas posibilidades de *autocontrol*, con las que el niño pueda corregirse a sí mismo. La maestra es más bien la animadora, la que estimula, la que atiende a su formación. Esto exige muchas horas de preparación, de programar activi-

dades, de hacer que todo esté a punto para que sea el niño quien busque y encuentre.

La escuela está abierta a los padres. Ellos pueden venir siempre que lo deseen a observar a sus hijos en el trabajo. Una vez al mes dialogamos con los padres que lo desean acerca de los progresos e integración del niño. De esta forma se dan respuestas al porqué de muchas cosas de que oyen hablar a sus hijos. Esta íntima comunicación entre padres y maestras queremos fomentarla más para lograr una mayor integración de las familias en el complejo de la comunidad escolar.

Por último, quiero destacar la proyección que tiene la escuela de cara a la promoción de otras profesoras. Las Escuelas Normales de Neuily y Louis David nos mandan periódicamente para realizar su «Stage» a algunas de sus alumnas que se defienden en nuestro idioma.

Han frecuentado normalistas de Murcia y muchísimas profesoras de la provincia y de fuera de ella.

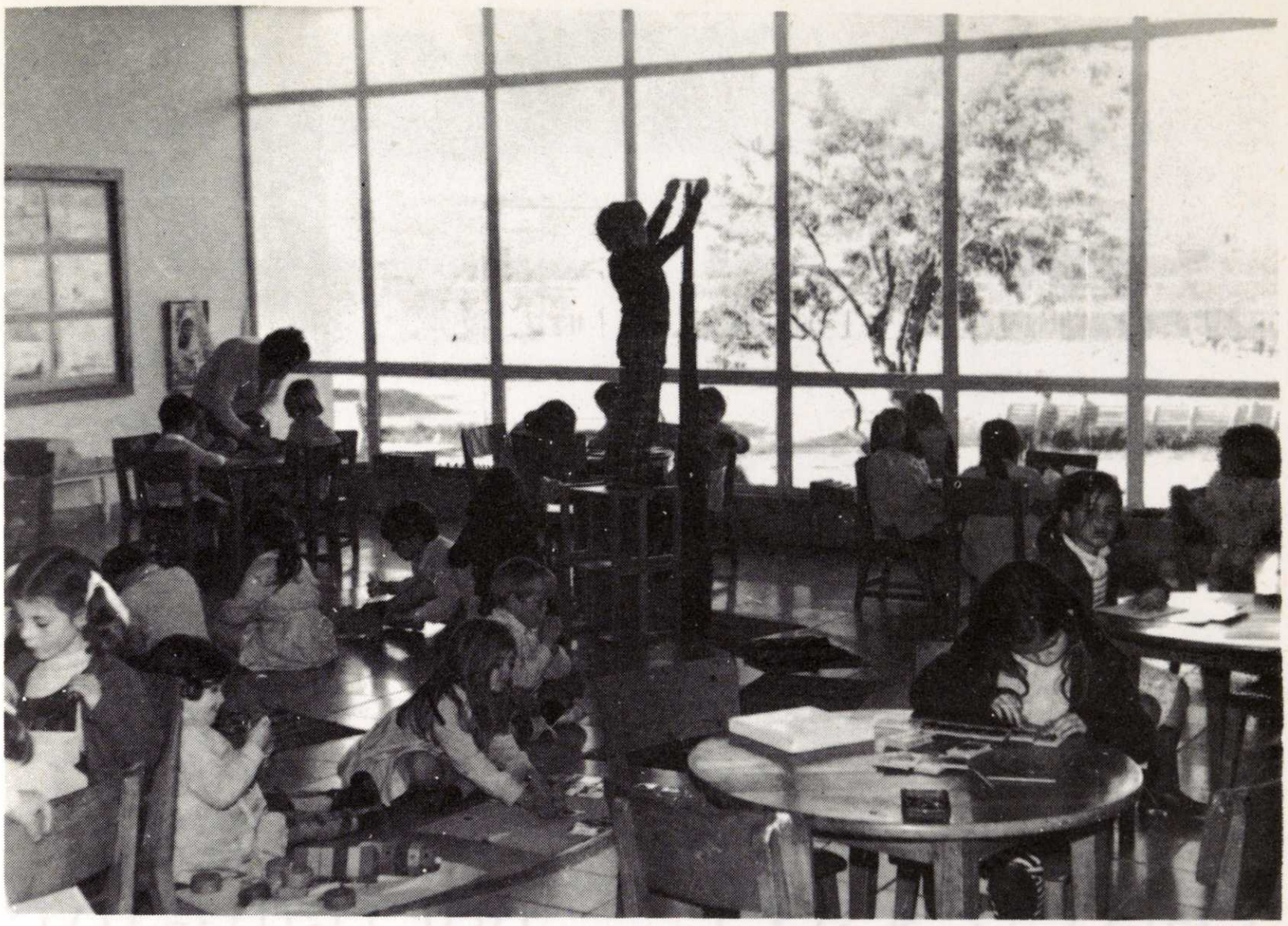
PLAN DE TRABAJO

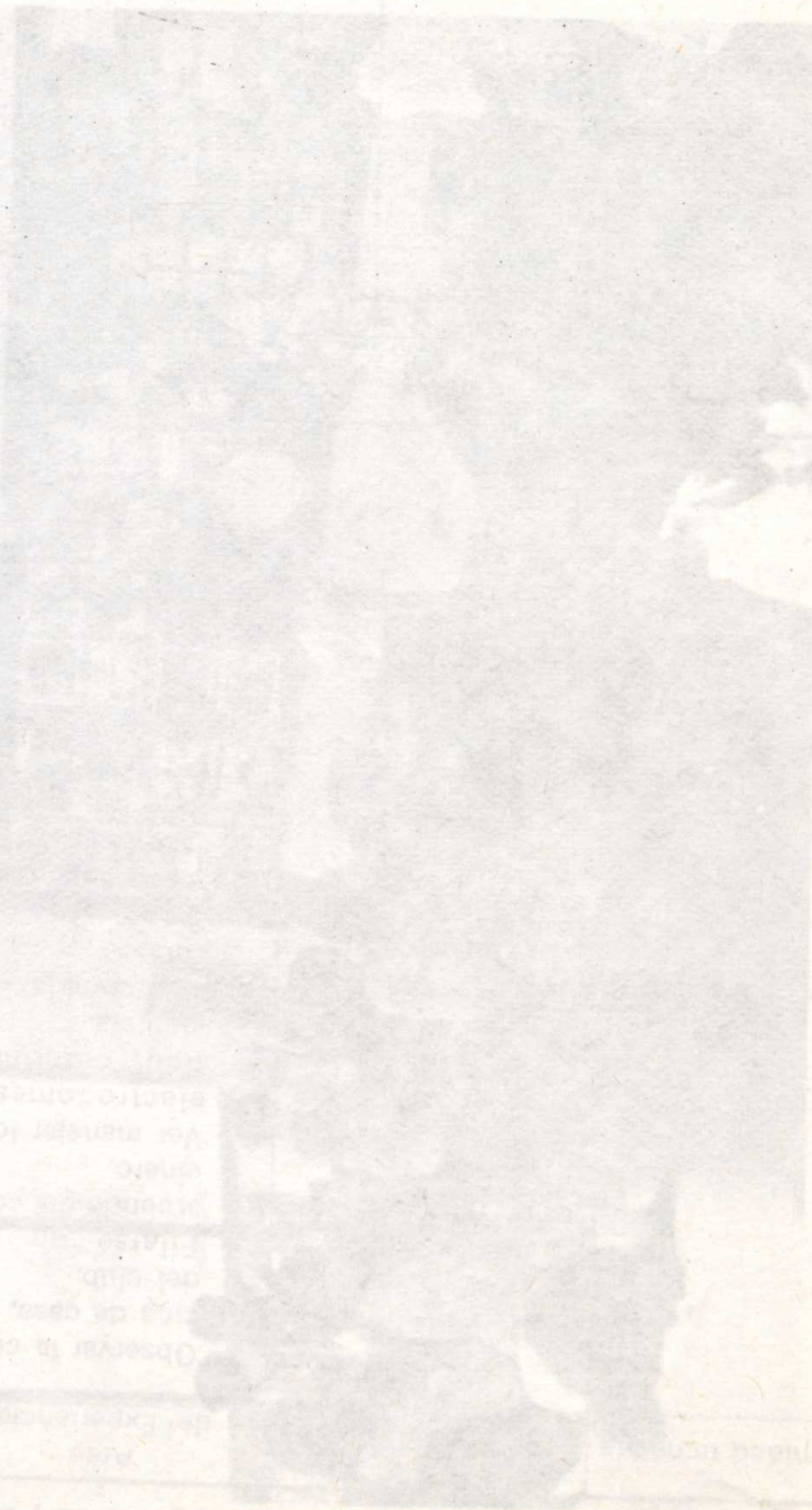
OBJETIVOS	Llevar al niño a descubrir que hay muchas clases de trabajos y todos son importantes. Revelar al niño la grandeza y bondad de Jesús para que cada día se sienta más amigo del SEÑOR.

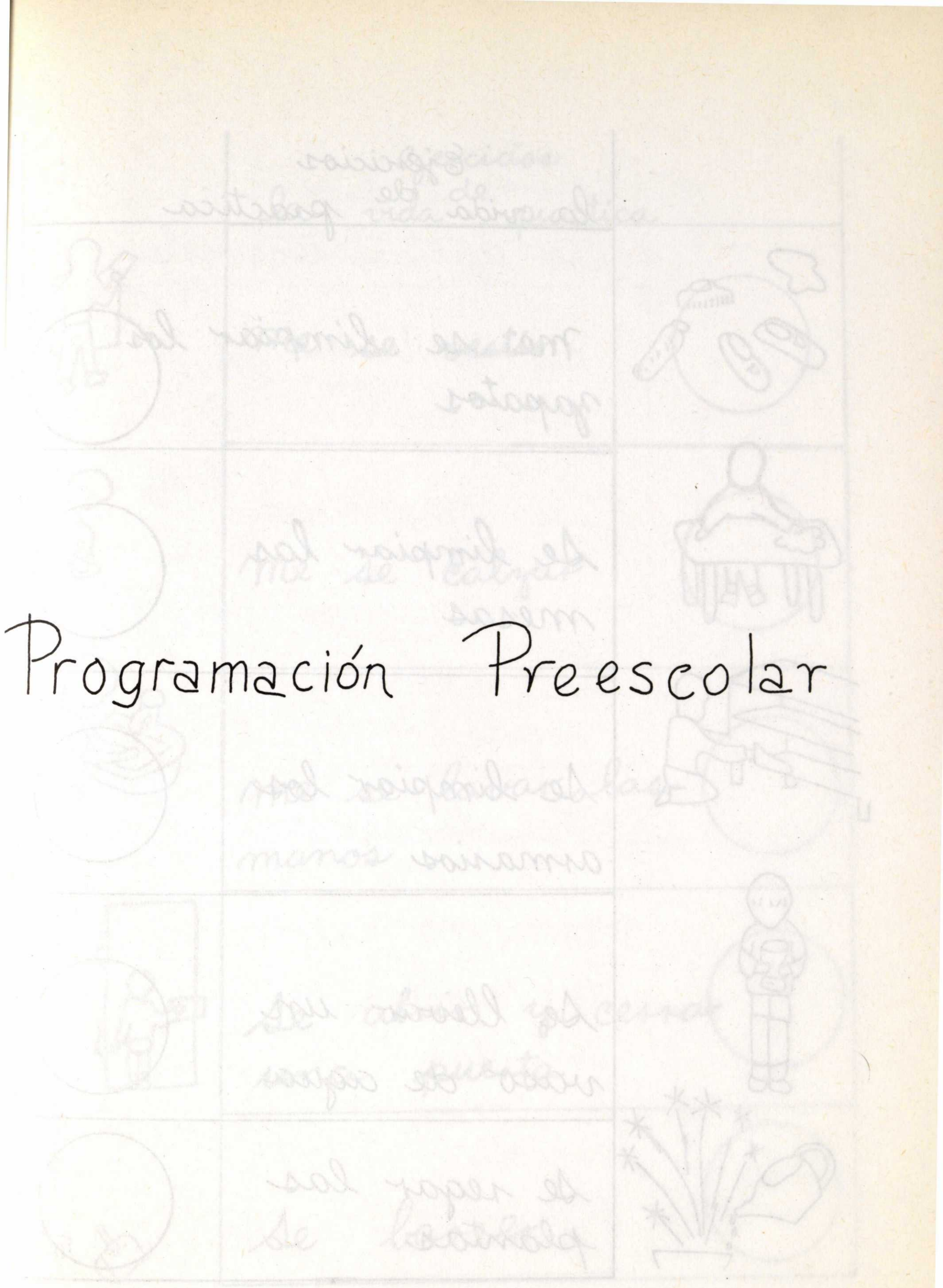
Unidad temática	Contenido	Area de Experiencia	FORMAS DE EXPRESION				
			Lingüística	Matemática	Plástica	Dinámica	Compleja
Los cocineros.	— ¿Qué hace? — ¿Dónde trabaja? — Utensilios que utiliza. — Mobiliario de la cocina. — Alimentos: naturales, industriales. — Acciones.	— Observar la cocina de casa, la del club. — Fijarse en el atuendo del cocinero. — Ver manejar los electrodomesticos, baterías, etcétera. — Oler comida, licores. — Probar y gustar. — Ver el vapor que sale de las ollas del horno. — Apreciar el color y la forma de los alimentos. — Palpar las asperezas y suavidades de los alimentos. — Escuchar el ruido del freír, hervir...	— Narración: La casa de chocolate. — Conversación. — Vocabulario: nombres de utensilios, alimentos, tiendas, etc. Caliente, frío, templado. Cocido, guisado, frito. Dulce, amargo, salado, insípido, soso. Delantales, paños.	— Contar: alimentos, cacharros. — Ordenar: por tamaño, forma, color, temperatura. — Correspondencias. — Conjuntos. — Torre rosa. Escaleras. Barras rojas. Barras rojas y azules. Tablas de S. (a ritmo personal).	— Modelado. — Picado. — Recorte. — Pintura. — Dibujo. — Mosaico de patata, papel. — Confeccionar la rueda de los alimentos.	— Expresar con mímica las acciones de encender, apagar, pelar, triturar, amasar, batir, revolver, probar, servir, morder, masticar, chupar y beber. — Escenificar el canto de todos los cerditos.	— Estimar el trabajo de los demás. — Agradecer las comidas que nos sirven hechas con tanto cariño.

AREA DE EDUCACION DE LA FE

Mensaje	Contenido	Actitud	Experiencia	Expresión
— La grandeza y bondad de Jesús mueven a dar gracias al anciano Simeón.	— En Jerusalén, un amigo de Jesús ve al Niño en brazos de su Madre y experimenta una gran alegría.	— Alegría. — Esperanza. — Gratitud.	— Recordar el encuentro de familiares, amigos... — Escenificar el encuentro de Simeón con la Sagrada Familia. — Procesión de las Candelas. — Luz y alegría.	— Alegría. — Pintura. — Oración espontánea. — Recitar: ¡Gracias, Dios mío, porque mis ojos han visto a Jesús!
DIDACTICO MATERIAL	Utensilios de cocina. Láminas. Cromos. Material sensorial, de lingüística, matemática.			

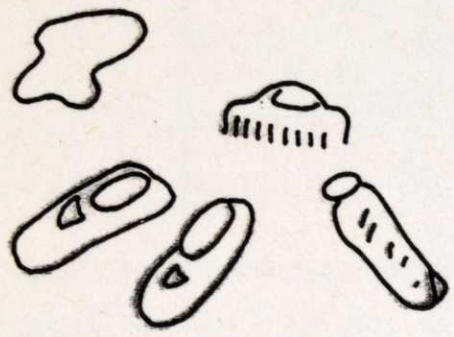




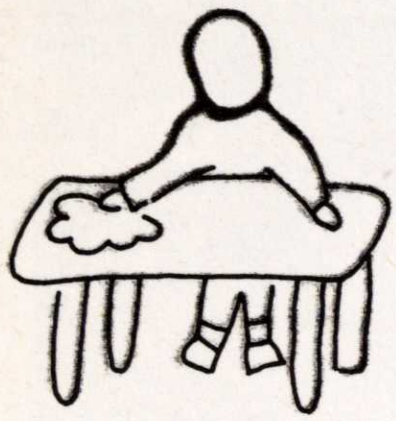


Programación Preescolar

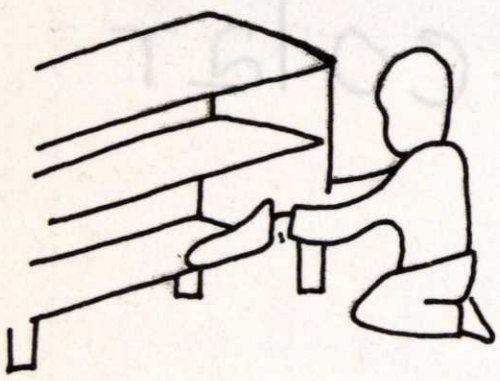
Ejercicios de la vida practica



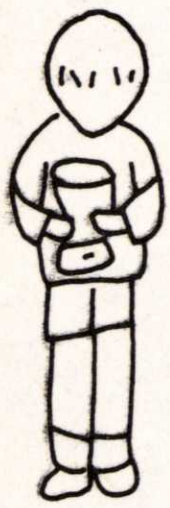
me se limpiar los zapatos



Se limpiar las mesas



Se limpiar los armarios



Se llevar un vaso de agua

Se regar las plantas.

ejercicios de la vida practica

me se vestir

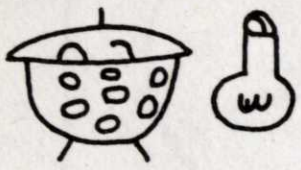
me se calzar

me se lavar las manos

Se abrir y cerrar una puerta

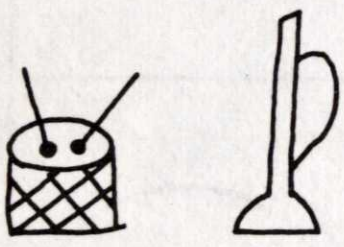
Se barrer

Los ejercicios sensoriales

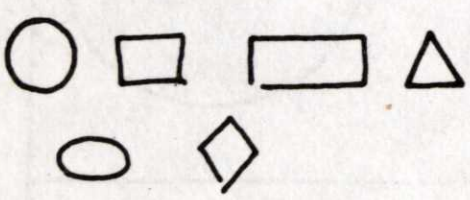


Los sabores

Las temperaturas

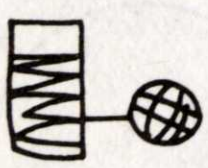


Los ruidos y sonidos

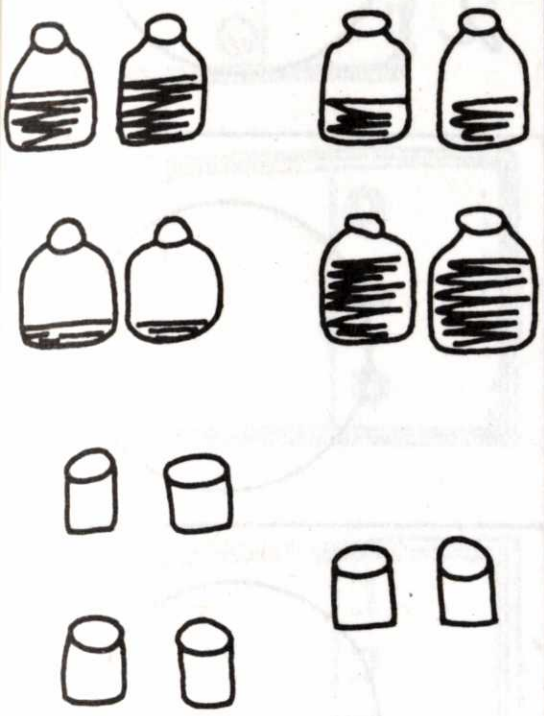


Las formas

Las cuentas de ensartar



Enrollar y desenrollar

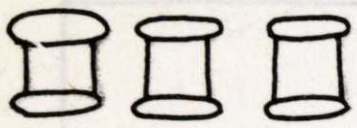


Ejercicios sensoriales

Los niveles

Los pesos

Las campanas

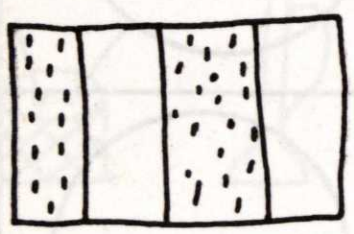


Los colores

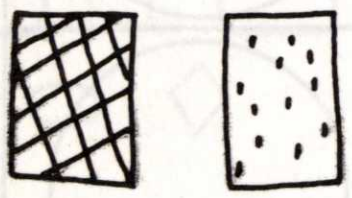
1

2

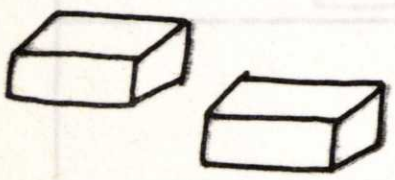
Las gamas de colores



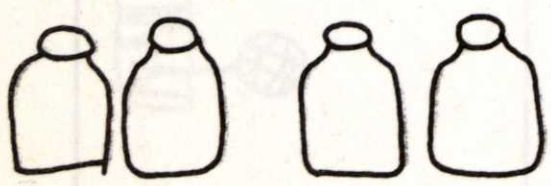
Las plaquetas lisas y rugosas



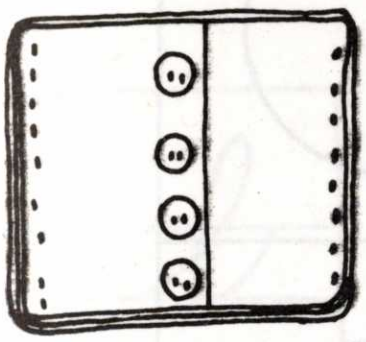
Los tejidos



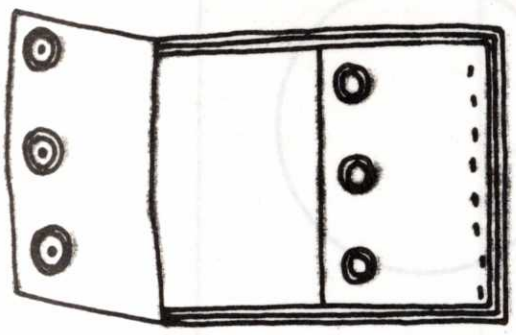
Los botes de sonido



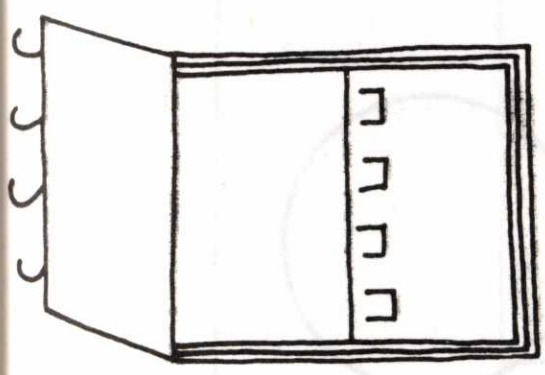
Los frascos de olores



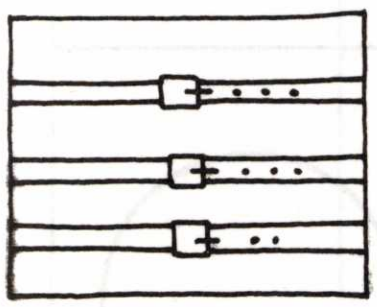
Los botones



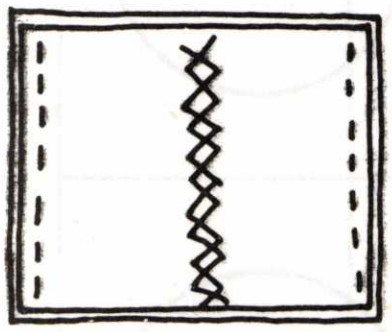
broches de presión



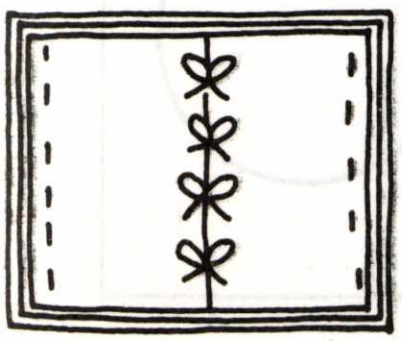
broches de gancho



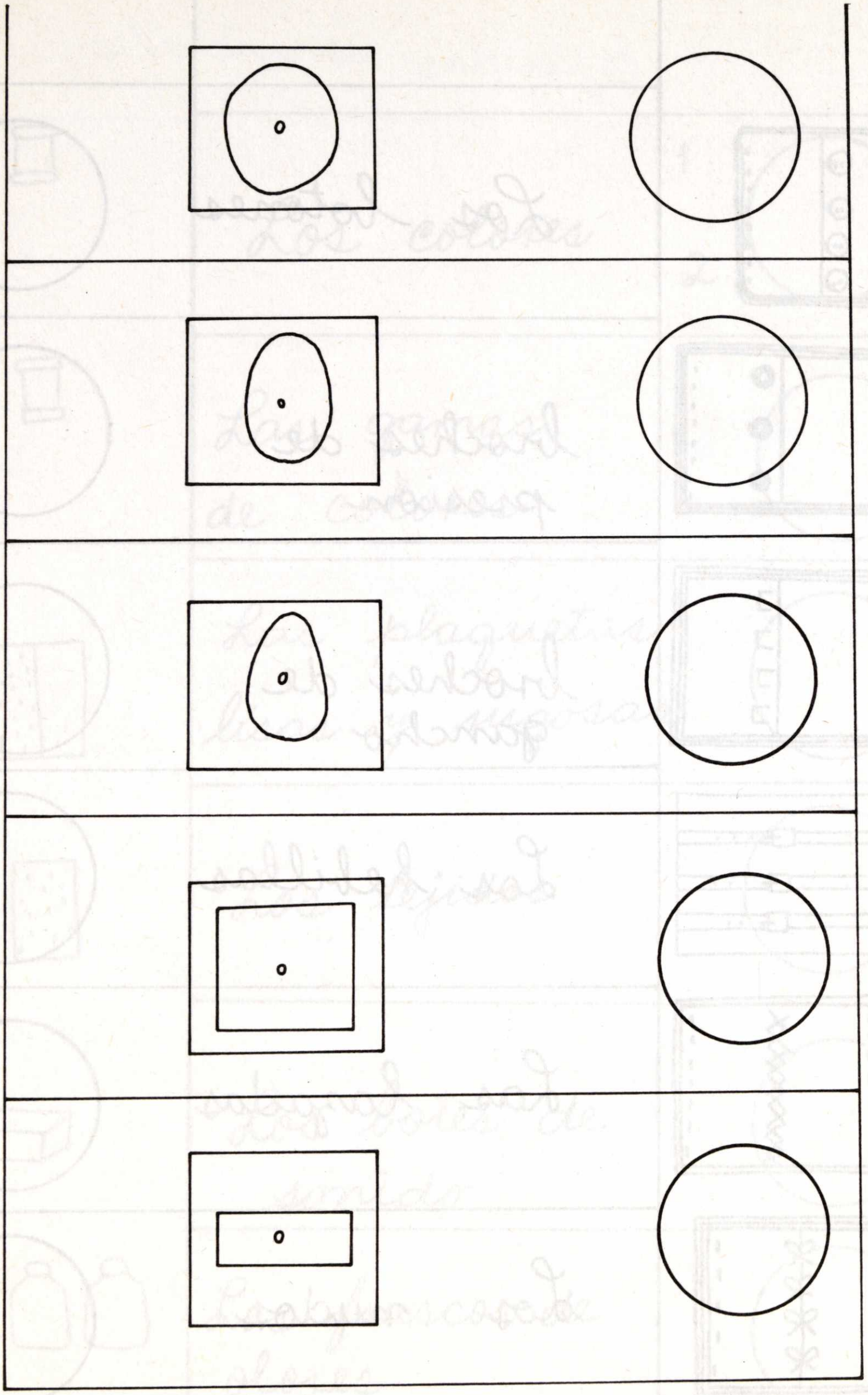
Las hebillas

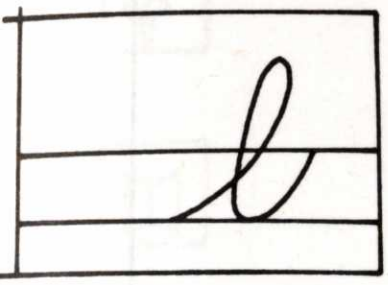


Las lazadas



Los nudos





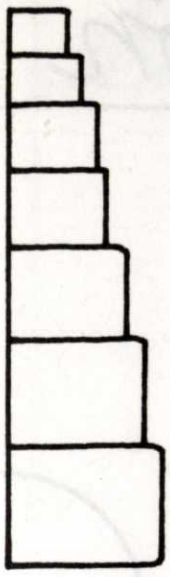
Las letras rugosas

Los cuadros fonéticos

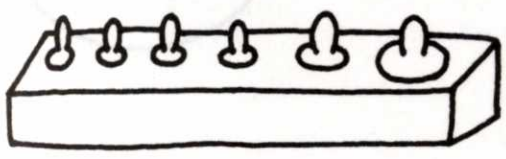
Los dictados

Escritura

Los telegramas.

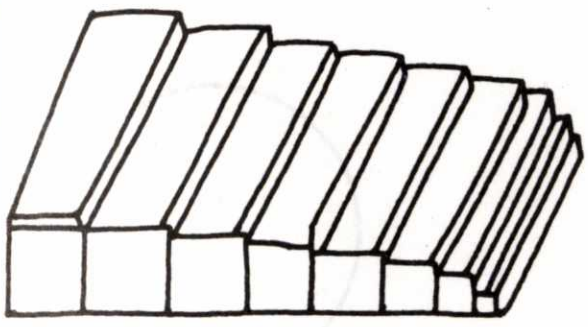


La Torre rosa

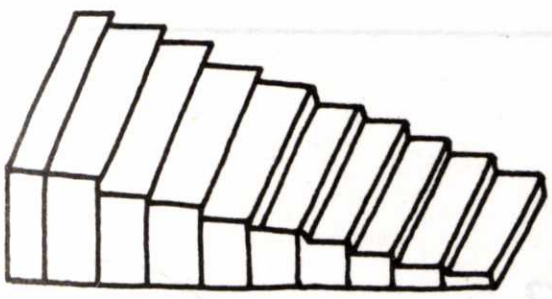


Los cilindros

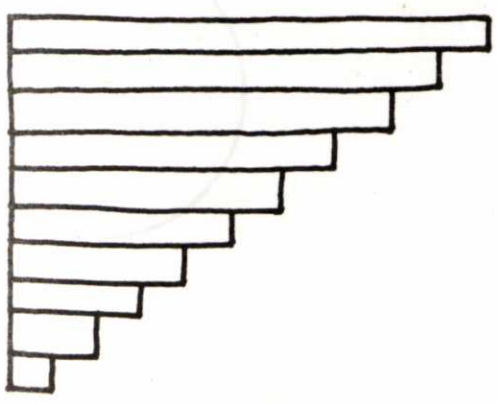
1
2
3
4



La escalera verde

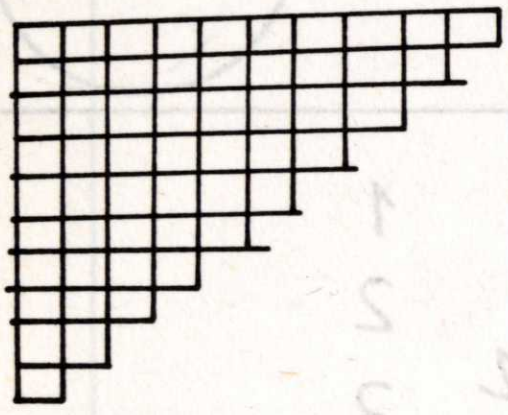


La escalera amarilla y blanca.

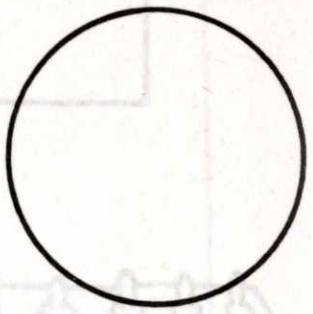


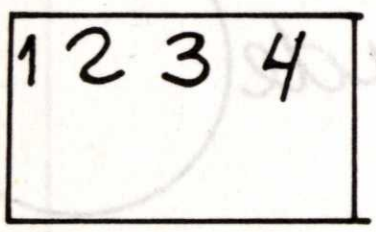
Las barras rojas.

La numeración

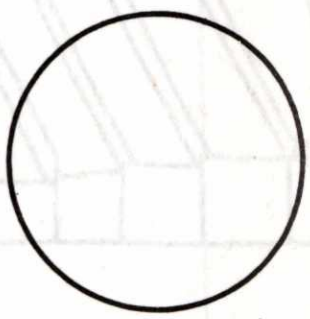


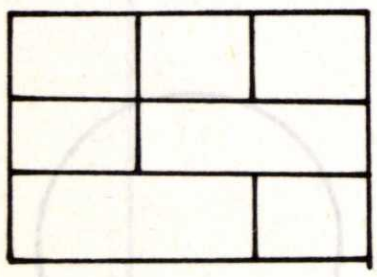
Las barras rojas y azules.



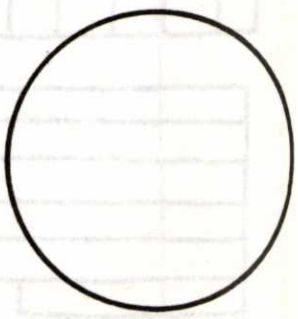


Las tablas de control





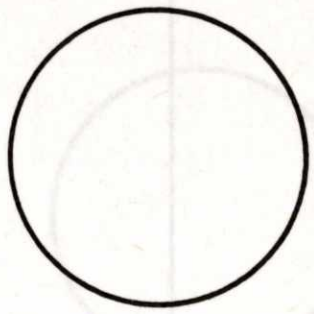
Las equiva-lencias.



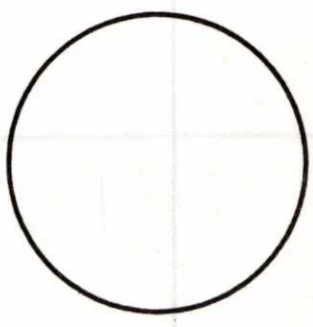
Los Conjuntos.

Los números naturales

El doble



El triple



LOS METODOS DE FORMACION EN LA EDUCACION PERSONALIZADA

Jean MARIE DIEM*

La llamada educación «personalizada y comunitaria», en las diversas formas como es conocida, parece despertar un creciente interés en numerosos países y en todos los niveles de enseñanza. No es normal que nadie se muestre contrario a los objetivos perseguidos por estos métodos. No obstante, su aplicación concreta y su generalización continúan planteando serios problemas. Como Piaget ha subrayado, estos puntos son, efectivamente, «mucho más difíciles de llevar a la práctica...; suponen una formación mucho más estimulada...» (1).

A partir de nuestras propias investigaciones y experiencias, llevadas a cabo en el seno de la AIRAP —Asociación Internacional para la Investigación y la Animación Pedagógica—, quisiéramos dar a conocer algunas reflexiones y ejemplos en orden a permitir una aproximación más serena a la formación en la educación personalizada. Nos limitaremos de manera voluntaria al campo de la formación y el perfeccionamiento del personal docente en activo. Sin embargo, posiblemente varias de estas ideas podrían ser aplicadas a la formación inicial del personal docente y de otros educadores, como los padres.

EL PROYECTO DE LOS FORMADORES...

En primer lugar conviene reflexionar en torno a los objetivos, las intenciones o las esperanzas de los formadores. La existencia de numerosos fracasos y desi-, lusiones se deriva normalmente de la ausencia de un proyecto suficientemente clasificado y explicitado. Incluso en un tema tan concreto como es el de la formación en la educación personalizada, se carece de un proyecto único. Todo depende de cada formación. Sin embargo, determinados objetivos pueden ser comunes y, por lo que a nosotros se refiere, distinguiremos dos que nos parecen fundamentales: permitir un cambio de actividades y aprender a discernir.

Cambiar las actitudes

En primer lugar se trata de favorecer el cambio de actitud en relación con el niño o el adolescente. En un principio se trata de una actitud de confianza y respeto, considerándose al niño no como un «objeto» de enseñanza, sino como una «persona» y como sujeto de su propio desarrollo, para pasar a continuación a una actitud más realista, que debe apoyarse en conocimientos científicos y en la observación, lo que permite considerar al niño tal como es, en la etapa en que se encuentra, respetando su ritmo personal, aunque ayudándole a desarrollar en la forma más amplia posible sus capacidades.

De la misma forma, también conviene cambiar las aptitudes en relación con los grupos o con las comunidades de jóvenes, de forma que se permita a cada uno de ellos encontrar su lugar con y a través de los demás, ayudando a la construcción y al desarrollo de los grupos que constituyen la clase o la escuela.

---

* Doctor en Psicología. Presidente de l'Association Internationale pour la Recherche et l'Animation Pédagogiques (AIRAP).

(1) J. PIAGET: «Psychologie et pédagogie». Denoël, 1969, p. 101.

Dentro de esta perspectiva, el docente debe convertirse en «animador», y su papel consiste en provocar un clima de investigación, de mutua ayuda y de comunicación, en la forma en que en otro lugar hemos demostrado anteriormente (2).

Aprender a discernir

Inundados por una avalancha de reformas, de nuevas teorías, de técnicas pedagógicas de todo tipo, de manuales escolares y de «gadgets» sumamente variados, un gran número de docentes se encuentran hoy en día confundidos. No saben a quién escuchar realmente. Algunos de ellos se precipitan, al querer seguir una moda sin saber realmente por qué, abandonándola rápidamente. Otros ignoran olímpicamente las innovaciones pedagógicas, prefiriendo utilizar los medios tradicionales a pesar de que conocen perfectamente que se encuentran anticuados.

Uno de los objetivos de la formación consiste en ayudar a encontrar los métodos y técnicas personales, de forma que éstos se acerquen cada vez más a los objetivos a que cada uno se ha adherido. Si, como es nuestra opinión, estos objetivos en el mayor número de casos son los de la educación personalizada y comunitaria, los formadores pueden proponer, aunque no imponer, determinadas formas, determinadas organizaciones de la clase, determinados instrumentos de trabajo que han sido larga y minuciosamente experimentados y que consecuentemente pueden considerarse probados. En cualquier caso, será competencia de cada uno el adaptar estos métodos a sí mismo, en función de su propia personalidad y de los grupos de jóvenes que le han sido confiados.

No obstante, los formadores deben también tener una actitud de recepción en relación con todas las propuestas, con todos los ensayos que pueden prestar su colaboración en la mejora de la eficacia de la educación personalizada. Cualquier otra actitud y cualquier otra pretensión, como, por ejemplo, la idea —descabellada— de poseer la «verdad», de haber encontrado el único instrumento perfecto e ideal, serían contrarias no sólo al espíritu científico e investigador, sino incluso más a los mismos fundamentos de la educación personalizada.

LOS METODOS «CLASICOS»

Vamos a presentar algunos métodos que han sido ya probados en el campo de la formación en la educación personalizada, mostrando sus principales ventajas, y, también y de manera especial, sus limitaciones.

La observación de las clases experimentales

Este método se encuentra experimentado desde hace ya un gran número de años. No obstante, y a pesar de su evidente interés y éxito, hemos podido constatar que se utiliza muy raramente fuera de las sesiones de formación organizadas por la AIRAP.

---

(2) J. M. DIEM: L'Attitude de l'éducateur, en «Recherche et Animation Pédagogiques», n.º 1, 1971.

La principal razón de ello se encuentra en que supone recurrir a formadores suficientemente cualificados de forma que se ocupen simultáneamente de un grupo de niños y un grupo de adultos. Para poner en práctica en algunos días, incluso en algunas horas, una auténtica clase personalizada con niños reales, se necesita, efectivamente, contar con una cierta experiencia y una práctica lo suficientemente amplia. Por otra parte, la presencia efectiva de un grupo de adultos, con frecuencia más numeroso que el de niños, crea unas condiciones artificiales que el formador debe tener lo suficientemente en cuenta.

Las ventajas de este método resultan evidentes. Permite darse cuenta de forma concreta de las reacciones y de la evolución de los niños, así como de la forma en que es preciso conducir estas clases y de los medios que son necesarios.

No obstante, presenta algunas limitaciones que se derivan esencialmente de la dificultad de observar que hoy en día presentan numerosos adultos. Efectivamente, la observación supone unas exigencias en relación con la disponibilidad del espíritu y con la atención que distan mucho de ser espontáneas. Con el fin de ayudar a una mejor percepción de los hechos y de los comportamientos, a una formulación de las hipótesis antes de todo juicio, resulta posible poner a disposición de los adultos instrumentos o «claves» de observación. Sin embargo, esto no siempre resulta suficiente y es necesario constatar que son muchos los que se aburren en las clases experimentales al no saber observar.

Existe igualmente un peligro que debe conducir a manejar este método con precaución. La observación de clases experimentales bien conducidas, casi podríamos decir demasiado bien conducidas, tiene el riesgo de provocar reacciones contrarias a aquellas que se esperan. Determinados adultos pueden tener un sentimiento de importancia y resignación ante tales «modelos»..., lo que evidentemente resulta contrario a los objetivos de la formación. En tal caso todo depende de la capacidad del animador, que no debe tener miedo a mostrar sus dudas, sus vacilaciones, sus investigaciones y que sobre todo debe saber animar y tranquilizar.

Las conferencias

Este género, el más conocido y el más antiguo, no debe ser excluido «a priori» de ningún programa de formación en la educación personalizada. Efectivamente, un conferenciante de talento puede llegar a convencer, a hacer reflexionar, a entusiasmar, a desencadenar la acción.

Sin embargo, resulta conocido que el tiempo de atención que el adulto, al igual que el niño, presta a aquel que está hablando es relativamente breve y que incluso en algunos casos no es superior a algunos minutos. Por otra parte, mación sobre los que no nos parece útil detenernos largo tiempo. Hace ya chan muchísimo más cuanto existe un soporte visual. Conviene, por tanto, no abusar de este método y acompañarle, en tanto que sea posible, de medios audiovisuales (películas, proyección de diapositivas, utilización de retroproyectores...).

Como norma general, una o dos conferencias de síntesis bien preparadas nos parecen más que suficientes para una semana de trabajo.

Los puntos de confrontación y los grupos de reflexión

También en este caso nos encontramos con métodos «tradicionales» de formación sobre los que no nos parece útil detenernos largo tiempo. Hace ya

largo tiempo que ha llegado a ser reconocida la provechosa utilidad de los intercambios, de la expresión, de la puesta en común de las experiencias en el seno de los grupos «organizados y animados» o «salvajes». De la misma forma, también se reconocen las limitaciones de unas discursiones sin fin, dando vueltas sobre sí mismas, en las que dos o tres monopolizan la atención...

Las simulaciones

La utilización de «juegos psicopedagógicos» o de simulaciones es más reciente. Estos métodos se encuentran referidos principalmente a los cambios de actitud en las relaciones entre maestros y alumnos y se utilizan con gran provecho en el nivel correspondiente a la formación de los formadores. Un gran número de juegos, por supuesto de muy diferente valor, han sido perfeccionados sobre todo en los Estados Unidos. Nacidos fundamentalemnte de los modernos trabajos sobre psicología experimental se encuentran llamados ciertamente a realizar un rápido desarrollo en la medida en que se apoyan en el aprendizaje por medio de la acción y que permiten poner en evidencia los comportamientos sin provocar reacciones demasiado vivas desde el punto de vista emocional.

LA APLICACION A LOS ADULTOS DE LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACION PERSONALIZADA

En el marco de la AIRAP se realizan actualmente nuevas investigaciones y experiencias. Estas parten de una idea simple: ¿Por qué no aplicar a los adultos en formación los principios de la educación personalizada que se recomiendan en relación con los niños? «A priori», esto parece totalmente evidente. De hecho, una aplicación de este tipo supone una larga reflexión en torno a la organización de la formación de los adultos y una puesta en tela de juicio del papel de los formadores. Después de algunos ensayos más o menos tímidos y de numerosas vacilaciones, ha sido posible poner en marcha diversas realizaciones. Vamos a basarnos de forma especial en una de ellas, en la que pudieron obtenerse resultados interesantes (3).

El papel de los formadores

En una reciente sesión destinada a la educación personalizada se había decidido que la función principal de los formadores no consistiría en realizar «demostracciones», ni en efectuar exposiciones, ni en animar a los intercambios, incluso aunque ellos se vieran llevados en determinados momentos a utilizar estos métodos. Su papel esencial consistiría en realidad en preparar un medio ambiente pensado para los adultos, en el que éstos podrían elegir libremente entre una gama de actividades en función de sus necesidades y preferencias. Por otra parte, los formadores tenían como tarea el ayudar a cada uno a establecer su propio programa y a encontrar los medios personales de investigación y contribución a la evolución de la comunidad formada por el conjunto de asistentes.

---

(3) Sesión organizada por la AIRAP, en Quimper (Francia), en septiembre de 1976. Durante los diez días se reunieron 150 niños y más de 300 educadores, la mayoría de los cuales enseñaba en clases de nivel elemental.

De la misma forma que en una clase personalizada que se impartiera a los niños, los formadores se encontraban disponibles para responder a las preguntas que les eran formuladas para animar a algunos, estimular a otros y favorecer la expresión de todos. Lejos de imponerse buscaban, por el contrario, el pasar a un segundo plano, siempre que su presencia o sus intervenciones no les hicieran aparecer como indispensables. Los auténticos actores, los responsables de su formación, podían de esta manera convertirse en asistentes.

El medio ambiente propuesto

Por la mañana, los adultos podían elegir entre dos tipos de actividades: observar a los niños en sus clases experimentales o participar en los talleres de profundización de estudios. Era posible, e incluso se recomendaba, el pasar de una actividad a otra, lo que podía realizarse en cualquier momento, con la sola condición de que se respetara el trabajo de los niños en las clases o el de los adultos en los talleres.

Las clases experimentales funcionaban en las mismas condiciones habituales sobre las que ya hemos hablado anteriormente. Es necesario hacer notar que éstas no fueron molestadas por las idas y venidas de lo asistentes a las sesiones, que mostraron siempre una gran discreción. Los talleres paralelos reservados a los adultos se encontraban organizados por disciplinas —psicopedagogía, lingüística, matemáticas, actividades destinadas a despertar la atención, aprendizaje de la lectura, etc... En cada taller era posible trabajar de forma individual o mediante la formación de pequeños grupos:

— Con el fin de reflexionar sobre los objetivos de una u otra disciplina y sobre sus métodos desde la perspectiva de la educación personalizada.
— O para profundizar en el conocimiento de las técnicas pedagógicas conocidas por los animadores o para adaptar otras conocidas por los asistentes.
— O incluso para realizar de forma concreta «instrumentos» pedagógicos —planes e instrumentos de trabajo— o esquemas de organización escolar a nivel de clase o de escuela.

En relación con los diferentes temas, los formadores habían previsto planes de trabajo, «guías» y una documentación que los asistentes podían utilizar o no.

Las sesiones matinales finalizaban con una «puesta en común» por parte de las personas que habían trabajado en los mismos grupos, lo que permitía efectuar comparaciones entre los distintos planteamientos y perfeccionar los métodos de trabajo de cada uno.

La jornada de tarde comenzaba con una reunión comunitaria del conjunto de asistentes a las sesiones. Animados por voluntarios que no pertenecían al grupo de formadores, estas sesiones tenían como objetivo no sólo el proporcionar una información y la realización de intercambios, sino que se buscaba también la expresión y la autoorganización de los asistentes a las sesiones.

A continuación, y de nuevo, se realizaba una elección entre actividades variadas:

— Talleres de psicomotricidad y de expresión corporal.
— Puntos de confrontación-debates según niveles de enseñanza.

— Talleres según centros de interés propuestos por los formadores o por los asistentes a las sesiones, en donde podían utilizarse diferentes métodos —exposiciones, simulaciones, debates, etc...

Esta última actividad alcanzaría rápidamente un gran éxito. Algunas veces se proponían más de una docena de temas de forma simultánea. De esta manera fue posible constatar la variedad y riqueza de experiencias de los asistentes a las sesiones, lo que en otras circunstancias no hubiera sido posible desvelar.

Los resultados

Esta sesión tenía como objetivo permitir a cada uno experimentar por sí mismo y sobre sí mismo los métodos de la educación personalizada. Gracias a un medio ambiente preparado racionalmente y a un equipo de formadores altamente cualificados, la sesión pudo desarrollarse en un clima extraordinario de investigación y reflexión.

Ni uno solo de los asistentes a las sesiones ha declarado que no hubiera algo de su gusto. Los procedimientos fueron evidentemente diferentes. Unos prefirieron trabajar de forma individual, otros en equipo. Algunos pasaron su tiempo observando. Otros leyendo, con el fin de documentarse o de expresarse y realizarse. Todos ellos se han sentido afectados por la sesión que, como algunos han declarado, constituía «su asunto»...

Esta sesión no ha sido ciertamente un modelo perfecto. Aún es necesario encontrar muchas mejoras. Sin embargo, de esta forma se ha podido probar que la mejor manera de formarse en la educación personalizada consistía en aplicar a los adultos sus principios y sus métodos.

Otros estudios

PROBLEMATICA DE LA EDUCACION PREESCOLAR EN ESPAÑA

Aurora MEDINA

PUNTO DE PARTIDA

Cuando el mundo comenzaba a hablar a mediados del siglo XIX de la institucionalización de la Educación de Párvulos por la expansión industrial y el trabajo de la madre fuera del hogar en fábricas y talleres, España se definia como adelantada en la Educación Preescolar gracias a un político tremendamente consciente de los problemas del país, Pablo Montesinos, que fundó en 1839 la primera Escuela Normal para la formación de parvulistas. Antes, en 1836, el Director de Instrucción Pública dictaba ya una disposición para que los jefes políticos de cada provincia —los gobernadores civiles actuales— promovieran la creación de escuelas de párvulos.

La educación de los pequeños y las escuelas para ellos se fueron extendiendo en nuestro país en la segunda mitad del siglo XIX, análogamente a como se extenderán en otros países: Alemania, Inglaterra, Francia e Italia.

En una nueva estadística referida al 31 de diciembre de 1885 se registran 864 escuelas de párvulos, y en 1890, 1.087, siendo los alumnos atendidos 84.761.

Todo esto en España, cuando Froebel, en Alemania, comenzaba a crear sus Kindergarten, jardines de niños, con la nueva concepción de juegos educativos, que más tarde se extenderán por todo el mundo.

La Educación Preescolar en España, a partir de esta época, sigue una línea ascendente, aunque discreta. Las antiguas escuelas normales, después de ser suprimida la Escuela Normal de parvulistas fundada por Montesinos, así como el resto de las normales dedicadas exclusivamente a la formación de maestros de párvulos, tomaron a su cargo el tema si no con la misma dedicación, vocación y entusiasmo que lo hicieron aquéllas sí con mayor altura pedagógica. Sin duda realizaron una gran labor, puesto que la educación específica de este nivel fue cada día no sólo más extensa, sino más cuidada.

En 1876 se crea en las Escuelas Normales Centrales de Maestros y de Maestras de Madrid una *Cátedra de pedagogía aplicada a las escuelas de párvulos*, y el 16 de febrero de 1879 se inagura en Madrid la Escuela Práctica del sistema

froebeliano con el nombre de *Jardines de infancia*. Esta escuela influyó notablemente en la implantación del sistema Froebel en otros centros, porque, en los comienzos, su funcionamiento era de gran calidad.

Contribuye, sin duda, al florecimiento de las escuelas de párvulos el decreto de 17 de marzo de 1882, por el que se crea el *Patronato General de las Escuelas de Parvulos* y el curso especial destinado a la formación de las maestras, poniendo exclusivamente en manos de éstas la educación de los pequeños. En él se habla de la necesidad de una *práctica docente* bien comprobada antes de realizar los ejercicios teóricos para la buena selección del personal:

> «Siendo preciso reconocer que para el ejercicio del dificilísimo cargo de la educación infantil ofrece escasas garantías el método de las oposiciones, como manera de proveer las escuelas, porque si bien las oposiciones manifiestan el talento, instrucción y demás datos intelectuales de los opositores, es inútil esperar que por semejante medio se revele su celo, su vocación, su moralidad, su amor a los niños, en suma, las elevadas condiciones que por su naturaleza exige este noble magisterio y que se levantan por encima de la aptitud que puede demostrarse en el público certamen» (1).

Este decreto vino a llenar el vacío que en 1857 dejó la Ley Moyano, que retrocedió, sin duda, en el magnífico camino emprendido por Pablo Montesinos.

La introducción en España de las corrientes pedagógicas preescolares que circulaban en el mundo fue muy notable a partir de la segunda mitad del siglo XIX y primera década del XX.

Un gran pedagogo, Pedro de Alcántara, contribuye poderosamente a la difusión en nuestro país del sistema de Froebel con su admirable y comprensivo estudio, publicado en Madrid el año 1879, después de haber obtenido un premio de 1.000 pesetas y 500 ejemplares.

En estos momentos el mapa de Europa está cuajado de inquietudes por la educación del párvulo: Oberlin, Froebel y Foelsing, en Alemania; Cochin, Madame Pape Caspantier, en Francia; Roberto Oven, en Inglaterra; Montesinos y Andrés Manjón, en España, Gaspare Mariotti, en Italia.

Pero al comienzo del siglo XX la explosión difusora es mayor y surgen nuevos nombres, nuevos creadores de la educación del párvulo, nombres ya tan conocidos y eminentes como María Montessori, Ovidio Decroly, Rosa y Carolina Agazzi.

Todo este movimiento se difunde en España con gran altura y eficacia, sobre todo en Madrid y Barcelona, con la práctica de los métodos de Froebel, Montessori y Decroly, y en menor medida, pero también conocido y practicado, el sistema de las hermanas Agazzi.

Las instituciones que destacan en la Península son fundamentalmente dos: los «Jardines de la infancia», en la calle Daoiz y Velarde, de Madrid, con el sistema íntegro de Froebel, y la Escuela de párvulos «Pablo Montesinos», de la calle Granada, que fue verdadero centro experimental de métodos y sistemas.

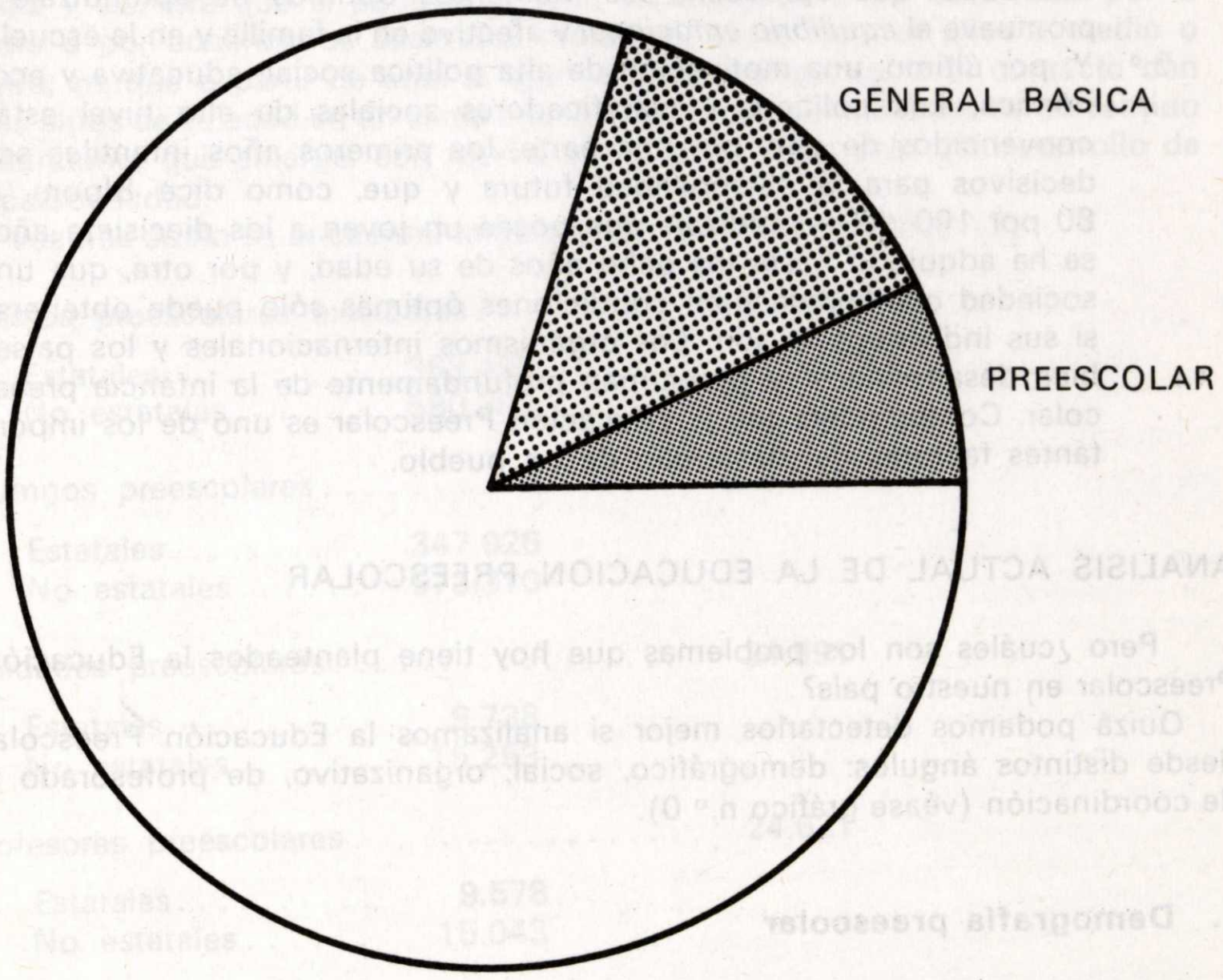
Tanto en Madrid como en Barcelona se promueven, a nivel teórico y práctico, cursos de perfeccionamiento de las maestras de párvulos, tanto en el ámbito estatal como en el privado.

---

(1) Decreto de 17 de marzo de 1882.

GRAFICO N.º 0

POBLACION ESPAÑOLA PARA 1976	**35.848.873**
POBLACION PREESCOLAR (2, 3, 4 y 5 años):	**2.575.983**
POBLACION GENERAL BASICA (6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 años):	**4.836.359**



Continúa este impulso en manos de personas entusiastas más que de instituciones o planificadores educativos: conferencias, cursos prácticos, exposiciones de trabajos de niños y exposiciones de libros y juegos educativos.

Sin embargo, esta línea discretamente ascendente se rompe inexplicablemente a partir del año 1970 y, tal vez, como consecuencia, no tanto de la Ley General de Educación, cuanto de la deficiencia de los créditos, o tal vez por un desconocimiento profundo de los óptimos efectos de la Educación Preescolar.

En cambio, las motivaciones teóricas de la Educación Preescolar en España siguen la misma línea que en el resto de los demás países:

1.º Expansión de la industria y trabajo de la madre fuera del hogar o una intencionalidad de ayuda a las familias necesitadas, de asistencia social, en suma.

2.º Con la difusión de los estudios psicopedagógicos surge un poco más tarde la motivación, importante, del *desarrollo sensorial, intelectual* y de *personalidad* del niño, por lo que la fundamentación psicológica de conocer al niño se hace indispensable y con ella el tratamiento adecuado, que aprovecha los momentos óptimos de aprendizaje y promueve el *equilibrio emocional* y afectivo en la familia y en la escuela.

3.º Y, por último, una motivación de alta política social, educativa y económica. Los políticos y planificadores sociales de alto nivel están convencidos de que, por una parte, los primeros años infantiles son decisivos para la personalidad futura y que, como dice Bloom, el 80 por 100 del aprendizaje que posee un joven a los diecisiete años se ha adquirido hasta los ocho años de su edad, y por otra, que una sociedad equilibrada y en condiciones óptimas sólo puede obtenerse si sus individuos lo son. Los organismos internacionales y los países bien desarrollados se preocupan profundamente de la infancia preescolar. Comprenden que la Educación Preescolar es uno de los importantes factores del desarrollo de un pueblo.

ANALISIS ACTUAL DE LA EDUCACION PREESCOLAR

Pero ¿cuáles son los problemas que hoy tiene planteados la Educación Preescolar en nuestro país?

Quizá podamos detectarlos mejor si analizamos la Educación Preescolar desde distintos ángulos: demográfico, social, organizativo, de profesorado y de coordinación (véase gráfico n.º 0).

1. Demografía preescolar

Según la población estimada para 1976 existen en España:

Niños de 0 años a 1	702.530	
Niños de 1 año	669.556	
Niños de 2 años	656.983	2.575.983 (2)
Niños de 3 años	647.228	
Niños de 4 años	639.278	
Niños de 5 años	532.494	

Si la población total de España es de 36.160.000 habitantes, quiere decir que *los niños en edad preescolar representan un 7,18 por 100 de la población total.* Es decir, que *de cada 13,92 personas una es un niño en edad preescolar.*

Por supuesto, que a la Educación Preescolar le interesan fundamentalmente las edades de dos a cinco años y, más especialmente, los mayores, y en sentido inverso, puesto que la eficacia educativa institucionalizada es mayor a partir de los cuatro años, según las experiencias efectuadas por los psicopedagogos. Zazzo, entre ellos, concluye, tras experiencias en seguimiento de niños, que la Educación Preescolar con métodos activos comienza a ser notoria a partir de los cuatro años.

Tenemos, por tanto, una población preescolar total de 2.575.983, que tampoco debe asustar a los planificadores educativos, puesto que, dada la contextura de la familia española, no todas desean llevar a sus hijos a un centro preescolar, sobre todo a los dos años; ni tampoco es conveniente para el niño, puesto que su necesidad de socialización comienza más tarde, entre los tres y cuatro años.

Por supuesto, que se entiende en el seno de una familia normalmente constituida y siempre que el pequeño pueda ser atendido en la casa, bien por la madre o por cualificados sustitutos maternos, hasta los tres años y medio o cuatro, porque a partir de aquí sí que se hace indispensable el contacto con otros niños de su edad en un clima educativo donde pueda desarrollar su sentido comunitario, que emerge, con fuerza, como parte integrante del desarrollo de su personalidad.

Veamos cómo se encuentra la escolarización de estos niños: (3)

Puestos preescolares existentes		943.800
Estatales	363.493	
No estatales	580.307	
Alumnos preescolares		920.336
Estatales	347.026	
No estatales	573.310	
Unidades preescolares		24.991
Estatales	9.738	
No estatales	15.253	
Profesores preescolares		24.621
Estatales	9.578	
No estatales	15.043	

(Véase cuadros números 1 y 2).

---

(2) Datos y cifras de la enseñanza en España 1975, tomada del I.N.E. Estimación años 1976 a 1980. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.

(3) Tomado de Estadística de la Educación Preescolar, E.G.B., Especial y Permanente de Adultos, marzo 1976. Datos provisionales del Ministerio de Educación y Ciencia.

Si deseáramos obtener un análisis más exhaustivo de los últimos años de población preescolar, alumnos y tasa de escolarización podríamos acudir de nuevo a los datos referidos del I.N.E., observando que los niños de dos años acusan una baja escolarización; los de tres años están escolarizados cinco veces más; los de cuatro de diez a veinte y los de cinco veinticinco veces más.

Es decir, que lógicamente la demanda es mayor a medida que crece el niño, lo que coincide exactamente con el grado de eficacia del sistema educativo preescolar institucionalizado.

La tasa global de escolarización y el tratamiento global de la estadística en niños de Jardines de infancia y Párvulos enmascara la realidad de los números. Por eso es mejor su tratamiento analítico por edades.

Los niños de cinco años se hallan escolarizados en su casi totalidad y los de cuatro lo están en más de un 50 por 100, mientras que, como hemos visto, los de dos apenas si van al colegio.

El análisis de los cuadros estadísticos que se acompañan nos lleva a las siguientes consideraciones:

1.º Aumento en el año 1975 de 1.517 profesores preescolares estatales y no estatales.

2.º Una diferencia entre puestos preescolares, 943.800 y alumnos 920.336. Es decir, que hay 13.464 puestos preescolares sin cubrir.

Una posible explicación es que puedan encontrarse en poblaciones pequeñas, por lo que urge ser de nuevo reconsiderada la localización de las unidades preescolares.

CUADRO N.º 1

CUADRO RESUMEN DE LA EDUCACION PREESCOLAR. CURSO 1975-76 (*)

Población de dos a cinco años: 2.575.983

Alumnos	Estatal	No estatal	Total
Jardín de Infancia	11.680	129.210	140.890
Párvulos	335.346	444.100	779.446
Total	347.026	573.310	920.336
Profesores	9.578	15.043	24.621
Unidades	9.738	15.253	24.991

Total alumnos: 920.336
Tasa de escolarización: 36,82 por 100.
Razón profesor-alumno: 37,41; 370 profesores sin especialidad o sin título.

(*) Tomado de Estadística de la Educación Preescolar, E.G.B., Especial y Permanente de Adultos, marzo 1976. Datos provisionales del Ministerio de Educación y Ciencia.

CUADRO N.º 2

ANALISIS PORCENTUAL

Alumnos	Estatal	No estatal	Total
Jardín de infancia	8,29	91,71	100,00
Párvulos	43,02	56,98	100,00
Total	37,71	62,29	100,00
Profesores	38,90	61,10	100,00
Unidades	38,97	61,03	100,00

3.º Un incremento de 67.014 alumnos, cuyo origen puede ser debido a la apertura del Ministerio en la creación de unidades y centros preescolares.

4.º Respecto a la relación unidades preescolares-profesores hallamos una gran diferencia:

Unidades	24.991
Profesores	24.621
Faltan profesores	370

¿Es que la relación alumno-profesor no es la correcta?
¿Es que se hallan 370 unidades a cargo de personas no tituladas?

5.ª La enseñanza privada cubre el 62,29 por 100, mientras que la estatal cubre el 37,71 por 100.

6.ª La tasa de escolarización, 36,03 por 100, no resulta real, porque los niños de dos años, que tienen una baja escolarización, interfieren la de los niños de cinco, generalmente muy alta.

Debe tenderse al tratamiento estadístico de los niños preescolares por edades, como se dijo anteriormente, para que tanto la estadística como la planificación sea más real.

7.ª Aunque prácticamente los niños de cinco años se hallan escolarizados casi en su totalidad, en las estadísticas que se manejan en el M.E.C. no están contabilizados todos los niños que acuden a guarderías de distintos ministerios y organismos (véase cuadro n.º 3).

Disponemos de unos datos de alumnos preescolares desde el curso 1962-63 gracias a la labor del Instituto Nacional de Estadística en el M.E.C. (4) y a la cuidada recogida y elaboración de datos de don Joaquín Tena Artigas y su equipo de colaboradores.

---

(4) Datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadística 1973. Estadística de la enseñanza en España 1975, M.E.C. Estadística de la Educación Preescolar, E.G.B., etc., M.E.C., marzo 1975-76.

CUADRO N.º 3

EVALUACION DE LA LEY GENERAL DE EDUCACION. ESTUDIO DE LA EDUCACION PREESCOLAR

Análisis de la situación desde 1970 a 1975 (*)

(Poblacion, alumnos, tasa)

Años	Año 1970			Año 1971			Año 1972		
	Población	Alumnos	Tasa	Población	Alumnos	Tasa	Población	Alumnos	Tasa
2	624.708	13.098	2,10	629.982	20.494	3,25	635.302	113.894	9,03
3	615.425	65.301	10,61	620.620	79.011	12,73	625.860		
4	607.976	252.693	20,60	613.109	271.248	44,24	618.287	288.890	46,72
5	601.413	435.133	72,35	606.492	389.524	64,23	611.613	398.335	65,13

Años	Año 1973			Año 1974			Año 1975		
	Población	Alumnos	Tasa	Población	Alumnos	Tasa	Población	Alumnos	Tasa
2	640.665	114.662	9,02	646.074	125.330	9,76	651.529	144.890	11,20
3	631.145			638.573			641.845		
4	623.507	714.493	57,61	628.772	727,992	58,20	634.080	779.446	61,80
5	616.778			621.985			627.237		

(*) Datos y Cifras de la Enseñanza en España. T. 1.º M.E.C. T. 1971-72-74. Estadística de la Educación Preescolar, General Básica y Primaria a extinguir, M.E.C., 1974-75-76.

GRAFICO N.° 1

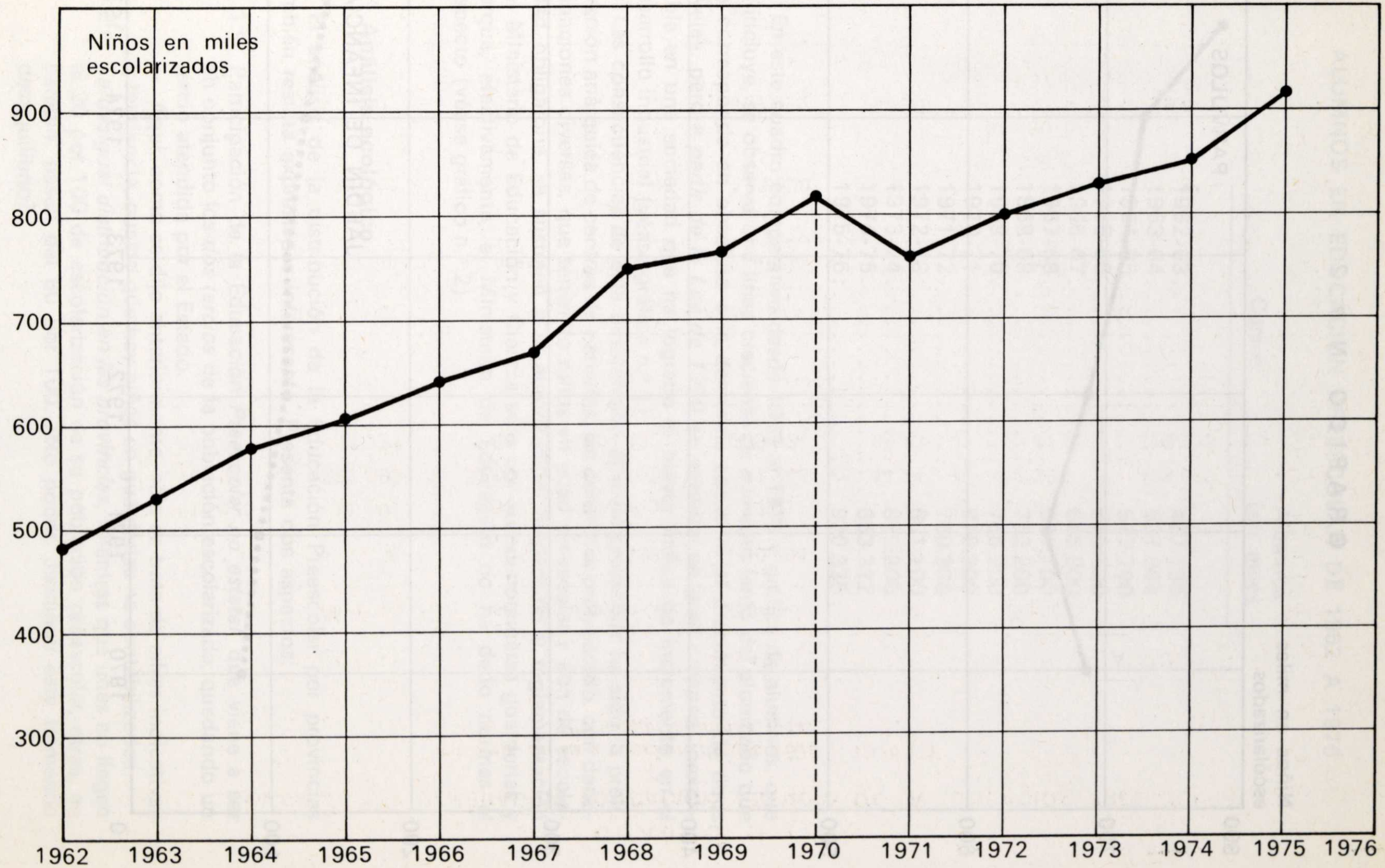
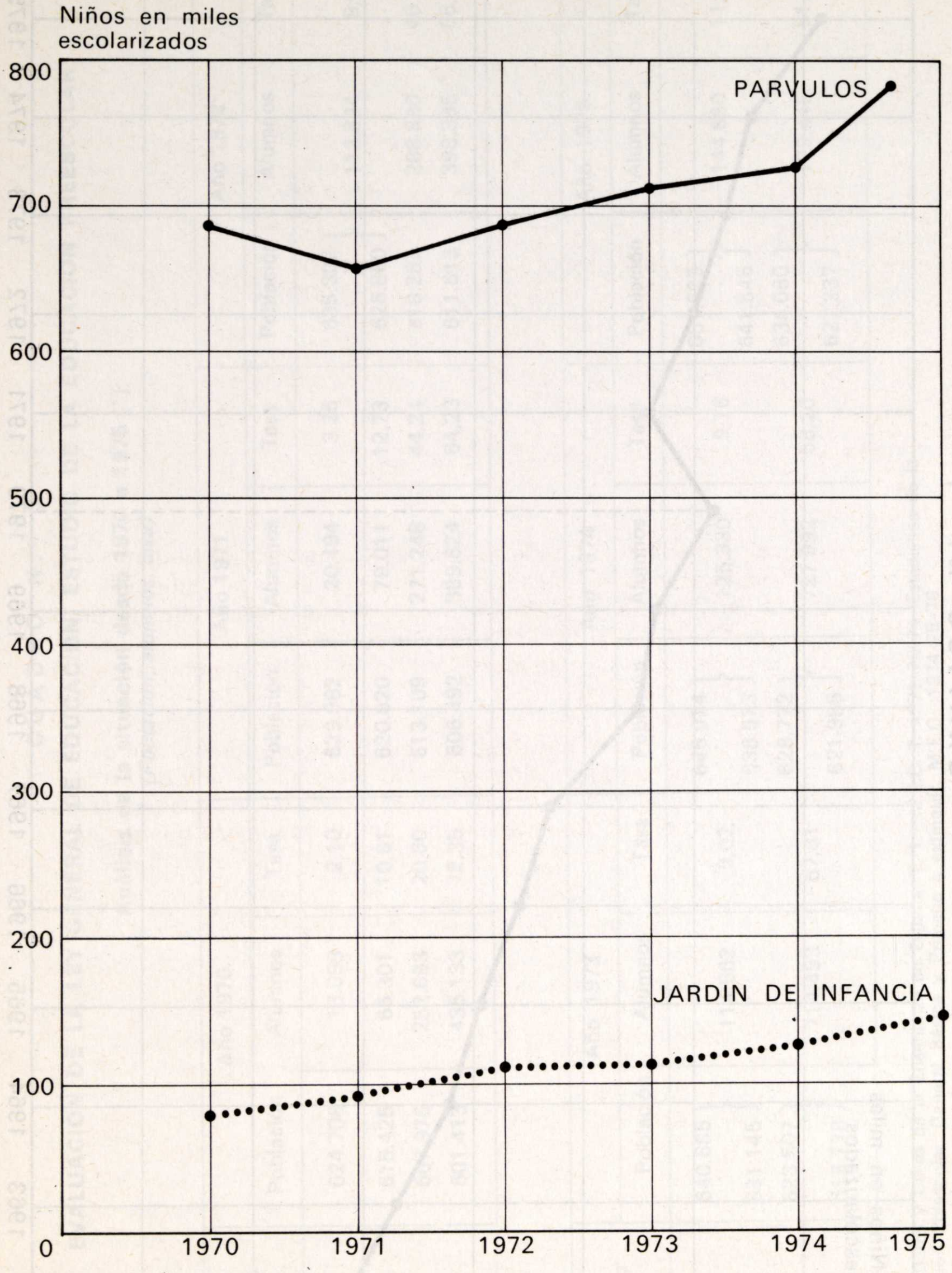

Niños en miles escolarizados
900
800
700
600
500
400
300
1962
1963
1964
1965
1966
1967
1968
1969
1970
1971
1972
1973
1974
1975
1976

GRAFICO N.° 2


Niños en miles
escolarizados
800
700
600
500
400
300
200
100
0
1970
1971
1972
1973
1974
1975
PARVULOS
JARDIN DE INFANCIA

ALUMNOS EN EDUCACION PREESCOLAR DE 1962 A 1976

Cursos	Alumnos (en miles
1962-63	487.135
1963-64	527.044
1964-65	577.700
1965-66	610.600
1966-67	645.000
1967-68	671.100
1968-69	752.200
1969-70	766.200
1970-71	819.900
1971-72	760.300
1972-73	801.100
1973-74	829.200
1974-75	853.322
1975-76	920.335

En este cuadro comparativo desde 1963 al 1975 y gráfica de alumnos, que se incluye, se observa una línea creciente de aumento lento del alumnado que no corresponde en absoluto a la demanda social ni al crecimiento de otros niveles, pero *a partir de la Ley de 1970 se produce un gran colapso*, inexplicable en una sociedad que ha logrado el mayor índice de incremento en el desarrollo industrial (véase gráfico n.º 1).

Las consecuencias de esta desatención al nivel preescolar ha sido la proliferación anárquica de centros de párvulos, sin control ni profesorado, con denominaciones diversas, que teniendo niños en edad preescolar y aun de escolaridad obligatoria, se sustraen a la autorización, inspección y reglamentación del Ministerio de Educación y Ciencia sólo por autodenominarse guarderías y porque, efectivamente, el Ministerio de Educación no ha dado normas al respecto (véase gráfico n.º 2).

2. Análisis ecológico

El análisis de la distribución de la Educación Preescolar por provincias también resulta expresivo e interesante. Presenta dos aspectos:

1.º Participación de la Educación *Preescolar no estatal*, que viene a ser en conjunto los *dos tercios* de la población escolarizada, quedando un tercio atendida por el Estado.

Aquí, como se dijo anteriormente, sólo se trata de cifras indicativas y tendencia, puesto que hay niños en guarderías no contabilizados.

2.º *La desigual distribución en las provincias*. Mientras que unas no llegan al 20 por 100 de escolarización de su población preescolar, otras, en cambio, pasan del 60 por 100. ¿No podría disminuir este tremendo desequilibrio?

CUADRO N.º 4

CURSO 1975-76* (véase gráfico n.º 3)

PROVINCIAS	Población de derecho	Población pre-escolar	Escolarización		Total	% niños escolarizados
			Estatal	No estatal		
Alava	199.777	14.355	3.894	4.006	7.900	55,03
Albacete	340.720	24.483	5.830	2.996	8.826	35,04
Alicante	922.027	66.253	13.367	15.885	29.252	44,15
Almería	377.639	27.135	5.066	2.838	7.904	29,12
Avila	211.556	15.201	2.389	996	3.365	22,13
Badajoz	701.709	50.422	9.613	4.130	13.743	27,15
Baleares	532.945	38.395	4.327	19.198	23.525	61,43
Barcelona	3.915.010	281.319	35.825	120.636	156.511	55,63
Burgos	361.181	25.953	2.722	4.993	7.715	29,72
Cáceres	467.687	33.606	5.130	2.907	8.037	23,91
Cádiz	875.602	63.133	6.011	12.845	18.856	29,86
Castellón	385.516	27.773	6.966	5.304	12.270	44,17
Ciudad Real	512.821	36.849	6.718	2.997	9.715	26,36
Córdoba	731.317	52.550	9.140	5.877	15.017	28,57
Coruña	1.030.745	74.065	5.480	10.581	16.061	21,68
Cuenca	251.619	18.080	4.533	838	5.371	29,70
Gerona	412.357	29.630	8.633	8.769	17.402	58,73
Granada	741.659	53.293	4.582	7.412	11.994	22,50
Guadalajara	149.804	10.764	1.742	1.408	3.150	29,26
Guipúzcoa	626.049	44.985	11.728	13.413	25.195	56,00
Huelva	403.405	28.987	2.058	3.334	5.392	19,60
Huesca	221.761	15.935	3.273	2.103	5.376	33,73
Jaén	668.206	48.015	6.068	5.060	11.128	23,17
León	562.766	40.438	5.389	5.170	10.568	26,13
Lérida	347.101	24.941	5.680	5.478	11.158	44,73
Logroño	234.628	16.859	4.093	3.031	7.124	42,25
Lugo	423.064	30.399	3.354	1.819	5.183	17,04
Madrid	3.761.348	270.278	27.779	101.420	129.199	47,80
Málaga	853.579	61.335	6.014	9.175	15.199	24,78
Murcia	832.047	59.788	9.678	10.712	20.390	34,10
Navarra	466.593	33.527	6.321	10.470	16.791	50,08
Orense	441.260	31.707	2.479	2.304	4.783	15,08
Oviedo	1.045.635	75.135	7.028	9.755	16.783	22,33
Palencia	201.532	14.481	2.614	1.944	4.558	31,47
Las Palmas	546.984	39.448	2.467	7.783	10.250	25,98
Pontevedra	781.334	56.144	4.656	9.264	13.920	24,79
Salamanca	380.133	27.315	4.039	2.763	5.802	21,24
S. Cruz de Tenerife	576.458	41.422	1.901	6.821	8.722	21,05
Santander	691.077	33.706	1.809	6.370	8.179	24,26
Segovia	162.106	11.648	3.371	1.125	4.496	38,59
Sevilla	1.336.669	96.048	8.415	15.112	23.527	24,49
Soria	117.462	8.433	1.430	598	2.023	24,04
Tarragona	138	31.123	6.864	8.577	15.441	49,61
Teruel	173.861	12.498	2.129	1.004	3.133	25,07
Toledo	477.732	34.328	5.627	5.188	10.815	31,50
Valencia	1.769.532	127.154	22.711	43.113	65.824	51,76
Valladolid	413.026	29.655	4.778	8.099	12.877	43,42
Vizcaya	1.041.461	74.835	18.712	16.520	35.232	47,07
Zamora	258.527	18.566	2.448	1.561	4.009	21,59
Zaragoza	757.433	54.426	8.889	17.635	25.524	45,05
Ceuta	62.607	4.498	555	1.305	1.860	41,35
Melilla	60.892	4.375	157	609	1.266	28,93

* Población estimada para 1976: Datos y Cifras.—Población Preescolar obtenida aplicando el indice 7, 18.—Escolarización: Estadística de la Delegación del I.N.E., en el M.E.C., marzo 1976.

GRAFICO N.º 3

POBLACION PREESCOLAR DE 2 a 5 AÑOS Y NIÑOS ESCOLARIZADOS (CURSO 1975-76)

Población de 2 a 5 años 2.575.983

Escolarizados 920.336

Población total

Escolarización estatal

Escolarización no estatal

PREESCOLARES EN MILES

290 280 270 260 250 240 230 220 210 200 190 180 170 160 150 140 130 120 110 100 90 80 70 60 50 40 30 20 10

PROVINCIA

Alava Albacete Alicante Almería Avila Badajoz Baleares Barcelona Burgos Cáceres Cádiz Castellón C. Real Córdoba Coruña Cuenca Gerona Granada Guadalajara Guipúzcoa Huelva Huesca Jaén León Lérida Logroño Lugo Madrid Málaga Murcia Navarra Orense Oviedo Palencia Las Palmas Pontevedra Salamanca S.C.Tenerife Santander Segovia Sevilla Soria Tarragona Teruel Toledo Valencia Valladolid Vizcaya Zamora Zaragoza Ceuta Melilla

GRAFICO N° 3

POBLACION DE 2 a 5 AÑOS Y N
ESCOLARIZADOS (CURSO 1975-76)

Interesa considerar en este momento uno de los principios fundamentales de la Ley: *el de la igualdad de oportunidades*.

Una Educación Preescolar no obligatoria si no se halla bien estructurada produce desequilibrios sociales y de formación del individuo, porque mientras las familias acomodadas pueden obtener un buen desarrollo de sus hijos, en los momentos claves de su formación, los económicamente débiles no pueden alcanzar para los suyos una educación organizada y sistemática.

De ahí que el primer condicionamiento y la primera discriminación se produce desde el comienzo de la vida, acentuando las existentes y condicionando el futuro de ese niño, cuando en rigor debería tenderse hacia una discriminación positiva para los más débiles.

A continuación incluimos las distintas provincias españolas con la población general, la población preescolar, es decir, los niños de dos, tres, cuatro y cinco años de edad: los niños que frecuentan instituciones preescolares estatales y no estatales y, por último, la tasa de escolarización, que es, como se advierte, muy distinta de unas provincias a otras.

Estos datos están tomados de «Datos y cifras», 1974, M.E.C. Población estimada para 1976. Estadística de la Educación Preescolar, Educación General Básica, Educación Especial, etc., de la Delegación del I.N.E. en el M.E.C., marzo de 1976, y la población preescolar aplicando el índice 7,18, que es el que corresponde para la población en 1976.

Por último, se añade asimismo las provincias españolas ordenadas de menor a mayor por la tasa de escolarización en el nivel de dos a cinco años inclusive, con lo que se advierte en el gráfico las zonas negras de la Educación Preescolar (véanse cuadros números 4, 5 y 6).

3. Demanda social

El desarrollo económico de los distintos países ha planteado un nuevo problema a la vida familiar, por la incorporación de la mujer y de la madre al trabajo profesional. La atención de ella se ve ahora dividida entre las preocupaciones del hogar, las profesionales y las exigencias del cuidado del niño pequeño. España no se ha sustraído a esta evolución femenina.

Hace solamente unas décadas el trabajo se hallaba claramente dividido entre el hombre y la mujer; mientras él trabajaba fuera del hogar ella lo hacía dentro de él, ocupándose de éste y de los niños, pero hoy la mujer se ha incorporado al trabajo profesional de lleno, no sólo en la clase social más débil económicamente, sino también en la clase media baja y aun en la clase media alta.

En España la población activa femenina —de quince a sesenta y cuatro años— ha pasado de un 17 por 100 en 1950 a un 39 por 100 previsto para 1980 (5).

Pero junto a esta incorporación de la mujer al trabajo en una u otra profesión surge un nuevo factor, el de la reducción de la célula familiar, a la familia nucleica, padres, hijos, mientras que en el pasado la familia era un clan, y se hallaban con gran facilidad y en óptimas condiciones los sustitutos maternos, cuando la madre tenía que incorporarse a algún trabajo fuera del hogar.

Estos dos factores condicionan la vida del niño en sus primeros años.

---

(5) Manual de estructura social de España. Amando de Miguel. Tecnos, Madrid, pág. 271.

CUADRO N.º 5

CURSO 1975-76 (véase gráfico n.º 4)

PROVINCIA	NUMERO DE UNIDADES DE: Educación Preescolar		
	Estatal	No estatal	Total
Alava	120	105	225
Albacete	166	73	239
Alicante	344	370	714
Almería	139	70	209
Avila	71	22	93
Badajoz	261	93	354
Baleares	111	388	499
Barcelona	873	3.683	4.556
Burgos	88	121	209
Cáceres	195	72	267
Cádiz	143	286	429
Castellón	196	148	344
Ciudad Real	189	76	265
Córdoba	242	139	381
Coruña, La	137	292	429
Cuenca	186	21	207
Gerona	192	204	396
Granada	125	182	307
Guadalajara	64	38	102
Guipúzcoa	406	379	785
Huelva	49	82	131
Huesca	96	54	150
Jaén	151	127	278
León	160	137	297
Lérida	158	152	310
Logroño	121	74	195
Lugo	70	42	112
Madrid	704	2.741	3.445
Málaga	147	234	381
Murcia	243	281	524
Navarra	194	278	472
Orense	81	60	141
Oviedo	190	257	447
Palencia	105	55	160
Palmas, Las	53	226	279
Pontevedra	130	235	365
Salamanca	164	71	235
Santa Cruz de Tenerife	53	168	221
Santander	52	167	219
Segovia	118	29	147
Sevilla	214	354	568
Soria	38	16	54
Tarragona	170	223	393
Teruel	79	25	104
Toledo	172	122	294
Valencia	639	1.119	1.758
Valladolid	139	188	327
Vizcaya	566	443	1.009
Zamora	98	36	134
Zaragoza	287	467	754
Ceuta	30	12	42
Melilla	19	16	35
Total	9.738	15.253	24.991

GRAFICO N.º 4

EDUCACION PREESCOLAR-UNIDADES-CURSO 1975-76

137 292
190 257
52 167
566 443
406 379
236
70 42
120 105
121
88
192 204
160 137
105 55
194 278
130
81 70
123 74
96 54
158 152
98 36
38 16
873
3.683
139 188
287 467
118 29
170
223
164 71
64 38
79
25
71 22
704
2.741
196 148
72 122
186 21
195 72
639
1.119
189 76
166 73
261 93
344 370
242 139
151 127
243 281
182
139
70
149 82
214 234
125
286
147 234
143
30 12
19 16
111 388
63 168
53 226

Estatal

No estatal

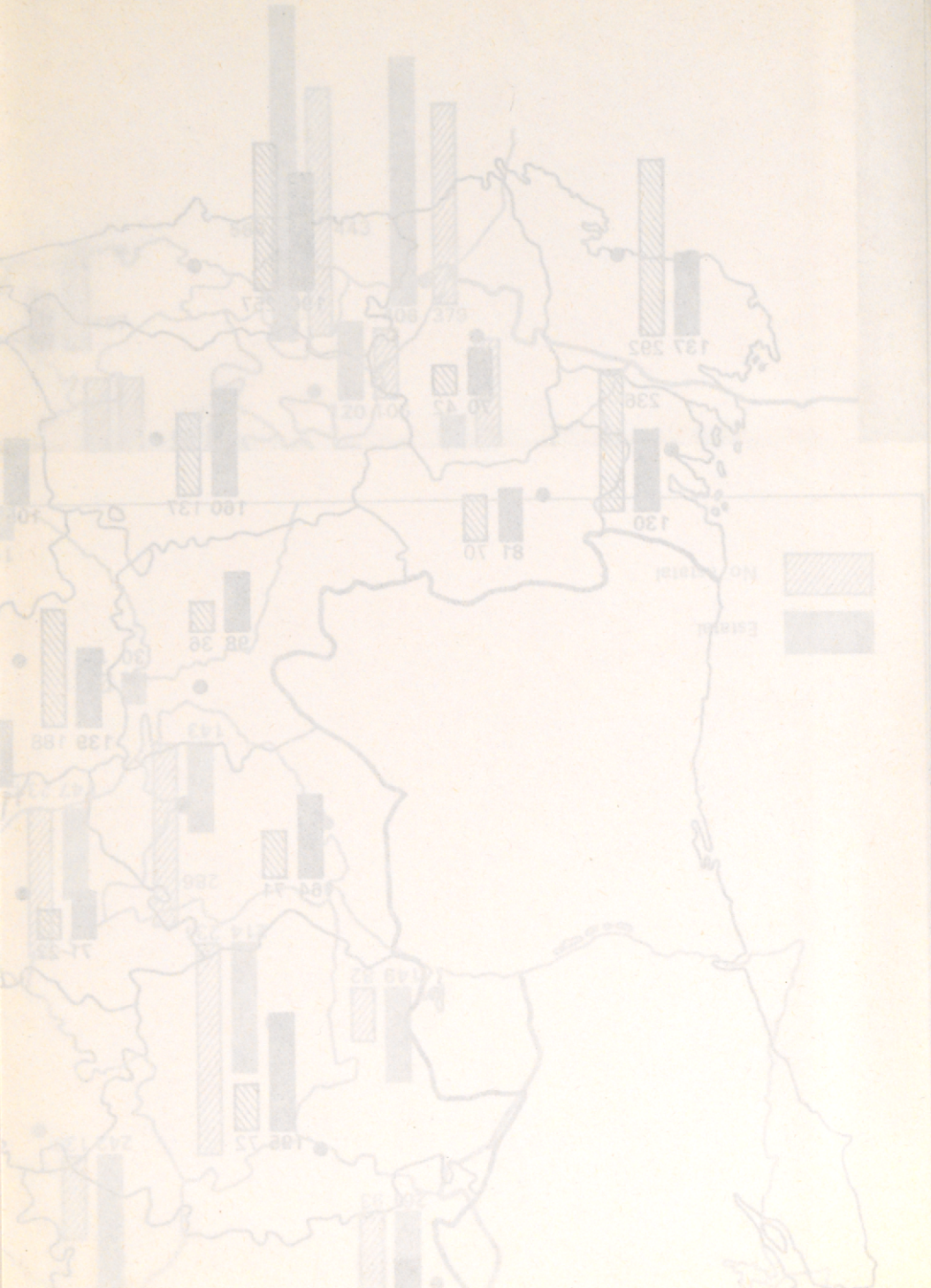
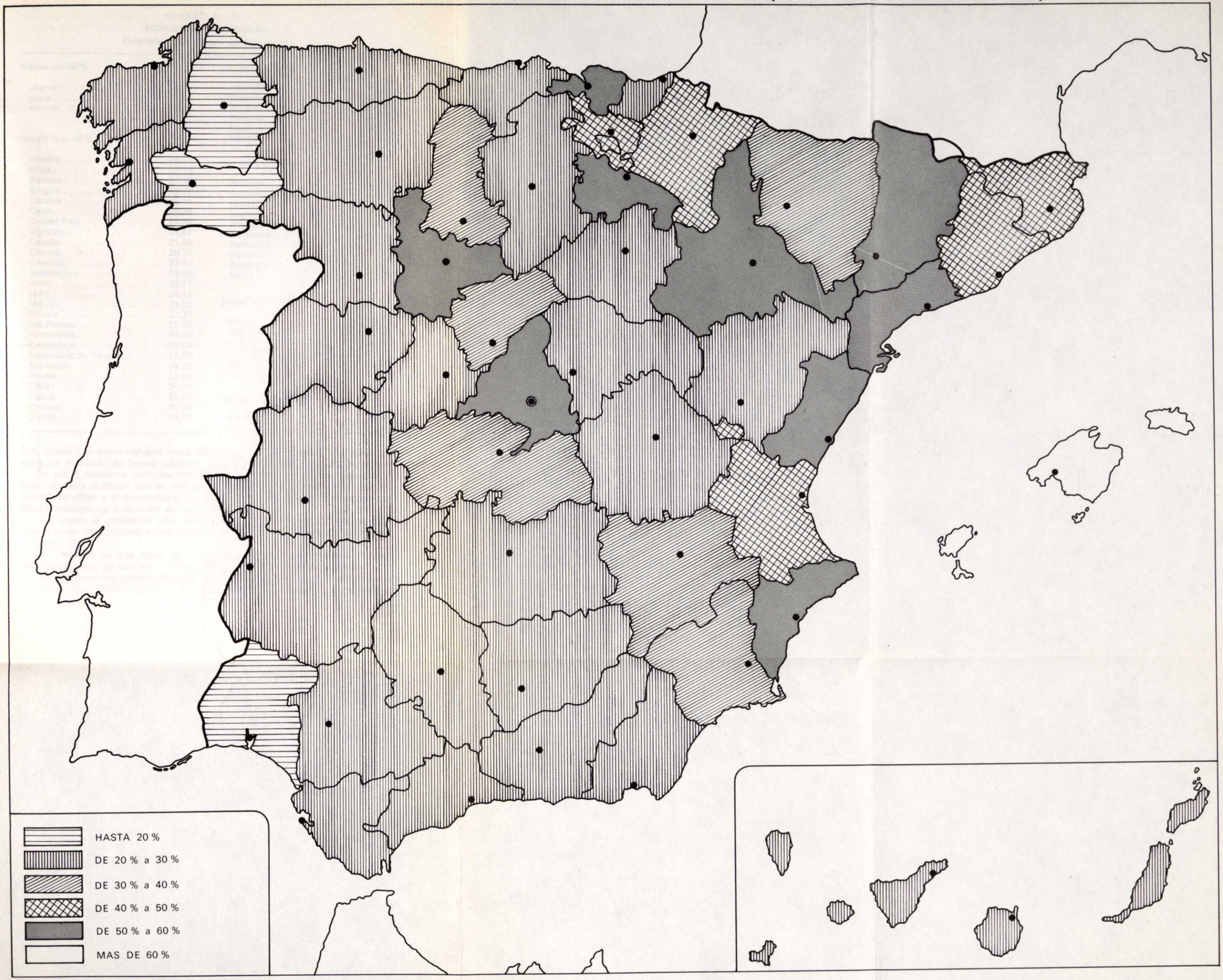


GRAFICO N.º 5

PORCENTAJE DE ESCOLARIZACION EN CENTROS PREESCOLARES (NIÑOS DE 2 a 5 AÑOS)



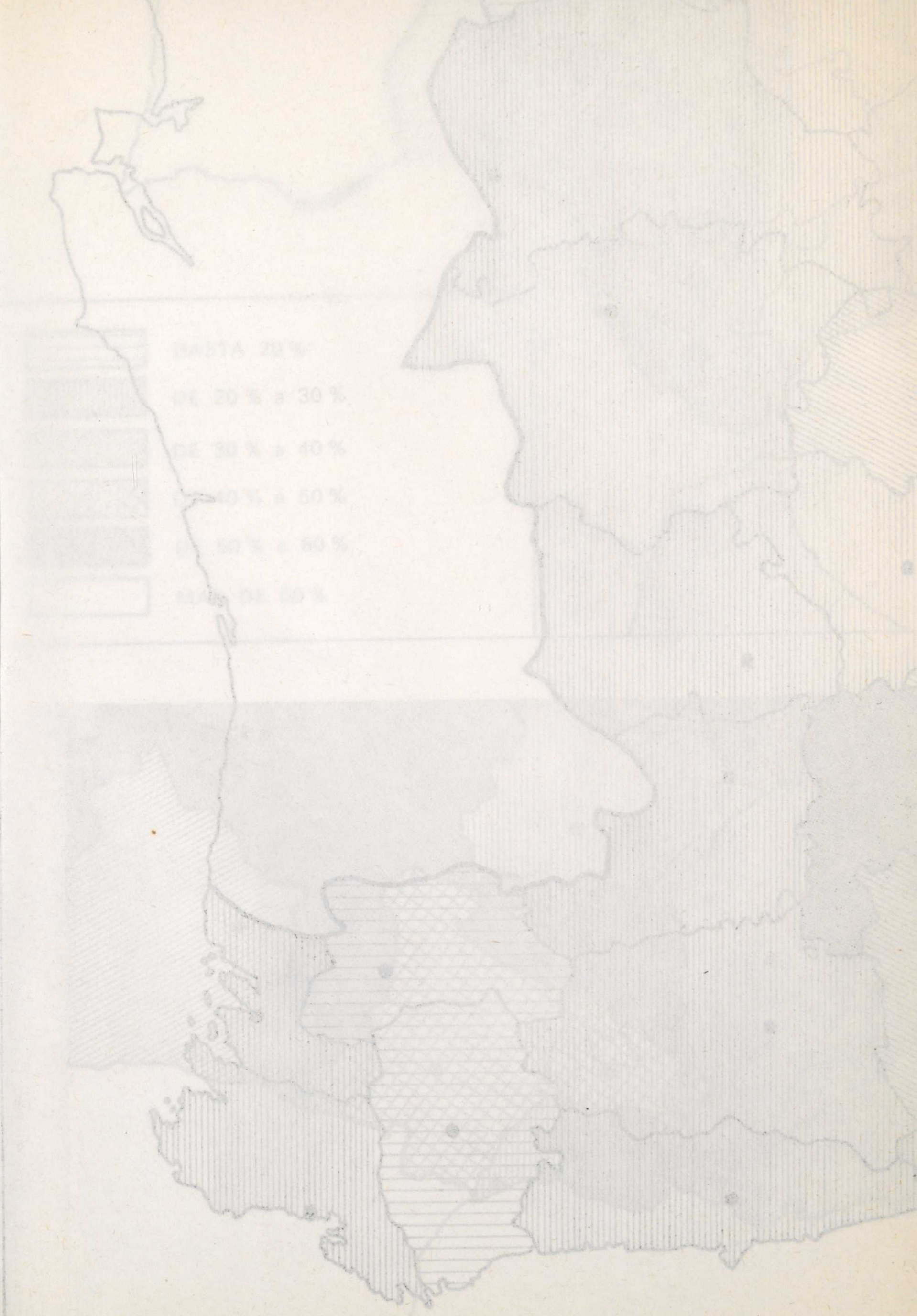


GRAFICO N° 8
PORCENTAJES DE ESCOLARIZACION EN

CUADRO N.º 6

ECOLOGIA PREESCOLAR

Escolarización (véase gráfico n.º 5)

Menos del 20 %

Orense	15,08
Lugo	17,04
Huelva	18,60

Del 20 % al 30 %

Almería	29,12
Avila	22,13
Badajoz	27,15
Burgos	29,72
Cáceres	23,91
Cádiz	29,86
Ciudad Real	26,36
Córdoba	29,57
Coruña	21,68
Cuenca	29,70
Granada	22,50
Guadalajara	29,26
Jaén	23,17
León	26,13
Málaga	24,78
Oviedo	22,33
Las Palmas	25,98
Pontevedra	24,79
Salamanca	21,24
Santa Cruz de Tenerife	21,05
Santander	24,26
Sevilla	24,49
Soria	24,04
Teruel	25,07
Zamora	21,59
Melilla	18,93

Del 30 % al 40 %

Albacete	36,04
Huesca	33,73
Murcia	34,10
Palencia	31,47
Segovia	38,59
Toledo	31,50

Del 40 % al 54 %

Alicante	44,15
Castellón	44,17
Lérida	44,73
Logroño	42,25
Madrid	47,80
Tarragona	49,61
Valladolid	43,42
Vizcaya	47,07
Zaragoza	45,05
Ceuta	41,35

Del 50 % al 60 %

Alava	55,03
Barcelona	55,63
Gerona	58,73
Guipúzcoa	56,00
Navarra	50,08
Valencia	51,76

Del 40 % al 50 %

Baleares	61,43

Si la madre y el padre trabajan fuera del hogar, si no hay facilidad de hallar un sustituto materno de buena calidad. ¿Qué se hace con el niño pequeño?

De ahí la demanda cada día creciente de guarderías o centros educativos preescolares y el boom que se está produciendo con la proliferación indiscriminada de éstas y el desconcierto en la interpretación por las familias de los efectos educativos o nocivos de las guarderías.

¿Es buena la guardería? ¿Es mala? ¿Qué opina la sociedad? ¿No se está produciendo una psicosis colectiva para llevar lo más tempranamente posible al niño a ella?

Sin perjuicio de que algún día tratemos el tema en profundidad, incluso con ilustraciones de análises clínicos, conviene hacer un índice general.

Los niños son muy distintos entre sí en el desarrollo de su afectividad y sociabilidad. Las familias con muy distinto grado de necesidades de trabajo y

muy diversos esquemas de convivencia. La guardería que en algún caso puede ser una solución necesaria, en otro es absolutamente perjudicial para la salud mental y afectiva del niño.

Por otra parte, la organización interna de la institución, su sistema de acogida y tratamiento del niño son factores absolutamente condicionantes de una buena o mala adaptación del niño.

La edad del niño condiciona esencialmente el tratamiento, puesto que mientras el niño menor de tres años no tiene necesidad de otros niños, el mayor de esta edad, porque está comenzando su desarrollo comunitario, necesita de otros niños de su edad para ensayar sus actividades sociales.

Ante esta realidad, que se resuelve en la práctica en una anárquica explosión de centros y una ausencia de información a los padres, urge:

1.º Clarificar y definir los tipos de centros con los servicios que cada uno ofrece a las familias.
2.º Informar debidamente a éstas para que elijan el tipo de centro que conviene no sólo a sus necesidades, sino principalmente a su propio hijo.
3.º Elaborar una legislación que contemple las condiciones mínimas para el establecimiento de estos centros destinados a la guarda y educación del pequeño.

No es lo mismo una guardería de día que de noche, una guardería de cero a dos años que hasta siete u ocho.

Si los niños que frecuentan la guardería tienen más de dos años hay que pensar en establecer en ella un Centro Preescolar o de Básica, según la edad. Porque una guardería no es un Centro Preescolar, es sólo un sistema de guarda y cuidado del niño.

Guardería, Casa-cuna, Centro Preescolar, Jardín de Infancia, Escuela de Párvulos son otras tantas denominaciones y situaciones necesitadas de definición clara y precisa, coordinación, reglamentación y correcta definición de sus servicios.

4. Organización de la Educación Preescolar

El preámbulo de la Ley de Educación de 1970 recoge los fundamentos del Libro Blanco. En lo que afecta a la Educación Preescolar interesa destacar determinados principios:

«La reforma educativa es una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz y profunda para conseguir una *sociedad más justa y una vida cada vez más humana*.» «La educación es una permanente tarea inacabada.»

Sus objetivos son: «Hacer partícipes de la educación a *toda la población española*.» «Ofrecer a todos la igualdad de *oportunidades educativas* sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio, y para conseguirlo ha de preocuparse de «la formación y perfeccionamiento continuado del profesorado.»

Los artículos correspondientes en la Ley General de Educación son:

Art. 12.—El sistema educativo se desarrollará a través de los niveles de Edución Preescolar, Educación General Básica, etc.

Art. 13.—*La Educación Preescolar* tiene como *objetivo fundamental* el desarrollo armónico de la personalidad del niño.

2. La Educación Preescolar, que tiene carácter voluntario, comprende hasta los cinco años de edad y está dividida en dos etapas que se desarrollarán:

a) En el *Jardín de infancia* para niños de dos y tres años; la formación aunque estará *originada* (6) sistemáticamente, tendrá un carácter semejante a la vida del hogar.

b) En la *Escuela de párvulos*, para niños de cuatro y cinco años, la formación tenderá a promover las virtualidades del niño.

3. En los centros estatales de Educación Preescolar será gratuita y podrá serlo también en los centros no estatales que soliciten voluntariamente el concierto.

Art. 14.1.—La Educación Preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida en su caso la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales.

2. Los métodos serán predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad.

La actividad legislativa en cuanto a la Educación Preescolar se refiere se ha limitado en estos seis años a una sola disposición que ordenaba la actividad pedagógica de los centros preescolares: *Orientaciones pedagógicas para la Educación Preescolar* (7).

Los fundamentos y objetivos de esta disposición están bien estructurados y son comprensivos de las necesidades del niño. Cada edad tiene su *currículum* propio y se detallan, quizá con demasiada minuciosidad, los ejercicios y actividades, así como el material empleado. Es un programa bastante completo de actividades a través de:

— expresión dinámica y rítmica,
— expresión plástica,
— ejercicios sensoriales,
— lenguaje,
— estructuración del espacio,
— desarrollo social y conducta adaptativa,
— educación religiosa,
— expresión artística,
— actividades de vida práctica,
— desarrollo de la observación y reflexión,
— desarrollo de la expresión lógico-matemática,
— formación social y moral y
— Preparación para el aprendizaje de las técnicas de lectura y escritura.

Desde el punto de vista de los centros y formando parte de una disposición general «Por la que se establecen los requisitos necesarios para la transformación y clasificación de los centros de enseñanza» existe una Orden Ministerial (8) por la que se establecen las condiciones mínimas que han de reunir los centros de Educación Preescolar y que son las siguientes:

---

(6) Es curiosa la equivocación de esta palabra en el texto original, que ha permanecido en todos los textos sin rectificación. Debe decir *organizada* en lugar de originada.

(7) Orden de 27-7-1973 (*B.O.E.* de 4-8-1973).

Condiciones materiales

— Espacios en número suficiente con un mínimo de 1,50 m.^{2} por puesto escolar.
— Sala de uso polivalente, expresión rítmica y plástica.
— Patio de recreo del alumno con un mínimo de 3 m.^{2} por puesto escolar.
— Aseos y servicios higiénico-sanitarios adecuados a la capacidad del centro.
— Dirección.
— Secretaría.

Profesorado

— El profesorado deberá estar en posesión del Diploma de aptitud pedagógica que reglamentariamente se exija.
— La relación alumno-profesor será de 40 : 1.

Esta es la parquedad legislativa, que ha producido *diversos problemas* y una *gran anarquía* en la interpretación de las disposiciones fundamentales.

Por otra parte, la relación alumno-profesor que se ha establecido es demasiado alta, alejándose de la propuesta por la UNESCO.

5. Profesorado

El profesorado y personal que hoy se ocupa de las guarderías y centros de Educación Preescolar no está bien seguro de su cometido, por la heterogeneidad de su formación y procedencia y por decisiones de organismos que, al margen de las disposiciones vigentes, intentan diseñar estatutos distintos para el profesorado Preescolar y el de Básica, significando un gran retroceso con respecto a la tendencia mundial y aun dentro de nuestro propio país (9).

También esta anarquía produce un desconcierto en la sociedad, que no sabe en qué manos deja a sus hijos y qué grado de titulación tienen las personas que rigen los centros, cuando las disposiciones oficiales —Ley General de Educación— son muy claras al respecto.

Se ve, por tanto, la urgencia de un *ordenamiento legal* de todas las actividades y centros que afectan al nivel preescolar y, asimismo, de todos los aspectos educativos que conciernen al desarrollo del niño, aunque tengan menos de dos años.

Repetimos, el profesorado que atiende —marzo de 1976— a la Educación Preescolar que controla el Ministerio de Educación es de 24.621, de los que corresponden 9.578 a los centros estatales y 15.043 a los no estatales. Pero en este resumen no están contabilizados los que atienden a determinadas guarderías infantiles.

Un simposio sobre la «Educación Preescolar», celebrado en la Dirección General de Ordenación Educativa, en diciembre de 1975, estudió con profundidad el personal que incide en el centro preescolar y que puede quedar agrupado, en resumen, en tres sectores:

— *Personal docente:* profesores, directores, etc.
— *Personal técnico no docente:* médicos, enfermeras, asistentes sociales, etc.
— *Personal auxiliar.*

---

(8) Orden Ministerial de 30-12-1971 (*B.O.E.* 12-1-1972).
(9) Resolución de la Dirección General de Trabajo de 10-11-1976 (*B. O. E.* de 2-12-1976).

Respecto al *personal docente* se le exige, además de la *formación* correspondiente al profesorado de Básica, la especialidad de Educación Preescolar cursada en las Escuelas Universitarias que la organicen. No se hace discriminación entre el varón y la mujer para esta formación, puesto que la figura del varón en los centros preescolares se considera muy conveniente para la identificación personal del niño.

La formación será, en todo caso, polivalente, sin perjuicio de insistir en alguna especialidad de acuerdo con las aptitudes del profesor.

La prueba vocacional de los aspirantes a la Educación Preescolar tendrá en cuenta, además de las exigencias de la especialidad, la necesidad de un equilibrio mental y afectivo.

Se estudia, asimismo, la selección de este profesorado para ocupar puestos estatales y también la figura del Director, del Inspector y del Profesor universitario, que han de conocer profundamente la Educación Preescolar, si han de realizar funciones directivas y orientadoras.

En lo que afecta al *personal no docente* se considera absolutamente necesario que actúe en cada centro preescolar, bien adscrito a un centro o a varios, según el número de alumnos, un *equipo múltiple* de acción polivalente, que estará compuesto por: una asistente social, una enfermera, un médico, pediatra preferentemente y un psicólogo, especialista en psicopedagogía.

El *personal auxiliar* en este nivel, dada la falta de autonomía del niño en diversos aspectos y los trabajos que han de realizar, se considera indispensable, por supuesto, con aptitudes y vocación, bien entrenado y dirigido por profesorado de Educación Preescolar.

Este tipo de personal podría rebajar el costo de la Educación Preescolar.

6. Problemas de coordinación

La problemática sobre coordinación se desarrolla en dos ángulos distintos: coordinación con el nivel siguiente y con otros organismos:

Coordinación con el siguiente nivel

«La educación es un proceso continuado», por tanto, la planificación y la programación debería hacerse teniendo en cuenta este principio.

El nivel preescolar utiliza unos métodos lúdicos y activos de acuerdo con el desarrollo psicobiológico del niño o debe utilizarlos.

La E.G.B. comienza a desenvolverse en un plano distinto, tomando al niño a una edad cronológica determinada sin tener en cuenta su grado de madurez mental.

Algunos colegios «exigen» la posesión por el párvulo de unas determinadas técnicas de lectura, escritura y cálculo, con exámenes de ingreso, con lo que condicionan la marcha de la Educación Preescolar y traumatizan a los niños normales, incapaces de llegar en ese momento a poseer dichas técnicas.

Se impone una clarificación de *exigencias de madurez* y una programación conjunta de profesores del último curso Preescolar y 1.º de Básica.

La falta de coordinación con los padres y de información de éstos, también produce incomprensión y diversidad de exigencias que inciden con signo negativo en el desarrollo del niño.

Coordinación con otros organismos

También resulta un problema la falta de coordinación entre sí de los organismos que se ocupan de la Educación Proescolar. El niño es el mismo; sin embargo, la diversidad de exigencias, la denominación distinta, el personal con distinta formación, a lo que ya hicimos alusión anteriormente, crea un verdadero confusionismo a la hora de homologar acciones y formaciones.

Existe una legislación, pero a la vez una gran demanda social que no llena ni la iniciativa privada ni el Ministerio: Como consecuencia de esta deficiencia hay:

Gran anarquía en la realización:
— guarderías con niños hasta los siete y los ocho años,
— ausencia o deficiencia de titulación en el profesorado,
— unidades de Básica con niños preescolares sin técnicas adecuadas ni profesores especializados y
— niños de Básica en unidades preescolares y con profesores preescolares.

Una fuerte discriminación en la base:
— niños en centros de pago sometidos a exigencias inadecuadas para el paso a la Básica,
— niños económicamente débiles y
— niños de población dispersa sin Educación Preescolar.

De este modo se acusa una fuerte desigualdad madurativa al comenzar la Básica entre niños con Educación Preescolar y niños sin ella.

RECOMENDACIONES

Como consecuencia de todo lo precedente y porque consideramos indispensable el ordenamiento de la Educación Preescolar hacemos las siguientes.

En primer lugar partimos de los siguientes principios que estimamos también postulados de la Educación Preescolar:

— El derecho a la educación.
— La igualdad de oportunidades.
— La creciente incorporación de la mujer a la vida activa.
— La reducción de la célula familiar.
— La demanda, cada día creciente, de Educación Preescolar por la sociedad.

Y como consecuencia de estos postulados todos los pueblos consideran ya necesaria la Educación Preescolar por razones sociales, psicopedagógicas y de política educativa.

Limitándonos a nuestro país y después de este amplio examen de la Educación Preescolar consideramos indispensables las siguientes acciones (10).

a) **Sobre política educativa y administración**

Dar al nivel preescolar relevancia y autonomía en los presupuestos del Ministerio y en los planes de desarrollo, sin posibilidad de transferir los recursos

---

(10) Documento elaborado por el Seminario sobre ordenación legal de la Educación Preescolar celebrado en la Dirección General de Ordenación Educativa. Diciembre de 1975.

a otros servicios, de modo que pueda planificarse y realizarse una *política preescolar coherente* en:

— construcciones preescolares,
— reparaciones y adaptaciones de centros,
— mobiliario preescolar,
— equipamiento general de los centros y
— recursos de funcionamiento y mantenimiento.

Considerar la política de distribución de centros preescolares de acuerdo con la ecología familiar y habilitar centros preescolares *próximos a las viviendas*, aprovechando las edificaciones existentes que den a plazas o jardines.

En las nuevas urbanizaciones y construcciones hacer efectiva la obligatoriedad de reserva de solares bien ubicados para centros educativos preescolares.

En todo caso que se consiga un claro equilibrio de puestos preescolares en las provincias, haciendo que el número de puestos sea proporcionado a la población preescolar.

La política educativa preescolar deberá tender, en una primera etapa, a asegurar a los niños dos años como mínimo de Educación Preescolar.

Reglamentación que considere la problemática y necesidades de los centros tanto estatales como no estatales en cuanto a los aspectos de:

— Número de alumnos por profesor,
— Horarios de fórmulas flexibles, dada la edad de los niños o sus necesidades.
— Edad de ingreso en el centro.
— Necesidad de reconsiderar la edad de salida del centro preescolar y de 1.º de E.G.B. en razón de la madurez y no de la edad cronológica.
— Coordinación del profesorado del último curso preescolar y 1.º de E.G.B. en programaciones y metodología para suavizar la transición de un nivel a otro.
— Declarar centros piloto aquellos centros estatales o no que por su funcionamiento óptimo puedan asumir las prácticas del profesorado y personal en formación.
— Incluir en la Ley o elaborar en el reglamento los correspondientes artículos que definan las funciones del director o coordinador, del personal del centro preescolar análogamente a lo que se hace para el nivel de E.G.B. estén o no los centros preescolares en los mismos edificios que los de Básica.

b) Personal docente y no docente

Respecto al personal que ha de atender a los niños podemos considerar la formación y el perfeccionamiento, tanto del personal docente como del personal no docente que trata el niño pequeño.

Del profesorado

Es urgente institucionalizar la formación y perfeccionamiento del profesor preescolar.

Pueden utilizarse dos opciones, si bien podrían ser simultáneas:

— Organizar los *cursos de especialidad* en todas las Escuelas Universitarias del profesorado análogamente a las de 2.ª etapa.
— Organizar en las cabeceras de distrito universitario Escuelas Universitarias para el profesorado preescolar, en las que sólo se diera la especialidad,
— después de haber obtenido el bloque de cultura profesional pedagógica o después de haber obtenido el título de maestro o profesor de E.G.B. En todo caso se exigirá para la formación de todo el profesorado preescolar un currículum homogéneo derivado de las exigencias del niño de este nivel.
— Los alumnos saldrían de las Escuelas Universitarias del profesorado colocados directamente en las unidades o centros preescolares.

Del personal no docente

Auxiliares, puericulturas, celadoras, etc. Se organizarían en los centros piloto una formación adecuada con un programa teórico y práctico bien estructurado.

Perfeccionamiento o readaptación

Se organizarían cursos de readaptación por los que debería pasar todo profesor obligatoriamente cada cinco años.

Es necesario definir el diploma de la especialidad y prever la convalidación de títulos con otros países, lo que hoy no existe.

c) Respecto a colaboración y cordinación

La Educación Preescolar tiene un carácter y unas consecuencias marcadamente sociales, además del valor educativo en el desarrollo de la personalidad futura. Por eso se interesan por ella determinados organismos, cuyas metas primordiales son las de desarrollo económico, social, de trabajo, etc.

En la actualidad existen diversos tipos de organismos que se preocupan más o menos directamente del niño en edad preescolar:

— Ministerio de Educación y Ciencia.
— Ministerio de Trabajo.
— Ministerio de la Gobernación.
— Instituto Nacional de Asistencia Social.
— Cáritas.
— Sección Femenina.
— Diputaciones.
— Ayuntamientos.
— Empresas privadas.

Se hace indispensable estructurar un sistema que considere los esfuerzos y los recursos de todos en beneficio del mismo niño y de la eficacia de la Educación Preescolar.

Un esquema de coordinación de recursos de la Educación Preescolar podría ser el siguiente:

1.º *Aspectos educativos*. A cargo del Ministerio de Educación y Ciencia con sus propios servicios.
2.º *Aspectos de edificios:* construcción, readaptación, etc. A cargo del Ministerio de Trabajo, Gobernación, Asistencia Social, Diputaciones, Cajas de Ahorro... o Ministerio de Educación y Ciencia.
3.º *Mantenimiento y personal de servicio*. A cargo de Municipios, entidades privadas, Asociaciones de Padres, de Amas de Casa, etc.

A efectos de coordinación se hace indispensable la construcción de una *Comisión Interministerial* que revise y actualice la legislación de las instituciones que acogen a los niños de edad preescolar.

Financiación

Incluso en el propio Ministerio de Educación, la Educación Preescolar puede estructurarse, desde el punto de vista económico, en tres sectores que cubrirían el campo de las necesidades educativas y la demanda social;

1.º *Centros preescolares privados*. Totalmente a cargo de los padres.
2.º *Centros preescolares en régimen de colaboración social*. Construcción y profesores a cargo del Estado o entidades. Mantenimiento, adaptación y reparaciones a cargo de los padres. Sistema de cooperativas.
3.º *Centros preescolares totalmente gratuitos*. A cargo del Estado y entidades.

De una manera concreta puede desarrollarse el artículo 98 de la Ley referido a las empresas que emplean mano de obra femenina, en el sentido de eximirlas de impuestos en la medida de los gastos que les ocasionara la organización de Centros preescolares.

El artículo dice:

> «Las entidades y empresas que empleen el trabajo de la mujer a cualquier nivel, en el número mínimo que el Gobierno señale, a propuesta de los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo, oída la Organización Sindical, estarán obligados a *contribuir*, en las condiciones que reglamentariamente se preceptúe, a la creación y sostenimiento de Centros de Educación Preescolar para los hijos de sus empleadas.»

Finalmente, para que de algún modo pueda resolverse el gran déficit que sufre la Educación Preescolar en todos los planos y dada la urgencia de la sociedad, consideramos indispensables un PLAN DE URGENCIA a desarrollar hasta el año 1980, que podría llevarse a cabo según el cuadro que a continuación se acompaña y que hace referencia a *puestos preescolares, profesores y aulas*.

Este Plan podría desarrollarse gradualmente para resolver en un plazo inmediato, medio y largo plazo, cuyo límite se situaría en 1980 (véase cuadro n.º 7).

CUADRO N.º 7

EDUCACION PREESCOLAR

ESTUDIO DE NECESIDADES A CUBRIR EN ESTE NIVEL EDUCATIVO

PLAZOS		5 años 100 %	4 años 100 % Medio tiempo	3 años	2 años		TOTAL	
						Puestos	Profesores	Aulas
Inmediato Curso 1976-1977...	Puestos	Escolarizados	8.333	Aprovechar lo existente en guarderías.		8.333		278
	Profesores	Suficientes	278				278	
	Aulas	Suficientes	278					278
Medio plazo Curso 1977-1978...	Puestos	100 % Escolarizados	100 % 319.639	Aprovechar lo existente en guarderías.		159.819		
	Profesores	Suficientes	17.045	50 % cubre la Educación privada.			8.522	
	Aulas	Suficientes	17.045					8.522
Largo plazo Curso 1980	Puestos	100 % Escolarizados	100 % Escolarizados	A cargo otros organismos, 50 %				
	Profesores	Suficientes	Suficientes				9.003	
	Aulas	Suficientes	Suficientes	A cargo otros organismos				

Entrevistas

ENTREVISTA CON PIERRE FAURE

El momento histórico en que aparece Pierre Faure en el campo de la acción pedagógica (1945) es el de la gran expansión de la Escuela Nueva. Antes de 1940, Pierre Faure estaba convencido de que se imponía una reforma de la enseñanza basada e inspirada en un conocimiento concreto y profundo del alumno. No se trataba tanto de cambiar unos métodos para que maestros y educadores actúen mejor con ellos, sino cambiar, en definitiva, el mismo concepto de educación. Pierre Faure busca, pues, una reforma más profunda que la del método.

Pierre Faure a partir de la influencia de Itard, Seguin, Montessori, Lubienska, Piaget... elabora una pedagogía personalista y comunitaria, orientada a que el hombre desarrolle su responsabilidad con los demás miembros de la comunidad social en la que vive.

Desde su propio compromiso, Faure da una respuesta actual a los interrogantes sobre la escuela y su misión. Fundador de tres escuelas de formación de profesores (París), su didáctica está concebida desde una pedagogía que implica la totalidad de la persona. De ahí los supuestos de su estrategia educativa, que gira en torno a los aspectos personales por excelencia: importancia de una toma de conciencia personal de sí; importancia de la capacidad de respuesta libre y personal; importancia del descubrimiento personal de los valores y la capacidad de compromiso; importancia de, una vez descubiertos los valores, el asumirlos personalmente; importancia de la creación y realización del original y personal proyecto de vida: la autorrealización. Y todo ello para hacer efectivo el supuesto fundamental de la persona: ser libre.

R.E.: ¿Puede una educación y una enseñanza personalizada y comunitaria en la crisis que atraviesa la escuela aportar una respuesta válida a la protesta de los alumnos, a las preocupaciones de los profesores y de los padres?

P.F.: Ciertamente no puede resolver al mismo tiempo los problemas planteados por esta crisis de la escuela desde el punto de vista de las instituciones y la administración escolar y desde el de las aptitudes psicológicas

y pedagógicas. Sin embargo, una educación resueltamente personalizada y comunitaria ayuda a entrever soluciones válidas a partir de la realidad actualmente vivida en las escuelas. Efectivamente, ésta responde a las profundas aspiraciones de los jóvenes de cualquier edad por alcanzar su autonomía, por desarrollarse personalmente, al tiempo que hace ejercitar sus auténticas responsabilidades en el medio ambiente en que se desarrollan y, ya a partir de la escuela, en el seno de los grupos que ellos constituyen espontáneamente en cada clase, en cada escuela.

Hoy más que nunca los jóvenes quieren ser capaces de organizarse y de aceptar sus responsabilidades personales y sociales. Quieren ser considerados seriamente, quieren ser considerados como personas. Desde esta perspectiva aceptan perfectamente a los adultos que les ayudan a llegar a ser ellos mismos en mayor medida, de la misma manera respetan la autoridad en cuanto la reconocen indispensable. En consecuencia, aceptan la institución en cuanto que son considerados miembros conscientes y responsables.

Desde otro punto de vista, esta formación les ayuda a aceptar las selecciones necesarias y a hacerlas honor en cuanto se encuentran acostumbrados a considerar como válidos no tanto los exámenes y las notas como las adquisiciones realmente realizadas, siendo conscientes de que son éstas las que confieren un valor auténtico tanto en el ámbito del saber como en la vida. Esto es lo que hace terminar con las protestas o lo que las convierte en muy positivas.

R.E.: ¿Hasta qué punto se puede decir que esta educación constituye un factor de cambio social? ¿Se ha realizado alguna experiencia en torno a ello?

P.F.: Es todavía demasiado temprano para poder evaluar las repercusiones de esta educación personalizada y comunitaria al llegar a la edad adulta y dentro de la sociedad. De todas maneras, ya a partir de ahora es posible subrayar que los profesores que la practican ven transformado su espíritu y, entre ellos, cambian la forma de relaciones. Se ven llevados a prestarse una ayuda mutua, a colaborar, a responsabilizarse realmente no sólo de su clase, sino también de las preocupaciones de la escuela. Se muestran deseosos de realizar progresos pedagógicos y se unen para trabajar en ello. También los padres modifican sus actitudes, tanto desde el punto de vista de la educación de sus hijos en el hogar como en sus relaciones con la escuela. Aceptan sus responsabilidades de forma más voluntaria y con una mayor fidelidad a ellas. En fin, la propia mentalidad, gracias a estas realizaciones, abandona puntos de vista estrechos: la escuela ya no viene a ser considerada como una guardería, como un asilo protector de la infancia en la opinión que de ella se tenía a lo largo del siglo XIX, como la máquina de fabricar diplomas y de excluir a los incapaces o a los desafortunados. Ha nacido una conciencia deseosa de que la escuela esté cerca de la vida familiar y ciudadana, que prepare a cada uno, cualesquiera que sean sus aptitudes, sin abandonar a su suerte a los niños que les son confiados. Acepta, aunque sea poco a poco, a los disminuidos de forma más voluntaria que anteriormente. Estos encuentran su lugar. En la medida posible se les prepara para su recepción en el campo profesional.

Esto constituye ya una gran evolución hacia la justicia social: el respeto

a cada persona, la ayuda prestada a cada persona, gracias a la organización de una aducación y una enseñanza personalizada y comunitaria. Esta evolución de la mentalidad apenas si ha comenzado, pero es real. Se puede dar una señal. En cualquier parte en donde existen conjuntos escolares practicando una enseñanza personalizada, las repeticiones, los cursillos, las segregaciones se encuentran en regresión, los sistemas de puntuación se vuelven más flexibles. En algunas ocasiones se crean secciones destinadas a los niños disminuidos que permiten a estos jóvenes vivir en la escuela junto con sus compañeros y contando con su ayuda.

R.E.: Dice usted que nadie es «persona», pero que todos estamos llamados a serlo. ¿Podría explicar esta afirmación?

P.F.: En todo tiempo ha podido constatarse, y así se ha dicho, que cada uno *conquista* su personalidad. En este sentido, no se nace con ella. La psicología contemporánea insiste en la necesidad de aprender con el fin de desarrollar no sólo los conocimientos, sino también las aptitudes. La pedagogía —se dice— debería tener como papel el favorecer este aprendizaje, indicando las mejores condiciones, investigando los medios más válidos. No se encuentra dirigida únicamente a hacer aprender, sino también aprender a aprender. Esto se ha convertido en algo completamente evidente, constituye una verdadera conquista de las ciencias de la educación que no puede ya ponerse en tela de juicio. Lo mismo sucede en relación con la construcción de la personalidad. La razón es simple: el ser humano tiene la posibilidad y el privilegio de unificar todo lo que recibe del exterior y de explotar a su modo el capital que constituye su herencia. Por medio de acciones y reacciones, por iniciativas interiormente unificadas y en la medida en que lo están, toma conciencia de que es él quien se mueve y piensa, quien elige y quiere, quien decide de que es una persona responsable y autónoma.

Toda pedagogía que tiene en cuenta este hecho psíquico, esta ley psicológica, ayuda a la personalidad a construirse. En diversas ocasiones hemos expuesto de forma muy simple por qué es necesario que los medios y las técnicas de enseñanza y educación, que las clases y todo el conjunto del sistema escolar se encuentren personalizados. Por otra parte, y partiendo de un mismo movimiento de unificación interior, la persona que llega a ser más consciente de sí misma se encuentra irremediablemente volcada hacia los otros, a comunicarse con los otros, a participar en las propias riquezas mediante actividades comunitarias. Se trata de una verificación experimental de aquello que nos dicen los grandes psicólogos contemporáneos; la necesidad de relacionarse es una necesidad primaria, que se encuentra presente en todos los niveles del desarrollo. No existe una persona en camino de realizarse que al mismo tiempo no se convierta en más «personal» y más «social». Cuando falta alguna de estas dos dimensiones se presenta una falla, en determinadas ocasiones problemas psíquicos constatables.

R.E.: ¿En qué medida esta educación personalizada y comunitaria abre el camino de la educación permanente?

P.F.: Mediante la observación es posible constatarlo en la juventud. El niño que se beneficia de una forma personalizada de enseñanza se vuelve cu-

rioso, ávido de progreso. No se contenta con lo que aprende, quiere ir más allá. Adquiere el gusto, casi la necesidad de investigar. Se acostumbra a buscar las fuentes, a observar, a documentarse. Aprende a buscar y a encontrar. Podría decirse que no puede soportar las cosas finalizadas, lo definitivamente aprendido. Las técnicas de programación, de individualización, las directrices de trabajo presentadas en términos de investigación, invitan a ello. Por último, gusta de trabajar personalmente sin que nada ni nadie le obligue a ello. Estas son las bases duraderas de toda educación permanente.

R.E.: ¿Qué reforma de la formación de los profesores sería necesario introducir?

P.F.: Intentar poner en marcha formas de enseñanza y educación personalizada requiere de una formación de los profesores y, sobre todo de un cambio de espíritu por parte de éstos. Se adquieren principalmente mediante la experimentación y la observación. Por consiguiente, si tenemos que formular un deseo con el fin de que la formación de los profesores resulte más válida, diremos que su formación debe incluir un número igual de prácticas que de clases y, en la medida de lo posible, estrechos vínculos entre ambas. Esto es lo que modestamente realizamos en las sesiones pedagógicas en las que la observación de niños reales en clases reales ocupa la mitad del horario. Es también lo que realizamos en los centros de formación pedagógica que he podido ayudar a organizar. En cada uno de los dos años de formación se incluyen un 50 por 100 de prácticas. Añadiremos que las clases constituyen también una ocasión para preparaciones, lecturas, trabajos personales y exposiciones al grupo. En pocas palabras, la formación de los profesores debe ser aún más personalizada y comunitaria que la de sus alumnos. Sólo la experiencia personal, vivida, instruye y convence.

R.E.: ¿Cuáles son los requisitos que deben reunir los profesores que quieren trabajar de esta forma?

P.F.: Resulta muy difícil contestar a esta pregunta; sin embargo, es indispensable y honesto responder claramente a esta cuestión.

Aquel que quiere practicar una enseñanza personalizada y comunitaria debe comprender que es necesario percibir el objetivo, su alcance y su espíritu. Con frecuencia les será necesario preguntarse lealmente si no se desvían del objetivo contentándose con pequeños medios. Deseará ser educador y no sólo docente, animador de sus alumnos y no sólo su maestro. Necesita animarse a sí mismo y tomar las medidas necesarias: reflexión, observación, puesta en tela de juicio y también iniciativa para buscar los mejores medios para el grupo que constituye su clase y para cada uno de sus alumnos.

De ello se deriva una exigencia: no existe enseñanza personalizada sin la preocupación de cada persona, sin el respeto a la personalidad, a lo que cada uno ha adquirido, a su carácter, a sus posibilidades, casi siempre subestimadas, a su ritmo de adquisición. De esta forma el profesor se convierte no sólo en animador y educador, sino también en psicólogo.

Otra exigencia: buscar sin descanso el verdadero progreso, interior y de asimilación, en vez del resultado inmediato; buscar el trabajo, las obras

que hacen reflexionar y que ayudan a encontrar por uno mismo los textos y los autores que enriquecen, en vez de los manuales y los resúmenes. Buscamos también aquello que abre horizontes y fecunda el espíritu, asegurando, sin embargo, con firmeza en cada asignatura las bases que permiten a los niños liberarse de las ideas preconcebidas que les permiten crear. Es una actitud personalista en todo.

Añadimos a ello la preocupación por ayudar a cada niño a expresarse, a utilizar a su manera lo que ha entendido y asimilado y a hacer participar a los otros, a los demás, en una preocupación por la ayuda mutua, capaz de crear un clima agradable, auténticamente social dentro del grupo, después de haber entendido personalmente, después de haber adquirido conocimientos o un saber hacer.

Las lecturas pueden ayudar a los profesores, sobre todo las relativas a informes sobre experiencias realizadas. Las visitas a escuelas o clases pueden también motivar; en algunas ocasiones constituyen una revelación. Las sesiones pedagógicas, que ya han sido repetidas varias veces, se han mostrado con frecuencia eficaces.

La organización «in situ» de reuniones de profesores, de intercambios entre los profesores noveles o veteranos, siempre que sea posible, permite a todo el mundo realizar intercambios y progresar. Sin embargo, es preciso que ello sea deseado, que sea querido y que se persevere en ello. En una palabra, no existe una formación pedagógica mejorada cuando no se desea o quiere «personalmente». Por último, la formación es mejor y más eficaz, y se convierte en algo comunitario. Las administraciones escolares, las direcciones de escuelas, pueden facilitar en gran medida estos intercambios, estas reuniones, este espíritu comunitario. Podríamos también añadir nuevos aspectos que han de convertirse en indispensables. Esta formación no puede reducirse a los profesores, debe llevar sus frutos a las familias, en la medida de lo posible, debe asociar a los padres a la formación del niño y a la marcha de la escuela.

Documentación

PERSONALIZACION Y COMUNIDAD EDUCATIVA

Recogemos aquí las Conferencias dadas en MEXICO, D.F., en el Centro COMUNIDAD EDUCATIVA MERICI, durante el encuentro de padres de familia, Alumnos, y Profesores de Enseñanza Primaria, Secundaria y Bachillerato, en el mes de marzo de 1976.

El tema de dichas conferencias es ya una idea común de tantos cursos de Formación del Profesorado, impartidos en España, Francia, México, Santo Domingo, Venezuela, Colombia, Panamá, Nicaragua, Montevideo... Comprende este escrito algunos de los puntos clave de la personalización como alternativa educativa, que nos hace estar en actitud abierta y nos interpela hacia una participación constante en la educación permanente de nosotros mismos y de nuestros hijos o alumnos.

*Se ha conservado el estilo oral, a veces familiar, de dichas intervenciones, aunque para facilitar su lectura han sido introducidos en cada uno de los temas algunos encabezamientos que estructuran el contenido, resaltando de esa manera las ideas principales. Se recogen igualmente algunas de las cuestiones planteadas y sus respectivas contestaciones que entonces se dieron, como asimismo las conclusiones de dicho encuentro *.*

PRIMER ENCUENTRO: PADRES DE ALUMNOS

1. La RESPONSABILIDAD

«La escuela y la familia deben crear un ambiente que ayude al niño y al joven a dar sus respuestas personales, a hacerse responsable».

«Crear una Comunidad que ayude a cada uno a ser él mismo donde se respete la propia originalidad, donde se favorezca todo el desarrollo del que el individuo sea capaz, que provoque su promoción».

---

* Publicado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia.

LA RESPONSABILIDAD

1. Educación y Escuela

En este Encuentro de una manera sencilla y modesta pero real vamos a intentar penetrar juntos cuál puede ser el fundamento, la raíz de una manera distinta de actuar, es decir, cuáles son las motivaciones profundas que inciden en lo que el hombre tiene de más persona, que puede motivar en una corriente docente a cambiar de actitudes y digo conscientemente «corriente docente» y no solamente una «renovación escolar» porque esta reforma, si queremos que sea auténtica debe ser entendida a un nivel más amplio que el escolar y metodológico.

La educación no es sinónimo de escolaridad. En ese caso, ustedes, padres de familia, no tendrían por qué estar aquí. La educación es algo que les atañe muy directamente. Es una responsabilidad, un derecho natural y una obligación que han adquirido por el hecho de ser padres. Este derecho y este deber tienen que recuperarlo, pues en cierto sentido lo han perdido o se lo hemos hecho perder desde nuestra posición de institución escolar.

Educador puede ser cualquier persona; cualquier situación puede ser educadora aunque llamemos educador propiamente a aquel que dedica su vida profesional a orientar y ayudar a otros a «ser». Pero ustedes, padres de familia, no han decidido dedicar una parte profesional de su existencia a educar a sus hijos, sino que esto les implica la totalidad del compromiso contraído entre esposo, esposa e hijos.

La escuela, sin embargo, no existe desde que el hombre existe, sino que por evolución humana se vió la necesidad de que surgiera como una ayuda «ad latere» en un momento concreto de la vida del niño para una tarea, por supuesto educadora en su totalidad, de formación. El hecho de la existencia de la escuela tiene un matiz más de tipo cultural e instructivo que educativo. Esto no quiere decir que la escuela no tenga que educar.

La escuela se ha ido burocratizando, equivalente a anquilosando; de esto tenemos que ir tomando conciencia todos los educadores, pero ustedes también para que nos ayuden a volver a lo genuino.

2. Concepto de educación

Lo que antes se llamaba educación era un proceso humano de relación entre personas sin ningún tipo de institucionalización. Hoy tiene otro significado, pues el término educación lo asociamos al de institución escolar. Esta idea que hemos mencionado ya de la burocratización de la escuela, le está robando el alma en el sentido de que le está imponiendo una serie de requisitos que le impiden ser ágil y volver a encontrar cuál es la raíz profunda de la educación, que es *esa relación entre personas*. Nadie educa a nadie ha dicho Paulo Freire, nadie se educa solo; nos educamos unos a otros. Esto es válido a nivel escolar y familiar.

Hasta ahora teníamos la noción de que quien educaba era el profesor y quien era educado, el alumno; ambos, profesor y alumno, estamos conquistando nuestro proyecto personal de vida, estamos cumpliendo la vocación de hombres conjuntamente y en ciertos momentos el educando es educador y viceversa.

En la familia ocurre exactamente igual; cuántas veces en esta relación de diálogo padre-hijo, la iniciativa puede surgir del hijo. Aceptémosla y no vayamos siempre con esquemas preconcebidos. Dicho de otra manera, el niño, el joven, desde su situación de educando es un libro abierto, el único libro que no está escrito todavía, pero el único necesario y que ojalá no se escriba nunca. Es un libro en el que padres y educadores debemos estar leyendo continuamente, viéndolo con una óptica de hoy, con un significado para hoy. Ya no nos sirven los esquemas de lectura de tiempos pasados porque quizá saquemos conclusiones que eran para ayer, cuando estamos intentando (y perdonen la expresión un poco materialista) hacer productos para mañana; y realizar productos del mañana con instrumentos de ayer...

3. El cuestionamiento de la escuela como institución

Tenemos que interrogar a la escuela, a dónde vamos, qué queremos, a dónde conducen esos quince o treinta años de pertenencia o de paso por una institución escolar; a qué se debe ese desequilibrio entre las profesiones. La escuela se interroga a este nivel. ¿Está al día? Es un interrogante que no solamente se lo tiene que hacer la escuela, sino también ustedes, padres de familia, que han delegado en una institución y deben exigirle que esa empresa educativa esté formando para un presente y no para un pasado por muy glorioso que fuera. Sólo viviendo en plenitud el presente construimos un futuro.

Dentro de este interrogante que se le hace a la escuela y en el contexto de una educación personalizada, sitúo a Pierre Faure como un cuestionante a esa situación escolar que no se queda sólo en un sistema crítico, sino que ofrece una respuesta. Su respuesta es hacer seres cada vez más personales, desde la familia, desde la escuela, desde cualquier sociedad.

Vamos a analizar hoy el tema de la responsabilidad. Para poder dar una respuesta de qué es la educación personalizada (o cuál es la nueva pedagogía familiar y escolar), qué necesita este nuevo hombre que queremos formar y para qué sociedad, tenemos que respetar la capacidad de proyectar de la persona, que nuestros hijos sean responsables de ellos mismos, de su propio proyecto personal. ¿Queremos un hombre hecho aprisa? (O. y Gasset). ¿Un hombre masa? ¿O queremos un hombre con un adentro, dueño de sus decisiones, de su iniciativa, con creatividad, con capacidad de participar con los demás, de solidarizarse, de comprometerse?

Eso es lo que tenemos que plantear desde cualquier nivel, familiar o escolar, para que nuestras actitudes educativas sean coherentes con ese tipo de persona que queremos formar. Si bien sabiendo que es imposible delimitar o definir lo que puede ser un universo personal.

4. Concepto de persona

Vamos a intentar ir hacia ese centro personal, hacia ese núcleo que es la persona por caminos que nos aproximen a ella. Partamos del supuesto de que la persona es un misterio. Precisamente lo más personal en el hombre es lo menos cuantificable y lo menos definible. De ahí la dificultad de acercarnos, pero vamos a intentarlo.

La persona, el hombre, el ser racional, es alguien con una capacidad de ser lo que todavía no es. Es algo que se está continuamente construyendo y algo que nunca está totalmente definido en el sentido de realizarlo, pues siempre hay un más allá. En esta precariedad del hombre, a cualquier nivel y a cualquier edad, en este sentirse la persona no completa, es en donde se va a justificar una tarea educativa. Por eso tiene razón de ser la educación y en ese «estar siendo» continuamente se justifica la educación permanente. De ahí que no reconozcamos unos planteos administrativos de la educación donde se haga obligatoria en un período determinado de la vida como queriendo decir «de aquí hasta aquí te estás educando» y luego «a vivir de las rentas». La educación es algo permanente porque incide en esa permanencia de un «llegar a ser» de la persona.

El individuo, más que adquirir un bagaje cultural que le sirva para caminar por la vida, lo que tiene que conquistar y a lo que tiene que llegar es a comprender que él es el responsable de su progreso. Tanto la familia como la escuela deben prepararlo para una independencia, para una capacidad de asumir en cada momento de la vida ese proyecto que le va a ir haciendo progresar.

Por lo tanto, el hombre con una vocación a la superación recibe una llamada a «ser» lo que todavía no es. Y «ser no es aceptar lo que uno es, sino crearse otro ser que todavía no se es» (1). El ser humano se sabe inacabado; debemos hacerlo consciente con nuestro trato en diálogo, en relación dialógica, de adulto a joven y a niño, y despertarle esa necesidad de cumplir su vocación de «ser más». Por eso, nuestra vocación conjunta de ser hombres: (Illich) nuestra vocación como adultos, es seguir progresando y orientar a otros, reconociendo que ellos nos ayudan a construir nuestro propio ser.

5. La persona como «ser llamado a»

La persona es alguien «llamado» que tiene que dar su respuesta personal y aquí entramos en el tema de la *responsabilidad*. La persona es una capacidad de ir dando en compromiso, y en el presente para construir su futuro, una respuesta a esas llamadas a la superación; llamadas que le vienen desde el campo familiar, desde el escolar, del medio ambiente en que se desarrolla, de sus amigos, en la calle.

La familia y la escuela tienen que ayudar a que esos niños den *su respuesta* a esas llamadas. No valen modelos de respuestas, respuestas hechas. Hagámoslos descubrir su propio ser y lo que están llamados a ser. Ayudémoslos a descubrirse a sí mismos y luego a que den de sí mismos (que quiere decir desde su interior no desde su exterior) para dar la respuesta correspondiente. Y esto, desde la edad de un pre-escolar, propiciarles la respuesta que pueden dar a su nivel. No les anticipemos respuestas porque quizá en el descubrimiento de sí mismos van descubriendo su capacidad de ser.

Una personalidad está hecha de respuestas, no de repeticiones. La repetición es algo mecánico, algo que provoca conformismos y adaptaciones. El hombre está llamado a crear situaciones nuevas, a crear cambios y a crear

---

(1) (J. Château).

su mundo, ese mundo que Dios nos ha dejado incompleto para que sigamos creándolo, no recopiándolo, no reproduciendo lo de otras generaciones.

Por tanto, descubrirse a sí mismo, descubrir los valores personales que siempre están en relación con los valores de una época. No tengamos miedo a desprendernos de aquellos valores que fueron una motivación para nuestro desarrollo, para nuestra vida, pero que hoy ya no tienen sentido. Hagamos que nuestros hijos descubran sus valores y que los asuman responsablemente. Ayudémoslos a descubrir su mundo, no les proyectemos como en una película lo que es el mundo, y mucho menos «nuestro mundo». Que lo descubran y que lo descubran desde sí mismos porque tienen capacidad para ello.

6. La confianza en el niño

Esto supone una postura de mucha confianza en las posibilidades que tienen nuestros hijos. El niño no es algo inacabado, débil, que necesita permanentemente del adulto; hay que analizar hasta qué punto necesita de nosotros y cuándo debemos ir desprendiendole de esa ayuda. Es decir, es ir creando seres independientes, con autonomía, con capacidad de respuesta, que quiere decir con capacidad de compromiso.

Ustedes dirán que hay muchas cosas en la vida familiar, escolar y social que no vamos a estar recreando, reinventándolas: La pólvora se inventó una vez. Qué bueno que adoptemos cosas y que repensemos nuevas utilizaciones. De acuerdo, pero esa herencia que todos hemos recibido, esa herencia física, cultural, religiosa para que sea personal debe ser incorporada, elaborada. Lo que debemos intentar conseguir es dar algo propio, no dar cosas sino «darse» y sólo cuando uno ha elaborado en creatividad personal y luego expresa su elaboración, da algo interesante.

Dar repeticiones es casi un peligro, puede ser una manera de manipular, de mecanizar, una manera de que la gente no piense más allá de lo que los otros han pensado. A veces, se nos pueden crear situaciones familiares y escolares en las que nos interesa que nuestros hijos o alumnos no piensen. Cuántas veces y con qué facilidad ponemos etiquetas: tengo un niño difícil, un alumno problema. Se ha escrito mucho sobre los niños problema y qué poco se ha escrito sobre los papás problema y los profesores problema. Qué fácilmente los llevamos al psiquiatra y qué poco nos prestamos nosotros primero a ir al psiquiatra; mejores escuelas, mejores familias y menos psiquiatras. Cuando la familia marcha bien, los hijos, los alumnos marchan bien, salvo en algunas excepciones.

Por eso, mejoremos las escuelas, la familia y mejorará todo. Como aplicación práctica, cuando algo no camine bien en un hijo mío, en un alumno, el primer interrogante debe ser: ¿qué me pasa a mí?, y después averiguar qué le pasa en relación con otros ambientes, o con sus amigos, etc. Pero no tengamos la postura gratuita y rápida de ponerle una etiqueta y llevarlo con ella al psicólogo o al psiquiatra.

Hay un texto de Goethe en su Fausto que dice: «lo que recibes de tus padres, lo que por herencia tienes de ellos, adquiérelo para poseerlo». De manera que ni aun a nivel de la posesión podemos hablar sólo de la herencia como algo que pasivamente tenemos ahí; hay que adquirirlo pues aquello que no se apropia personalmente es más bien una carga. Cuando el niño

recibe pasivamente, con coacción y no con promoción desde dentro, ¿qué es lo que va a expresar?: lo que lleva dentro, una carga. Aquello que no se apropia es una gran carga, sólo lo que hemos elaborado en originalidad creadora y expresamos en esa dimensión, sólo eso hemos de ofrecer a los otros, no las repeticiones.

Esto hay que aplicarlo a nivel didáctico en nuestras actitudes de no crear conformismos, sino posturas personales: «tú qué opinas, tú qué harías, fíjate que ahora yo no sé darte esta contestación, busca tú dentro de ti, qué harías y yo te ayudo a buscar y si no encuentras a ver si podemos entre los dos...» Y también preguntarles a ellos para que nos ayuden a buscar soluciones. A veces la lógica de los niños es aplastante, porque tienen luz en directo, sin ningún bloqueo. Por eso, hagamos como los niños que es igual a no tener miedo al riesgo porque no lo conocen, o porque no tienen nada que arriesgar; para ellos lo valioso es el momento presente y el vivirlo en su plenitud.

Desde nuestra posición de adultos, cuando le decimos al niño: «no toques eso, no hagas eso, mira lo que te va a pasar», no nos puede entender y si nos entiende, qué pena que así sea. La libertad es una conquista, no es algo que da alguien a otro ni que se recibe de nadie: es una conquista personal lo mismo que la vida y es nuestro gran proyecto creador. Por eso añade el poeta: «Sólo merece libertad y vida quien diariamente sabe conquistarla». El hombre no crea sólo objetos, situaciones o representaciones de lo que ve, sino que está creando lo más importante que es su propia vida.

Por eso la necesidad de que demos una gran acogida y una gran confianza a las posibilidades del niño y el joven. Si esto penetra por dentro de nosotros, padres de familia y educadores, necesariamente nos hará cambiar de actitud, dejaremos de ser paternalistas y directivos.

Hoy estamos en una sociedad en la que se quieren prever todas las respuestas. La cibernética se nos está imponiendo. El hombre es algo más que todo eso, es algo inédito. Debemos crear situaciones familiares y escolares donde la respuesta que de cada uno sea acogida en plenitud, que el niño sepa que un profesor es alguien a quien se le puede decir todo, que no va inmediatamente a decir «qué tontería acabas de decir, mira qué cosas se te ocurren, eres un tonto, reflexiona antes de hablar» —y lo pongo en boca del educador-maestro, pero cuántas veces a nivel familiar también cortamos esa respuesta personal que es la que está construyendo su personalidad—.

¿Por qué cortamos esa respuesta?, ¿por qué buscamos identificaciones con nuestras propias respuestas?, ¿qué ocurre cuando hago una pregunta o planteo una situación y busco que el niño o el adulto responda a mis preguntas con mi respuesta?: Se crea una crisis, una tensión y la elaboración interior de la respuesta que dé cada uno sea acogida en plenitud, que el niño sepa que un creando automatismos, respuestas sin vida, impersonales y no podremos hablar de una educación que está preparando a gente con capacidad de compromiso.

2. EL RESPETO A LA PERSONA

> «La persona es capaz de ser mucho más de lo que es, lleva en sí una posibilidad de superación y es capaz de dar una respuesta personal».

1. Responsabilidad y respeto

Una visión, una referencia total del hombre como persona nos conduce a seguir por esos caminos del mundo que nos llevan a ella, al interrogante sobre ella, más que a una descripción, y al mismo tiempo que nos interroga nos esclarece caminos, actitudes, acciones, cada vez más adaptadas a la realidad de esos seres con los cuales trabajamos y nos movemos.

La responsabilidad o capacidad de dar respuestas personales —lo veíamos antes— es algo constitutivo de la persona, es decir, es ante todo un concepto metafísico más que moral. (También le damos otra interpretación: ser capaz de realizar aquello para lo cual se comprometió.) A esto le llamamos responsabilidad. Es algo que contituye la esencia de la persona. Su ser capaz de respuestas a las llamadas personales que recibe; por lo tanto, es algo que mana del interior del hombre, que hace llamada a lo más radical y profundo de la persona. No es solamente el realizar una tarea impuesta desde fuera. Es comprometerse en la respuesta dada.

Como cada persona es distinta, tiene una dimensión individual, que no la separa, sino que la diferencia de los demás; aunque tiene también otra dimensión de apertura que le pone en relación con los demás individuos de los que se siente diferenciado.

Si todas las personas somos distintas, nuestras respuestas necesariamente tienen que ser distintas. ¿Por qué? Sencillamente, porque cada uno ha recibido una llamada individualizada, personalizada, aunque comunitariamente también recibamos como grupo humano en el que convivimos a nivel familiar, profesional y escolar, una llamada a conseguir conjuntamente unos objetivos. De ahí, la necesidad de ir paralelos la institución familiar, la escolar y si quieren, el agrupamiento familiar paralelo o casi mejor, integrado, en el agrupamiento escolar.

Por lo tanto, hay respuestas diferentes que responden a comportamientos diferentes porque hay ritmos diversos de respuestas.

Someter a nuestros hijos o alumnos a un ritmo colectivo que pidiera una respuesta colectiva, todos igual, sería un error, una ignorancia provocada por desconocimiento de la capacidad que tiene la persona de responder desde su situación concreta, aunque sea a un nivel tan exacto como puede ser una respuesta matemática.

2. El respeto al ritmo personal

Lo que importa es cómo se plantea el interrogante cada uno, cómo lo enfrenta, cómo lo resuelve. Lo que interesa es la capacidad de afrontar un interrogante personal ante una cuestión, ante una llamada interna; que sepa afrontarlo personalmente, elaborarlo y expresarlo desde una situación dada. Esto requiere un ritmo que no es uniforme. Por lo tanto, tengamos en cuenta esto, no exijamos un ritmo que pueda provocar un bloqueo en la respuesta, porque se exije un ritmo más lento o que supera al ritmo del individuo.

Provoquemos situaciones, hagamos llamadas respetando esta realidad de cada uno. La persona es un ser dinámico, creemos en la persona como ente dinámico, no como ente pasivo que soporta ciertas influencias.

El hombre es capaz de actuar desde dentro hacia afuera para conquistar él lo que quizá desde otra postura supondría adelante algo con esa prisa del adulto de querer quitar obstáculos, precipitar acontecimientos; sólo lo que se experimenta personalmente es lo que queda en definitiva.

Si el hombre transforma el mundo dando respuestas, provoquemos respuestas personales que nos van a exigir una serie de condiciones tanto como profesores, como padres (o en una palabra que nos engloba a todos), como educadores.

3. La importancia de la observación

Todo esto requiere una capacidad de observación, de leer en ese libro que es el niño para captar los ritmos peculiares de cada uno. Por eso, ustedes los educadores, los profesores, los padres, están siendo sometidos al suplicio de la «sentada» en la observación; es un suplicio, cuesta, pero difícilmente podrán llevar a sus alumnos (hijos) a una capacidad de investigación que tiene su base en la capacidad de observación. El que no sabe observar, no puede investigar; es un requisito. Y para nosotros educadores, si queremos saber cuál es el ritmo apropiado a cada una de las situaciones personales, no tenemos más remedio que seguir leyendo en ese libro que nos va a decir cómo tenemos que tratarlo.

El alumno medio no existe, es un fruto de la burocratización de la escuela. Se han llegado a crear unos niveles educativos donde todos los niños de doce años están juntos porque se cree que sus reacciones son conjuntas y entonces hay unos programas nacionales dedicados a ese alumno medio. Yo entraría en cualquier aula y preguntaría: «por favor, que se ponga de pie el alumno medio»; ¡¿?! Es verdad que siempre en un grupo hay un común, pero esto no quiere decir que aun dentro de ese común no hay divergencias y diferencias entre unos y otros, que nos siguen reclamando el tratamiento personal.

4. Primera actitud: observar

Primera actitud: la observación. No vayamos a exigir respuestas con prejuicios. Tener mucha capacidad de acoger, de aceptar la sorpresa de la respuesta. Podemos creer falsamente que estamos abiertos a cualquier respuesta que nos puedan dar, cuando tan fácilmente ponemos una etiqueta de «niño problema», de «niño difícil», cuando la respuesta que quiero de comportamiento o de actitud, de respuesta instructiva, no se adecua a lo que he prefijado con anterioridad.

Esto no es solamente no conocer a la persona, sino no respetarla, porque no le estoy reconociendo lo que está en la base que es su individuación, la diferencia con los demás seres. Si estuviéramos más atentos a lo que la naturaleza hace y deshace, aprenderíamos mucho más que todo lo que tenemos instituido; todos vamos con la lengua afuera para adaptarnos a ese organigrama de la vida que nos han dado, cuando lo importante es vivir. La organización está al servicio de la vida y no al contrario.

5. La segunda actitud: seriedad en el respeto al ritmo

Segunda actitud fundamental frente a este respeto al ritmo: la seriedad con que debemos considerar a cada uno de nuestros hijos y de nuestros alumnos. ¿Para qué? Para aceptarlo sin comparaciones con los hermanos, compañeros y saberlos defender —si somos educadores— de esa cierta impaciencia del adulto. Por eso, la importancia de que ustedes, padres de familia, lo entiendan para que colaboren con ese maestro que les dice:

«Mire, el momento de lectura de su hijo, todavía no está maduro» y no que les tenga que decir: «mire, no lee, porque es su hijo, ¡qué le vamos a hacer!...»

Respeto, seriedad, respeto a ese trabajo que realiza, teniendo en cuenta su realidad en cuanto a la edad, a su manera de ser, a su situación familiar, sociología, economía, política; ¡hay tantos factores que deberíamos conocer, nosotros educadores, en relación a las vivencias del niño...!

Para los padres de familia también es importante que sepan con quién se relaciona su hijo en esas cinco o seis horas que pasa en la escuela. Fíjense que la mayoría del tiempo se lo pasan allí y detrás de cada niño hay una familia que está incidiendo en la manera de ser de cada uno; si esas familias se conocen entre sí, comprendan la capacidad de ayuda que podrían proporcionar a sus hijos, cada uno poniendo lo más y mejor de nosotros porque amamos el trabajo que tenemos entre manos.

De ahí, la necesidad de llegar a sensibilizarnos ante la realidad de un agrupamiento familiar de cara a la ayuda, para descubrir cuáles pueden ser esas influencias que de un lado y de otro nuestros alumnos reciben; no solamente conocer qué profesor o profesora tiene, sino también toda esa carga, toda esa herencia que decíamos antes que trae el niño y esa influencia diaria que en cinco minutos puede desmontar lo que el Centro está consiguiendo en seis meses y viceversa. El Centro puede desmontar una personalidad (y esto es muy serio porque desintegramos a los niños), sobre todo, en ciertas edades, donde no tienen recursos de adultos para defenderse y poder interpretar y aceptar que haya posturas y actitudes diferentes.

El niño, antes de los ocho o diez años, es incapaz de cribar esto y puede estar siendo fruto de una tensión de un lado y de otro y desintegrarlo en vez de integrarlo en una persona equilibrada.

Por tanto, busquemos situaciones en las que la familia y la escuela provoquen conjuntamente respuestas personales y que sean lo más coherentes posible; que no se sientan interrogados diferentemente desde su situación familiar y desde la escolar.

Este encuentro de Centro y grupo familiar nos llevaría a un gran discernimiento. Tenemos muchas situaciones en las que el niño proyecta en el colegio lo que no puede expresar en casa y viceversa, y hay a veces situaciones de tal incógnita que se dice: «este hijo mío que es tan estupendo en casa, cómo en el colegio es imposible?». Esto necesita una confrontación, una aproximación de padres y educadores, si de verdad tomamos conciencia de que estamos haciendo una obra común y en una sola dirección.

6. La capacidad de acoger al otro

Otra condición es que seamos capaces de acogerlos, reconocer lo que son, respetarlos, observarlos, pero acogerlos de tal manera que sea total, que no

haya reservas. A nivel escolar, esto fomentará todo tipo de expresión, la expresión total, el lenguaje total: corporal, gestual, verbal, y a un nivel familiar —en una época en que el niño está adquiriendo un bagaje verbal para poder expresarse— sin que pongamos nuestro veto o nuestro conformismo social: «eso no se dice, eso es una incongruencia, es una impertinencia». No nos sintamos asustados y si como padre de familia o educador estoy impulsado a orientar esa expresión que no me parece muy correcta, voy a acoger primero la expresión porque es la persona a la que estoy acogiendo; no estoy acogiendo cosas. Detrás de esa acogida, podré hacer lo que quiera, preguntémosle qué ha querido decir, cuáles son sus razones; esto es respetar, acoger, en definitiva, amar. El que ama tiene todas estas actitudes, el que no ama enjuicia.

Cuando prontamente enjuiciamos a los demás, es porque todavía no los hemos acogido en profundidad, en amor.

Con esto damos un paso más dentro de ese respeto que decíamos; respeto a un ritmo de construcción personal.

La persona se construye a base de responder sobre su proyecto de vida, respetémoslo.

7. Respeto y amor a la persona

Hay un nivel de respeto más profundo que éste. ¿Por qué? Porque estamos tratando con personas y no con objetos. La persona nos cuestiona, nos interroga para analizar cuál es la profundidad real de nuestras actitudes.

El hombre, la persona, es algo valioso y porque el valor está en las entrañas de su ser, es capaz de ser amado, de ser amable. Amar es reconocer el valor; las personas no tienen precio, las cosas sí. En esto está el fundamento del amor cristiano: amar al otro no es un ejercicio de virtud ascética que tengamos que realizar; es reconocerlo como persona, reconocer su valor y algo que es valioso necesariamente atrae mi persona, es decir, le amo porque «es», por su ser personal.

Sólo en una relación interpersonal se educa. Ya estamos descubriendo cuál debe ser el fundamento, el telón, la decoración, la música de fondo de esa relación; sólo una relación dialógica, en el amor, puede construir al otro, ayudarlo a crecer en profundidad, de dentro a afuera. La persona está hecha para amar, es alguien «para», no es alguien cerrada en sí misma. La existencia de cada uno de nosotros está en función de la capacidad que tengamos de ser «para» los demás y «con» los demás.

La persona gira alrededor de un eje afectivo. ¿Qué quiere decir esto? Que el equilibrio personal, la maduración personal, gira en torno a esta capacidad de amar y de ser amado. La persona que no siente, que siente que no significa nada para nadie, difícilmente progresará de una forma equilibrada. Dicho en palabras de Mounier «el deseo mayor de nuestra personalidad es que otro reclame nuestra propia persona».

Conclusión: sólo el amor dialógico o de relación es capaz de hacer crecer al otro. Confiar, es un paso, pero no es suficiente. «Confío en ti» es la base para empezar a ayudar, a relacionarse de forma eficaz. Como consecuencia, en nuestra postura de adultos o padres de familia, el «cuenta conmigo» (muchas veces sin necesidad de expresarlo), será esa presencia amorosa y el «otro»

captará que ahí estamos para lo que pueda necesitar, con esa capacidad y esa acogida y ese amor. Junto a ese «aquí estoy», es estar diciendo «piensa a ver qué te puedo dar», «en qué te puedo ayudar» para que nuestros alumnos o nuestros hijos crezcan, puedan construirse para realizar su proyecto de vida, aunque se equivoquen.

Luego, ayudémoslos para que del error saquen el paso siguiente para continuar caminando porque propio del hombre es equivocarse y el error no merece, ni a nivel escolar, ni por supuesto familiar, un castigo. El error pide una ayuda para salir de él y la persona que sabe salir del error es tan inteligente como la que no ha cometido la equivocación. Por lo tanto, no busquemos métodos para castigar el error, sino maneras de prevenirlo o de ayudar a corregirlo.

8. Respeto, compromiso y confianza en la persona

Otro rasgo muy importante es que ese respeto tiene que acabar en un amor. Puede haber un respeto simplemente a nivel de acogida pero que no lleva a un compromiso. Cuando amo a alguien, me comprometo con él sólo por el hecho de amarlo, que me obligará muchas veces a exigirle (exigirme) fuertemente, a hacerle (hacerme) sufrir.

Otro de los rasgos es ese «dar confianza»; no solamente tener confianza, en que el otro puede, sino creerle capaz; esto lo potencia. Darle confianza en el sentido de seguridad, sobre todo en edades muy tempranas en que la inseguridad interna es muy fuerte y la conquista se hace a base de adquirir otro tipo de seguridades —por supuesto la afectiva—, van organizando así el mundo interior a base de organizar el cosmos que los rodea.

Demos seguridad progresivamente, haciendo también que vayan consiguiendo una independencia. Cuando la persona está más segura de sí misma, menos necesita de la apoyatura. Que nuestra intervención sea verdadera; no alabemos lo que no es verdad, no digamos blanco a lo que es negro y cuando estamos «exigiendo», en verdad, estamos amando.

En esta dimensión de respeto que se fundamenta en la capacidad de ser amado, podemos liberarnos, salvar ciertas situaciones de distinciones que el niño, el joven, no vive. Las vive o las descubre porque se las descubrimos. El es muy capaz de captar el valor del otro cuando va saliendo de su egocentrismo, que no es egoísmo. Es muy normal que el niño pequeño haga girar todo en torno suyo por esa falta de equilibrio afectivo que no tiene por qué tener; está madurando y le vamos a ayudar a que descentre su yo.

Hay un proceso de socialización que nosotros adulteramos cuando comparamos a unos con otros, cuando hablamos de los más inteligentes o de los menos inteligentes; toda comparación es según una escala externa al individuo. Hay que ayudarlos a descubrir su realidad, la que es y que vislumbren lo que pueden llegar a ser. Entonces, la comparación ya no será con otra escala externa, sino consigo mismo, y esa comparación que en lo didáctico se convierte en evaluación no tiene por qué ser sancionadora de nada, sino promotora de la persona. Así la evaluación se convierte en algo que educa. ¿Por qué? Porque parte del individuo lo analiza, le ayuda a descubrirse, a que opte por los medios que lo van a construir.

9. La actitud como fundamento del respeto

Por tanto, cuando hoy nos interrogamos sobre qué hacer conjuntamente, qué hacer para ayudar desde nuestra situación de adultos a esa construcción de un mundo mejor que les va a tocar construir a nuestros hijos, la primera conclusión sería: *es con nuestra actitud profunda y no con nuestra orientación teórica como conseguimos ser auténticos educadores.*

No se trata de aprender nuevos métodos de enseñanza. Todo depende de una nueva actitud frente a la persona; hay que seguir descubriendo nuevas verdades sobre la persona, verdades que nos lleven a actitudes nuevas. La actitud es lo que va a ayudar al otro y a convertirme en educador; no la técnica «x» grupal o la técnica «z» de enseñanza de la lectura o la escritura.

Es muy importante esto que ustedes están haciendo de reflexionar en profundidad. Pues podemos estar utilizando lo último de la técnica en la escuela y tener una cabeza y un corazón antiguos; podemos ser mucho más opresores con unos métodos nuevos que encima nos dan el cariz de que estamos renovados.

Lo importante es el cambio de actitudes que no viene por el cambio metodológico. Viene por un impregnarse de un espíritu. Este espíritu, por supuesto, debe encarnarse en una metodología, con unos instrumentos, con unas maneras de actuar, pero lo importante, repito, no es el cambio de métodos, sino de actitudes porque son las que convencen, las que educan. Nuestros hijos y nuestros alumnos se sienten más influenciados por lo que hacemos que por lo que decimos; si no, es mejor que nos callemos, es mejor el silencio .

Otra conclusión: *no son tanto las técnicas las que hay que revisar, sino las actitudes que lleven a nuestros alumnos y a nosotros mismos con ellos a una búsqueda de algo más personal porque es más comunitario, de algo comunitario porque es más personal.*

3. LA LIBERTAD

«La auténtica educación
debe ser
una liberación de los obstáculos
que nos impiden SER».

L A L I B E R T A D

1. La libertad como respuesta

Vamos a tratar de otro de los factores esenciales en la persona humana y de los más difíciles, porque definir lo que es la libertad, como roza el campo de lo espiritual, es algo que no se puede tocar ni palpar. Lo más personal es lo menos inventariable y, por lo tanto, lo menos cuantificable, lo menos evidenciable.

Este tema difícil, es por otra parte muy traído y pregonado y a veces mal utilizado.

Cuando se habla de libertad, como que se tiene una puerta abierta a la esperanza, porque la libertad es lo que hace posible la respuesta que hemos

venido viendo que el hombre es capaz de dar. Sólo cuando se da una respuesta libremente, podemos decir que se compromete libremente y se actúa como persona.

De ahí que traigamos este tema como uno de los fundamentales desde nuestra situación de educadores natos o delegados para ayudar a desmontar situaciones en las cuales la libertad, por no poder aflorar, por no poder desarrollarse, se atrofia. Y lo que atrofiamos entonces es el nacimiento, el desarrollo de la auténtica personalidad que es el poder dar una respuesta desde uno mismo, desde dentro, a una llamada que recibo, por unos condicionamientos externos. Vamos a ver cómo la auténtica libertad es interior y no exterior.

De esta respuesta comprometida es de donde nace la libertad, que al comprometerse está optando por un estilo de vida.

Al favorecer nosotros, educadores, la floración de esta libertad, estamos propiciando que haya una opción que no es el resultado de un azar, sino de un esfuerzo, de una creación personal.

2. Libertad y compromiso

Dicho de otra manera, responder es liberarnos de una serie de condicionamientos alienantes. Cuando respondo en una dirección, me estoy comprometiendo, me estoy liberando porque estoy renunciando; estoy aceptando otros planteamientos, pero respondo por «ahí» y no respondo por «aquí».

La libertad, por tanto, es un descubrimiento y una conquista; es una conquista de sí mismo primeramente, y después es un saber elegir esos medios que me van a servir para optar en la línea de la creación de mi personalidad y no de la repetición de otras personalidades que se me impongan de una manera consciente o inconsciente.

Hay que distinguir entre libertad y conquista de la libertad. El hombre es libre, lo mismo que es capacidad de responder, capacidad de hacer, de interrogarse, de interrogar al mundo, etc. Pero el desarrollo de la libertad es algo que se adquiere, que se conquista y nadie puede sustituir a otro en esta conquista (E. Mounier); nadie puede ser libre en el puesto de otro. Tenemos que ayudar a que cada uno sea libre, y use su libertad en el propio desarrollo personal y comunitario.

Es una libertad, por tanto, de compromiso, de adhesión, no de inhibición. Cuando entendemos la libertad aplicada a nuestras clases, donde el niño desde que entra hasta que sale hace lo que quiere, en definitiva, está siendo esclavo de su propio capricho y de su propia tendencia porque no ha sabido conquistar, utilizar la libertad que posee, aunque sea limitada.

3. Los límites de la libertad

Una libertad limitada, porque la libertad de cada uno termina en donde empiezan los derechos de otro, ya que el individuo no es un ser aislado; es una libertad humana con un marco humano y se realiza en un contexto geográfico, situacional. Ninguno de nosotros tenemos el mismo tipo de libertad. Hay unos marcos, un orden dentro del cual se desarrolla la libertad. Libertad y orden: en esta dialéctica se va desarrollando la persona. La libertad interroga, se pregunta por aquello de lo cual debemos liberarnos y el orden quizá nos pregunte

para qué ese acto libre; ese para qué tiene unos condicionamientos; por ejemplo, la propia persona. Esto es ya una limitación. El hablar de una libertad sin fronteras no es posible desde un planteo humano.

4. Libertad y liberación

Esta libertad o ese ser libre con el que nacemos hay que liberarlo. Libertad liberada; ¿de qué?, de todos los condicionamientos que pueden inhibirla, deteriorarla, frustrarla.

Esta es nuestra función como educadores desde el grupo familiar y desde la escuela.

Educar es en definitiva liberar, liberar la libertad para que cada uno se realice como tiene que realizarse y vean si esto no lleva a una auténtica revolución, aunque no intentemos hacer política. No intentamos sino un planteamiento para recuperar a la persona en lo más profundo, para que «sea» y si «somos» a este nivel, tienen que cambiar muchas cosas, quizá sin quererlo estamos siendo ya motivo de cambio.

La libertad es una conquista, no es un don. Nadie da libertad a nadie. Nadie se libera solo (Paulo Freire). Es una conquista, pero interior, una liberación interior, no solamente exterior de trabas físicas o de impedimentos materiales.

5. Dar oportunidades de ejercer la libertad

¿A qué niveles se da esta liberación en el hombre? Desde la liberación sensorio-motora que lleva a una libertad de movimientos que nos hace independientes. Cuando el niño adquiere la marcha, firme, erguida, se independiza de esa acción del adulto y la función de la escuela a esa edad es liberarle del adulto.

El niño tiene tendencia a esclavizar al adulto, a requerirle para una serie de actividades que en un principio es incapaz de hacer y por su egocentrismo tiende a polarizar al adulto en torno suyo. Nosotros tenemos que conocer esto para ayudar a que se liberen de nosotros.

Todas estas actividades de vida práctica que fomentamos a nivel de preescolar tienen esta finalidad: la independencia, la autonomía, la libertad que va desde una libertad física a la de pensamiento.

Cuando se da el paso a la capacidad de juzgar, de reflexionar, de criticar, introducimos a los alumnos en el mundo de las ideas. Hay que ayudarlo a que entienda que las líneas no se pueden esclavizar o que no deben ser esclavos de ellas.

¿Cómo ayudar a esta conquista de la libertad?

Creando un clima que lo permita, un ambiente familiar y escolar donde se pueda elegir, optar, expresar.

El grado mayor de libertad se mide por el grado de facilidad, en poder expresarse personalmente. Que el clima no sea solamente de «temperatura física», sino de *relación humana*. Fomentemos todo lo que sea una expresión libre y personal.

Cuando ponemos al niño en una situación de hacer algo, podremos saber hasta qué punto es capaz de hacerlo. Si lo tenenos sentado en una silla la mañana entera, ¿cómo podremos orientarle en su capacidad de comunicación,

al tenerlo incomunicado? Si lo concebimos como una mente pasiva capaz solamente de acumular y recoger ideas, le estamos negando, cortando el cauce de comunicación.

Pongámoslo en una situación en la que pueda demostrar qué sabe hacer con su libertad y quizá aprendamos nosotros a usar la nuestra, porque ellos parten de una situación menos coercitiva que nosotros, con menos condicionamientos.

6. La libertad de ser

Pierre Faure dice que la libertad dentro de una educación personalizada hay que entenderla como una libertad de ser, de llegar a ser, es decir, libertad de progresar.

Cualquier acto que no vaya en función de este progreso, una llamada a ser más, capacidad de respuesta en libertad, no es libre. El acto libre lleva a cumplir la vocación del hombre que es el progreso; lo demás, serán sustituciones de la auténtica libertad; la auténtica nace de dentro hacia afuera para una conquista personal y del mundo que nos rodea, para no ser conquistados por ese mundo.

Si analizamos el problema de la libertad bajo un prisma cristiano, debemos afirmar que la libertad nos viene por ser hechos a imagen de El.

El fundamento de nuestra libertad está en Dios, la gran llamada. El nos invita a una respuesta en la libertad de los hijos de Dios; en la medida en que somos imagen de Dios, somos libres. En esa búsqueda en que estamos intentando descubrir verdades nuevas que nos hagan optar por actitudes nuevas, no vamos por el campo de la metodología, sino de la penetración de la verdad humana; buscamos formas nuevas de libertad personal y comunitaria.

7. Liberación en la libertad

Nuestra preocupación educativa debe ser una preocupación liberadora; ayudemos a nuestros hijos a qué hacer con su libertad. Cuando la persona no ha vivido una situación permisiva, sino coercitiva o con cierta represión, en el momento en que tienen entre sus manos algo que no han sabido o no han utilizado, viene la angustia, una angustia vital, tremenda.

Pero en esto sean muy prudentes; tenemos que leer en ese libro que es el niño para ver cuál es su situación, no vaya a ser que provoquemos una angustia que le supere. A veces, es bueno provocar la angustia porque plantea, cuestiona, pero no todos son capaces de superar una situación así.

Cuando más promovamos compromisos, más estamos ayudando a ese hombre de tres, de quince o de treinta años a que se libere a través del compromiso que es la auténtica liberación de las trabas que podemos tener. Es la liberación de la libertad.

El hombre libre, en definitiva, tiene un planteo personalista, es aquel que se siente interrogado, que se cuestiona interiormente y responde comprometiéndose. Esta libertad no aísla, sino que une (E. Mounier), colabora en ese proceso de socialización, de participación, de encuentro con el otro, en último término conmigo mismo porque el auténtico encuentro de uno está en el otro —sólo uno puede descubrir el «yo» en el «tú», y viceversa, y de ahí dar el salto al «nosotros».

Cuando llegamos a conseguir este compromiso que une, podemos decir que la persona de sus auténticas respuestas, que va construyendo su mundo. Entonces podemos hablar de responsabilidad.

Nuestra acción educativa será entonces eso, crear ambientes, no imponer actos ni respuestas con un matiz aparente de libertad, sino sugerir con lo que esto tiene de riesgo. Pero seamos audaces, porque creemos en el hombre.

Al hacer una llamada a la libertad personal, a la respuesta personal, hay que estar preparado para lo inesperado; sólo una postura muy abierta de una persona liberada puede liberar, ayudar al otro a liberarse. Cuando se está de verdad comprometido se puede llevar a otros a que se comprometan.

Un segundo paso sería ayudar al otro a que encuentre los medios para elegir, esos medios que favorezcan el progreso social comunitario. Esto está muy lejos del «dejar hacer» donde aparentemente hay libertad, pero lo que existe es anarquía. La libertad tiene un «para qué» personal y comunitario.

Si el hombre es este estar siendo continuamente, un compromiso total, una liberación constante, debemos estar preparando a nuestros hijos desde un presente y hacia un futuro. Es algo muy serio y muy grande el dar sentido a la propia vida; sólamente cuando uno ha encontrado el sentido de su vida, actúa libremente.

Liberar es educar, educar es liberar, es dar sentido pleno a la propia existencia personal y ayudar a que también tenga sentido la existencia de los otros.

4. INICIATIVA Y CREATIVIDAD

«Ser creador no es tanto un acto concreto
de un momento determinado,
sino un continuo
estar siendo creador
de la propia existencia
en respuesta original, con iniciativa».

INICIATIVA Y CREATIVIDAD

1. La capacidad de la persona para dar respuesta

Vamos a analizar esta otra característica fundamental del ser personal que es la capacidad de dar una respuesta de manera genuina, original, con iniciativa personal.

Como ven, todo gira en torno a esa capacidad de dar una respuesta. Vamos a ver cómo esa respuesta que construye a la persona y construye a través de la persona el mundo, su universo, es el que la persona se desarrolla, tiene una característica fundamental que en la escuela debe no sólo reconocerse, sino crear las situaciones para que se desarrolle. Crear las posibilidades para que aflore esa capacidad creadora del individuo, porque en el ser humano hay una trascendencia.

Precisamente el hecho de esta trascendencia es el fundamento en la conquista hacia ese ir más allá; es donde se manifiesta la creatividad y sólo en la actividad creadora nos trascendemos, no cuando repetimos, sino cuando creamos nuestra propia situación en respuesta comprometida.

El hombre se realiza en cuanto tal por su creación. Esto nos autoriza a decir que la creatividad es la dimensión más humana en tanto en cuanto es la integradora de toda esa personalidad, puesto que asume lo difinitivo, la respuesta peculiar de cada uno que es lo que origina la construcción de esta persona diferente a la de esta otra por las características de la respuesta que damos. Mediante esta capacidad, el hombre realiza no una actividad cualquiera —no se trata de realizar obras geniales fuera del módulo social o costumbrista del momento— sino de la construcción de uno mismo en ese proyecto personal que es una conquista, una realización de un «estar siendo» continuo de forma creadora y original; es dar a la persona un matiz peculiar de ser, es establecer más las diferencias entre los individuos.

2. Respuesta personal y creatividad

Cuando desarrollamos nuestra respuesta personal en creatividad, no estamos homogeneizando, sino diferenciando. Entonces, educar bajo el ángulo de la creatividad sería diferenciar, pero completándose en los demás, al mismo tiempo que siendo cada vez más nosotros mismos, suscitando personalidades más genuinas; en tanto en cuanto los hacemos más ellos mismos, a nuestros alumnos, a nuestros hijos, necesariamente se tienen que diferenciar de los demás.

Esta capacidad que, como la libertad forma parte del ser, de la esencia de la persona, tiene un proceso de emergencia.

Cuando en la persona se actualiza de forma equilibrada todo ese potencial efectivo, todo el potencial mental pero liberado de tensiones —pues si ese potencial integrador de la persona en todas sus dimensiones tiene alguna represión difícilmente la respuesta será creadora, será una respuesta de escape, de evasión o de superar un obstáculo— se puede llegar a la respuesta personal y social.

3. Creatividad y educación

Este tema de la creatividad es muy importante en educación. De hecho, es muy reciente. Surge como un primer planteo relacionando la inteligencia con la capacidad creadora; es decir, la persona más inteligente ¿es más creadora o no tiene nada que ver el ser capaz de crear con el nivel de inteligencia? De aquí, nacen dos corrientes existentes todavía, pero podríamos llegar a una solución intermedia, operacional en el sentido de entender la capacidad creadora como la explicación en respuesta personal de una capacidad de pensar divergente.

En definitiva, la creatividad consiste en esto: en un desarrollo, en una explicitación de un pensamiento no convergente, sino divergente, es decir, ser capaz de situarse de una forma distinta ante un mismo problema y dar, por tanto, soluciones y respuestas distintas.

Si esto lo recoge la escuela, tiene también que aceptar con un espíritu muy abierto la problemática que se pueda plantear ante una respuesta plural, ante una situación concreta.

Para Pierre Faure, es fundamental el tema. Para él «crear» es personalizar lo que se recibe —no solamente crear algo nuevo—, la herencia, las influencias externas, todo ese martilleo de datos que nos vienen desde que nos levantamos hasta que nos acostamos que tienen que ser asumidos de forma personal y

explicitados de manera creadora. Dice —son palabras suyas— que «no hay verdadera adquisición si no existe el empleo personal de lo que se ha aprendido»; de ahí que en sus situaciones educativas siempre les pida a sus maestros que nunca acepten un alumno que repita nada de memoria o de lo aprendido en un texto o de lo que el mismo profesor haya podido impartir, sino lo que haya sido interiorizado y en cierta manera asimilado para explicarlo con las propias palabras del alumno. Por ejemplo, en la expresión literaria hay que poner al alumno en contacto con la belleza de un texto literario, pero él tiene capacidad para expresar esas mismas ideas de forma personal con otras palabras, con otros planteos; la repetición de algo bello, pero pura repetición, no tiene valor, es más un defecto que una conquista.

4. Creatividad e interpretación personal

En esta misma línea, si queremos dar algo valioso a los demás en esa comunicación, en esa participación, tiene que ser algo propio, fruto de la asimilación personal y de esa explicitación, no fruto de una repetición.

Ser creador no es tanto un acto concreto en un momento determinado, sino un continuo «estar siendo creador» de la propia existencia en respuesta original, con iniciativa.

La escuela debe provocar situaciones donde se desarrolle la creatividad. Habrá actividades propiamente creativas desde el punto de vista escolar y tendremos como educadores que conocerlas en esa expresión total del individuo, pero la creatividad en la persona humana abarca mucho más que esas actividades escolares. Es esa capacidad de gestionar la propia existencia y que nos está pidiendo continuamente una improvisación que viene de dentro, quizá con estímulos externos y de ahí surge la originalidad y se evita la repetición.

El condicionamiento del pensamiento original es muy temprano. Por eso, se nos aconseja tanto a los padres de familia como a la escuela, que seamos muy conscientes y nos detengamos a pensar ¿hasta qué punto desde nuestro ambiente familiar o escolar fomentamos la creatividad o la pasividad, los conformismos?; si imponiendo una serie de normas convertimos nuestra relación educativa en una normativa y no en un encuentro. Cuando dos personas se encuentran de verdad, en profundidad, necesariamente surge algo nuevo; cuando el encuentro es a base de normas, ambas personas están intentando adaptarse a la norma y en cierto sentido se ignoran porque cada una desde su situación tiene una preocupación de adaptación pero no de crear algo, de aportar algo.

A base de ideas, conocimientos, sentimientos prefabricados, maneras de vestir, de relacionarnos, nos vamos convirtiendo en estereotipos por alta de defensas contra todos esos mensajes mecanizantes que recibimos desde que nos despertamos.

La escuela debe dar, armar a los alumnos y la familia, procurar que el niño personalice lo que recibe; que cuando se siente delante de una pantalla de televisión, tenga capacidad crítica lo mismo que cuando se siente a dialogar con alguien o analice un hecho sociológico, político, religioso o cultural.

Por tanto, no demos interpretaciones hechas sino suscitemos la necesidad de una interpretación personal y propongamos ayudas; demos nuestra interpretación si nos la piden, no tenemos por qué no definirnos, pero una cosa es definirse (pues tenemos nuestras respuestas personales que dar) y otra es

imponernos en una actividad educativa. Demos testimonio vital, sencillo, que otro pueda captar y que le pueda o no servir de orientación en la propia existencia.

5. Creatividad y expresión

Para desarrollar la creatividad hay que desarrollar la expresión en el sentido amplio de la palabra, la expresión total no como una técnica que pueda existir por ahí (lenguaje total) sino más abierta que todo eso; es ir descubriendo cuáles son las posibilidades expresivas del niño, del joven, del adulto y promoverlas para que ese caudal, esa vida que existe en la persona pueda expresarse en dife-

Piensen en la educación que recibimos: cuántos cortes le hemos dado a ciertas dimensiones expresivas, corporales, gestuales, de mimo, porque hemos sido canalizados en una expresión verbal, hemos tenido unos condicionamientos, quizá un desarrollo muy bueno, muy interesante, verbal, pero en cierto sentido se nos han atrofiado algunas funciones que al no ejercerlas no crecen. Por tanto, proporcionar un clima, unas actividades, un tipo de relación interpersonal donde la expresión total de la persona sea reconocida, acogida y promovida.

5. Creatividad y actitudes abiertas

Otra condición es la de provocar actitudes abiertas que lleven a una búsqueda, a no conformarse con el dato conseguido. Este dato tiene que ir más allá, es esa autogénesis de que habla Piaget y que Pierre Faure identifica como el crecimiento, el progreso, el concepto de capacidad del hombre para completarse. Es la capacidad incorporada a una serie de estructuras internas ya existentes, datos nuevos que hacen evolucionar esas estructuras de manera que las hace más capaces de interpretar el mundo de otra manera, y que a su vez transforman las estructuras consiguientes en una continua autoevolución o autogénesis.

Esta postura de búsqueda que queremos provocar en el alumno, tiene que estar inquietándonos a nosotros como padres de familia en la educación de los hijos y como educadores. No seamos fáciles en dar recetas, sino que tengamos la conciencia de devolverle de alguna manera el interrogante para que lo resuelvan ellos y lo integren; llevémosles a una reflexión continua, que pasen por la vida pensando no de una forma superficial, sino con conciencia de lo que se vive, porque es la manera de interiorizarlo y de incorporarlo creativa y personalmente, es decir, que no reciba ninguna información, ningún dato externo sin que pase por la cabeza y por el corazón. Esto es imposible hacerlo sin un clima permisivo y de apertura. Si no hay una cierta seguridad en nosotros mismos, imposible lanzar a otros a una respuesta personal creadora; aunque tengamos que reconocer nuestra limitación, necesitamos un mínimo de seguridad para poder lanzar a otros, primero, a estar seguros de sí mismos y segundo, a seguir dando respuestas continuas ante los interrogantes vitales.

Habría que tomar muy en cuenta la formación del profesorado, porque si no podríamos estar creando inquietudes y faltarnos lo fundamental, que es el elemento humano, integrado, equilibrado. Ante una inquietud nueva no añadiríamos nada positivo, sino al contrario, podríamos desintegrar al niño y es muy importante que ellos partan de una situación de seguridad psicológica.

Aquí podríamos analizar qué factores pueden influir en el profesorado ante el cambio, ante una situación de apertura para ayudar a cambiar: su falta de reconocimiento social, profesional, la falta de consideración económica que no es motivadora. A veces hay reacción al cambio. ¿Por qué? Porque supone un esfuerzo intelectual, una promoción, un mínimo de integración y de estímulo. Difícilmente un profesorado puede ir por allí, si él a su vez no está interpelado a ir por allí. Demos al profesorado condiciones para que puedan ser creadores y no les exijamos sin darles antes, para que puedan dar la respuesta al nivel del reto, de la pregunta que les formulamos.

Educar, pues, bajo esta dimensión sería ayudar a nuestros hijos, a nuestros alumnos, a que se liberen para que recuperen la capacidad de iniciativa que tienen; se liberen de todo aquello que les impide «vivir» desde dentro la propia existencia en compañía de los demás.

Esto supone vivir amando y trabajar comprometidos en una sociedad en la cual están llamados no sólo a pasar por ella, sino a construirla. Unicamente con una capacidad de iniciativa y un amor al riesgo, podrán ser gente adaptada a su sociedad y factores de cambio de ella para, si es posible, construir un mundo un poco mejor.

Para terminar, les leo un poema puesto en boca de un niño, un joven, que dialoga con su maestro (en la palabra maestro, entiendan educador; cualquier persona que tenga relación con otra es educador) y que puede ser la síntesis de las ideas sobre creatividad y sobre el peligro y la frecuencia con que cortamos la creatividad en vez de desarrollarla.

«DIME MAESTRO»

Maestro, maestro, dime la verdad,
dime qué debo hacer
maestro, maestro, ¿dónde está mi libro?
¡dime dónde debo mirar!
dime lo que debo sentir y cómo pensar
cuando soy feliz y cuando estoy triste
dime, dime qué he de hacer
dime qué es la verdad
hazme aprender y hazme saber
vigílame de cerca en mis idas y venidas
pues como soy pequeño y débil
sin tu permiso no debo hablar
no puedo aprender sino por tus dictados
por favor, te suplico, instrúyeme
yo soy torpe y tú eres inteligente
yo me equivoco y tu tienes razón
yo soy malo y tú eres bueno
debo hacer lo que dices que debería hacer
maestro, ¡mira lo que has hecho!
¡creo que no soy nada!
¡maestro, maestro! ¿No ves?
mira lo que has hecho conmigo.

Henry Cole

5. LA FORMACION SOCIAL

«Los demás existen
no sólo para recibir lo que necesitan o lo que desean,
sino que existen porque los percibo
y soy consciente
y los tengo en cuenta».

LA FORMACION SOCIAL

1. La apertura al otro

Llegamos ahora a la consideración de esta otra dimensión de la persona como un ser que está abocado y orientado hacia el otro, hacia los demás.

La persona no está clausurada en sí misma, sino que es una pura tensión de traspasar sus propias fronteras para ese encuentro con el otro; es el gran misterio de la persona que se resuelve en esta dialéctica de lo individual y lo comunitario y que en una síntesis personalista se vierte en una concepción pedagógica que hemos intentado analizar en una postura amplia, de educadores, desde el ámbito familiar o escolar.

No restando hechos para nosotros, somos una tendencia «hacia», es decir, no tenemos un solo ser, sino también una capacidad de dar a los demás lo que somos y de recibir de los otros lo que son. Esto va a completar la propia existencia en ese devenir continuo, en ese caminar conjuntamente realizando nuestra vocación de hombres, progresar, llegar a ser lo que todavía no somos a nivel individual y comunitario.

La relación de comunión entre esos «yo» personales que se integran en un «nosotros», es un hecho primitivo en la persona y fundamental en la labor educativa.

Cualquier actividad, cualquier respuesta personal que pidamos, debe implicar este compromiso del «yo» con el «nosotros». Es algo esencial en la existencia personal. Tenemos que preguntarnos de nuevo cómo estamos haciendo: ¿nuestro clima familiar, nuestras relaciones, el ambiente escolar, la organización educativa, permiten esta comunicación? ¿Prepara realmente una auténtica comunión? ¿Encuentran nuestros alumnos el clima necesario para expresarse en comunión?

2. Comunicación y participación

Cuando se comunica, se participa y participando, estoy comunicando. Quizá sea un fenómeno actual, pero en nuestra sociedad hay poca participación, puede ser que tengamos poco que comunicar.

Ya sabemos cuál es el contenido de esa comunicación. No son repeticiones, sino la expresión personal, lo que tengo de valioso, no el precio que me puedan

poner los demás como cosa. Si no hay comunión, ¿en qué consiste la participación? Y si no hay participación, ¿en qué consiste la comunión?

No se trata de crear formas de actuar, sino de participar. Si el individuo actúa desde sí mismo, necesariamente se comunica y participa.

Por eso, toda nuestra actitud didáctica, desde la localización del material, las actividades escolares o extraescolares y familiares, si van dirigidas a la persona en dimensión de apertura al otro, entrarán en comunicación; si creamos «fórmulas» participativas, volvemos al artificio, a querer adaptar al individuo para que viva una experiencia que no sale de él, sino que le viene de fuera.

Esto va muy unido a algo que se está imponiendo mucho, como son las técnicas de dinámica de grupo o la organización de grupos dentro de la escuela. Se trata de crear la situación en la que la persona necesite del otro; la agrupación será un proceso natural, no artificial. Podemos haber organizado muchos grupos, pero lo que necesitamos y queremos es crear una conciencia social que está en la raíz, en el fundamento de la persona, no solamente una «actividad agrupada». No quiero decir que ciertos agrupamientos no favorezcan esta comunicación y participación, pero la capacidad de comunicar y participar es algo que radica en la esencia de la persona. Todo, desde una contestación matemática o el planteo de un problema debe tener esa respuesta personal. No busquemos la socialización de nuestros alumnos por una serie de actividades en grupo, escolares o extraescolares, que no comprometen a la persona como individuo. Se trata de integrar a ese individuo en una sociedad de tal manera, que el grupo social en el cual se mueva reciba ese valor de expresión personal y no lo anule, sino que lo potencie más, y a su vez, el grupo social quede enriquecido.

Hay que crear formas de acción personal y no fórmulas de participar o comunicar. De esta manera, podremos conseguir operativamente esa idea central de una pedagogía personalista y comunitaria de que nos habla Pierre Faure.

Una situación óptima para esta comunicación social son las puestas en común, que constituyen una estructura para comunicar, para participar al otro el fruto del propio descubrimiento. No puede haber ninguna jornada educativa donde no haya un trabajo personal, de reflexión, de planteo individual elegido en libertad, en creatividad, pero que tiene que desembocar necesariamente en en una participación, en una comunicación.

Es decir, tiene que existir un intercambio que abarque todos los niveles. Intercambio que debemos fomentar desde la familia, desde la escuela para que nuestros alumnos sean capaces de integrarse posteriormente a otro tipo de comunidades profesionales, sociales, religiosas, políticas, económicas...

¿En qué consiste el sentido social o cómo vamos a traducirlo a través de unas actividades, o más bien de unas actitudes?

3. Tomar conciencia del otro

El sentido no consiste en dar al otro lo que me sobra o el ir a trabajar con los marginados. No se trata de esto; es mucho más sencillo. Puede que dentro de ese compromiso personal y con los otros surjan posturas, actividades de compromiso concreto con un estrato social determinado. Pero esto es una conclusión personal de unos cuantos. La dimensión social es mucho más amplia y sencilla.

Consiste, en primer lugar, en tomar conciencia del otro. Esto es un proceso psicológico. Inicialmente, cuando el «yo» está centrado en sí mismo, el primer

paso en este período egocéntrico consiste en ir de una forma paulatina descentrando ese «yo», descubrir un «tú» que me va a revestir mi propio «yo»; después ese «yo» que está descentrado, toma conciencia de que existen otros «yo» y tiene un proceso de integración con esos «tú».

El simple conocimiento del otro no es suficiente, porque puedo únicamente pasar junto a él rozándolo, como puedo pasar por la vida superficialmente sin penetrarla. Para vivir en plenitud cada día, necesitamos estrenar un nuevo día, necesitamos tener no sólo una mente, sino unos ojos contemplativos que penetren, que capten la maravilla de esa realidad. Esto, aplicado a la hora de vivir una relación de persona no sólo una relación con cosas, ni con sucesos, sino con otros «yo» que van a completar mi propio «yo», pide no solamente unos ojos contemplativos, sino un alma que me haga captar al «otro», integrarme en él, completarme al tiempo que yo lo completo.

4. La descentralización del «yo»

Por tanto, lo primero, descentralización del «yo» que supone un ir conociendo progresivamente que el «otro» existe. Después, descubrir que si bien yo soy «yo», hay algo, sin embargo, que tengo en común con los demás. Es el proceso de integración en el «nosotros» que está basado en el bien común, algo que es difícilmente perceptible. De aquí nace la dificultad de descubrirlo y de aportar mi situación personal a favorecer ese bien común, a potenciarlo. Así surge la solidaridad. Si no descubro que tengo algo en común, no me puedo solidarizar.

Tengo que vivir la experiencia humana desde sus distintos niveles de coexistencia, de convivencia, hasta un sentir con los demás las alegrías o las penas. Esto tiene que pasar no sólo por la cabeza, sino por el corazón para que el compromiso de solidaridad que provoque o viva, abarque toda la persona y no solamente el nivel teórico. Es un compromiso total de la vida y que supone situaciones muy sencillas como la participación en clase, tomar conciencia de que hoy falta un compañero, sentir su ausencia.

5. Las diferencias de los demás

Un grado más de socialización que va más allá de la solidaridad es reconocer no lo que tenemos en común, sino lo que tenemos diferente y respetarlo y reconocer que cada uno, desde lo que tiene de diferente, es capaz de llegar a ser lo que no es y que necesita que se le respete como es para llegar a ser lo que tiene que ser. En una pedagogía personalista y cristiana, es muy importante poner al servicio del otro mi propio ser y no las posesiones, que pueden negar el ser. No se trata de dar lo que tenemos, sino lo que somos. No enjuiciar a la persona por el tipo de coche que tiene, ni por el modelo de lavadora, sino por lo que «es» y ya sabemos que el «otro» por el hecho de ser persona es amable, con capacidad de amar y ser amado.

La auténtica ayuda y solidaridad nos debe llevar no solamente a descubrir las necesidades que tenemos cada uno, sino también las necesidades de los demás, de los compañeros, de los hermanos para crecer con sus propias riquezas no con las del otro. Esta es la verdadera ayuda, la genuina solidaridad; no el establecer unos modelos para conformarnos a ellos, sino que nuestros hijos sean capaces de vivir una situación agradable o desagradable, en comunión, en solidaridad

y en compromiso. Captar la necesidad de relación que tiene el hombre. Es una solidaridad de sentir presencias en la distancia, incluso en la ausencia. La relación, la convivencia, no está en razón directa de los kilómetros sino de la capacidad de presencia vital y profunda.

El ser humano tiene necesidad del «otro» sin el cual no podrá desarrollarse nunca; se desarrollará, pero atrofiado. Esta necesidad es biológica, psicológica y en una dimensión cristiana, comunitaria.

6. ALGUNAS PREGUNTAS Y RESPUESTAS

> «La persona no es sólo un individuo aislado, clausurado a los demás, sino que se realiza en su totalidad, en tanto en cuanto comunica su propio ser a los demás y recibe de los demás ese otro ser que también ellos tienen».

PREGUNTAS Y RESPUESTAS

Pregunta:

¿Podría explicar más la frase «cuando estamos exigiendo, estamos amando?

N. Pereira:

La exigencia, el rigor, no es rigidez. Son dos cosas distintas. El exigir es un acto de amor en el sentido no de imposición, sino de hacerle ver que no está eligiendo, no está haciendo buen uso de su libertad; es, en definitiva, una vez elegida su propia vocación, seleccionar lo que le conviene. Entonces, el que seamos exigentes de cara a algo que favorece al otro, no que me favorece a mí, es bueno si le estoy exigiendo en función de un progreso suyo, no de una conveniencia mía. Lo estoy amando porque estoy queriendo para él que conserve su valor y que progrese dentro de él.

Así, no tiene la dimensión de rigidez, de imposición.

Pregunta:

Me es difícil entender la palabra «exigencia».

N. Pereira:

— Le pongo un ejemplo muy sencillo: un niño de dos años no puede discernir, a nivel de alimentación, lo que le conviene o no y por eso «patalea»; le puede exigir intentando no imponerle sino hacerle ver, en la medida en que un niño de dos años puede entender y si se lo digo con amor es como lo entenderá. El niño no solamente recibe el alimento, sino que lo importante es cómo lo recibe. Aquí tenemos un dato afectivo. La madre que cría a su hijo, puede criarlo físicamente y puede al mismo tiempo estar muy distante, el hijo de la madre. Pero cuando lo está criando con verdadero amor, el niño capta ese amor y lo capta hasta a través del tacto, sin explicaciones.

A este nivel de exigencia me refiero. Cuando tenemos una responsabilidad educativa, no debemos olvidar esto, ni confundirlo. Podemos ser exigentes en esta línea. No decir que los respetamos y por ese respeto nos inhibimos de la responsabilidad de educar que es muy exigente, empezando por nosotros mismos que tenemos que exigirnos. Tenemos mil maneras de inhibirnos, justificándonos.

Por ejemplo, justificamos esa inhibición al decir «es que si hago esto lo estoy imponiendo». La imposición está en la intención, no en lo que hago ni en lo que digo.

Pregunta:

¿Cuál debe ser la actitud nuestra frente a la conciencia de nuestros semejantes?

N. Pereira:

Supongo que la pregunta hace relación a esa capacidad de comunión, de participación, que empieza por un conocimiento. No puedo ser solidario de nadie si no lo conozco y no puedo solidarizarme con la vida de nadie si no conozco su vida.

Podemos tener muchas solidaridades teóricas, de cabeza, pero que a la hora de la verdad, a la hora del compromiso que es la auténtica solidaridad, hay más bien ausencias que presencias del otro.

Ante esto, debo perseguir el ir al «todo», perseguir con todas mis actuaciones esa dimensión del «para». El niño, al tiempo que progresa debe descubrir al otro y que su propio progreso y el del otro depende de esa vivencia conjunta. Nuestra postura, nuestra actitud es la de reconocer que tanto nosotros como nuestros hijos tienen una dimensión «para», que les va a plenificar. Por tanto, todo lo que haga para comunicar a mis hijos o a mis alumnos con los demás, en auténtica relación, será una ayuda para ese progreso personal y social.

Pregunta:

Me gustaría que se aclarara un poco el concepto de «repetición».

N. Pereira:

Está en la línea de la individualidad. Somos seres distintos a los demás, aunque luego la convivencia, el hecho de vivir conjuntamente haga que en ciertas dimensiones nos «masifiquemos». Piensen, por ejemplo, en la moda, en la influencia de la televisión; cuando creemos que estamos siendo nosotros mismos, resulta que estamos repitiendo argumentos del otro, o argumentos de libros.

El peligro de la repetición es el de crear hombres en serie. Si creo situaciones de repetición de una manera constante, estoy creando hábitos pasivos de recepción, capacidades receptivas y reproductivas. Pero el hombre es algo más que capacidad de reproducir. Tiene también la capacidad de crear y la creatividad se puede anquilosar, se puede cegar muy temprano según la situación que hagamos vivir a la persona. Es muy importante no crear solamente mecanismos de respuestas hechas, sino suscitar elaboraciones personales que se explicitan de una forma personal y que en definitiva es algo más rico que la misma repetición.

No reconozcamos nunca, ni aprobemos una repetición en este sentido, sino busquemos que lo diga con sus palabras. Esto es el primier momento de una elaboración personal; si no, buscamos adaptaciones y no estamos provocando la iniciativa en el alumno para gestionar su propia vida y la del grupo social que le va a tocar vivir.

Esto es muy comprometedor y normalmente hay que correr muchos riesgos.

Hacer pensar a la gente y que exprese lo que piensa es muy ariesgado, pero debemos empezar por nosotros mismos, que seamos capaçes luego de acoger lo que está pensando y expresando el alumno y sobre todo, cuando lo que está diciendo me atañe.

Pregunta:

El niño no quiere a los adultos débiles; ¿ es así?

N. Pereira:

El niño pide firmeza. Le gusta que le exijan si esto refuerza la necesidad que tiene de firmeza, de que se le ame mucho pero firmemente. La gente «blandengue» no le va al niño; necesita reciedumbre precisamente porque no la tiene y por eso la busca.

Los modelos con los cuales se identifica generalmente no son con los niños de su misma edad, que son tan débiles como él, sino con el adulto papá, el adulto profesor, el adulto amigo o el hermano mayor, pero siempre que ese adulto pueda ofrecerse como modelo.

SEGUNDO ENCUENTRO: PROFESORES

«No hay que temer,
sino alegrase,
cuando vemos a los niños
que van tomando responsabilidades».

1. LA PUESTA EN COMUN

> «Nuestros alumnos, nuestros hijos, no necesitan solo explicaciones, sino que necesitan sentir personalmente que nos intesamos por ellos».

LA PUESTA EN COMUN

1. La puesta en común en la educación personalizada

Nos vamos a situar ahora en una tradución de ese concepto de persona que la escuela personalista recoge en la puesta en común. Una situación personalizante en tanto en cuanto hace alusión a esa dimensión de socialización de las personas, de capacidad de comunicación y de participación.

¿Qué es la puesta en común? Es una aplicación didáctica que recoge una dimensión de la persona, la capacidad de participar, de relacionarse, estar abierto al otro, porque necesita para completar su «yo» de esa relación.

La puesta en común es un factor didáctico que hace relación a una dimensión de la persona y no podemos olvidar que éste es un todo integrado. No podemos

tratar la puesta en común, aunque haga relación a un factor concreto que es la comunicación, desligándola de la persona en su totalidad.

Una puesta en común nunca se puede desligar del contexto total del día. Es un final o una consecuencia, exigida ¿por qué? Porque lo personal se desarrolla en lo comunitario y lo comunitario se enriquece con lo personal.

Es una situación, más que una técnica, porque parece que hablar de técnica es muy sistemático, muy frío, despersonalizante en definitiva. Es imposible en una puesta en común que lo que pretende es interrelacionar a los individuos, someterla a una técnica estricta aunque podamos hablar de técnica pedagógica pero solamente en este sentido. Prefiero expresarme como situación en la cual se favorece la expresión, la participación de un trabajo anterior.

Todo trabajo personal implica la dimensión social. Una persona que está trabajando sola, investigando, es un ser social. La persona es un ente social aunque trabaje solo. Este trabajo personal, de investigación, tiene que desembocar, si queremos personalizar, en una socialización.

La puesta en común es la situación escolar que complementa el trabajo personal, porque si no podríamos polarizarlo todo en un trabajo personal y conseguir individuos muy perfectos, más bien diríamos muy imperfectos porque los estamos desconectando de la realidad social y comunitaria que los puede integrar.

2. Los rasgos de la puesta en común

Vamos entonces a analizar cuáles son los rasgos de una puesta en común; entiendo que nosotros mismos como profesores tenemos un proceso de asimilación de estas situaciones y que depende mucho del contexto grupal que se está manejando.

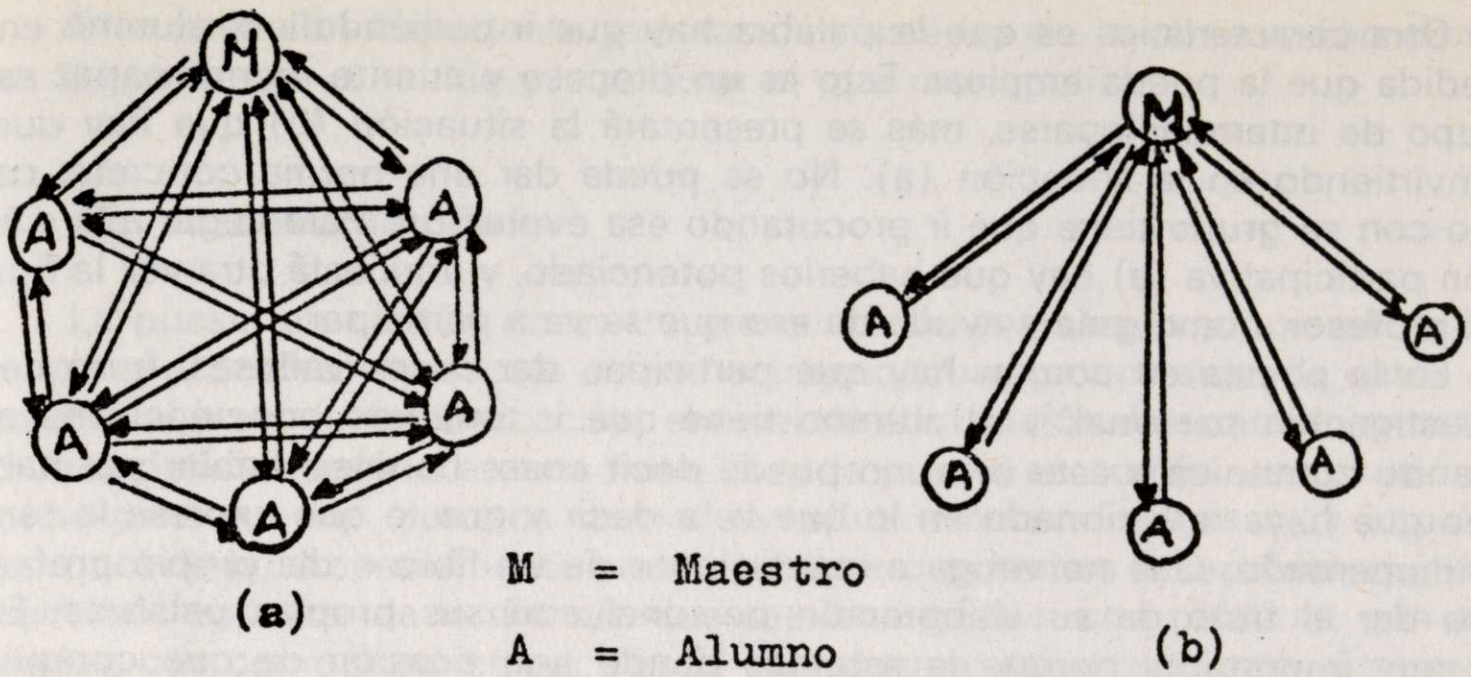
Una puesta en común es el ámbito, la situación, en que cada uno de los individuos que intervienen en ella van a poder comunicar y participar el fruto de sus investigaciones. Una aplicación de cara al profesorado sería que observe los datos mayores posibles en el trabajo personal para que pueda participar en lo comunitario. Imposible analizar una puesta en común si no se ha observado antes el trabajo personal. Si no es seguido un mínimo de proceso, difícilmente se podrá tener los hilos de una puesta en común. Por tanto, tener en cuenta el ámbito en el que se favorece esta situación socializante, participativa y comunicativa.

Después analizar que el objeto principal no es el contenido (soporte de la conversación) cuanto la expresión. El pretexto es lo que ha estudiado cada uno, pero la inquetud al fomentar este ámbito. esta situación, es favorecer la expresión en la cual se participa y se comunica. Una persona que ha estado acostumbrada nada más a «contestar una guía», llega a la puesta en común y no tiene la capacidad de comunicar lo que ha hecho porque para ello el compromiso terminaba en contestarla. No se le ha despettado la conciencia social de que lo que ha investigado lo tiene que participar y esto no se improvisa.

La situación de una puesta en común es esta (a) y no aquella (b).

Es un proceso a conseguir tanto por parte del profesor como de alumnos que están también bajo influjo nuestro y que vamos a ayudarles a que pasen a la situación (a).

Además hay que tener en cuenta a nivel de los alumnos, no sólo los hábitos adquiridos de recibir pasivamente o dar contestaciones prefabricadas sino la



evolución psicológica y sociológica. A un niño, antes de los ocho años, no se le puede pedir una auténtica participación grupal porque no ha evolucionado sociológicamente. Un niño de tres años que no tiene un bagaje verbal con el cual comunicarse no puede someterse a una situación de apoyatura interrelacional verbal y si lo someto, necesariamente me convierto en el esquema (b).

Esto quiere decir que en la puesta en común, la palabra, la participación, la voz cantante, la tiene el alumno, no el profesor. En la lección colectiva es el profesor el que anticipa algunas ideas. ¿Por qué en la puesta en común tiene la palabra el alumno? Porque lo que estamos provocando es la capacidad de expresar algo que lleva dentro y no nos importa de momento el contenido. Nos estamos refiriendo a puestas en común diarias, o a aquellas definitivas donde se hace una síntesis del aprendizaje; en este caso sí cuenta el contenido. En esa puesta en común definitiva, de una etapa, de un mes, quince días, que depende del plan de trabajo del alumno y de la programación que se tenga, sí tiene que haber una preocupación por el contenido.

En el esquema (a) de una puesta en común diaria, ¿cuál es la función del profesor? Uno más del grupo, y aquí se habla de las dificultades que el alumno ha tenido al hacer la investigación, si le gustó tal cosa, si le pareció interesante, etcétera. El profesor también tiene algo que decir como parte de ese grupo, pero no a nivel de contenido. No hay que contar una expresión por una prisa por saber si lo que ha dicho es correcto. En el caso de la puesta en común definitiva, síntesis de un proceso de aprendizaje, la función del profesor sí es la de ir aquilatando una expresión que no es muy correcta o una palabra que no es adecuada o científica y ayudarlos a llegar a una síntesis, una generalización, una definición de todos esos datos que vienen de los componentes del grupo.

También tendríamos que distinguir entre los niveles de primaria y secundaria, pues en esto que hemos dicho hay un proceso de socialización, de evolución psicológica y una distinción entre la especialización por materias de un bachillerato y la globalización de una primaria.

3. La participación y comunicación del alumno

Decíamos que la puesta en común se desarrolla en un ámbito de participación y de comunicación y, por tanto, el objetivo no son los contenidos, sino la expresión.

Otra característica es que la palabra hay que ir cediéndola al alumno en la medida que la pueda emplear. Esto es un proceso y cuanto menos capaz es el grupo de interrelacionarse, más se presentará la situación (b) que hay que ir convirtiendo en la situación (a). No se puede dar una norma concreta; cada uno con su grupo tiene que ir procurando esa evolución. Para llegar a la situación participativa (a) hay que haberlos potenciado, y aquí está otra vez la figura del profesor, como guía y ayuda de eso que se va a participar.

En la puesta en común hay que participar, dar cosas valiosas, fruto de la investigación personal, y el alumno tiene que ir tomando conciencia de que cuando comunica a este nivel no puede decir cosas banales, hablar por hablar sino que haya reflexionado en lo que va a decir y que lo que exprese lo tenga fundamentado. Que no venga a repetir ideas de un libro o del propio profesor, sino dar el fruto de su elaboración personal con sus propias palabras. Esto es muy importante porque le estamos dando una ocasión de que conquiste su propia lengua para expresar desde sí mismo el contenido que sea. Provoquemos en el trabajo personal, en nuestro diálogo con el alumno, el que cuando haya llegado a una investigación interesante se decida a prepararla para exponerla en la puesta en común.

Hay que propiciar estas situaciones de participación porque lo que el alumno pueda comunicar a los demás tiene una motivación mucho más fuerte que la explicación que pueda dar el profesor, aunque sea mucho más técnica y correcta pero está menos adaptada al lenguaje del niño y quizá llegué menos que con el lenguaje del compañero.

Lo que estamos haciendo en la puesta en común no es aplicar una técnica, sino apoyar un proceso de socialización, una conciencia del otro, de uno mismo, primero, con una reflexión personal y una responsabilidad de terminar lo elegido, de superar un esfuerzo. Pero hay también la conciencia de que existen «otros» que están también trabajando conmigo y que quizá tengan algo que decirme y yo algo que aportar. Por tanto, desarrollemos las capacidades de saber escuchar en esta situación (a), no en aquella (b) y que cada uno se sienta escuchado. Crear un clima en el que todo lo que se diga va a ser acogido en receptividad total, sin prejuicios y sin reservas.

Hay que procurar que los datos lleguen de los alumnos. Esto es difícil pero hay que fomentarlo. Entonces, en esta situación (a) se propicia el desarrollo de la capacidad de escuchar, de la capacidad de exponer una idea y defenderla con razones y en caso contrario de invitar a fundamentarla. Como ven, todos estos factores van muy por encima de si han aprendido Biología, etc., aunque esto también tenga que conocerlo, pero son el pretexto para algo superior.

Tener la preocupación no de un especialista, sino la del educador. Entonces todo lo que pasa en un grupo tiene que ir en función de una educación que integre a una persona en ser más «ella» y con más capacidad de comunicación y también tener en cuenta que cuanto más se aprenda mejor; es decir, no olvidar que también somos instructores encargados de que se asimile una instrucción, pero siempre en función de una educación que pasa por encima de la instrucción. A fin de cuenta, los datos científicos los van a adquirir en los libros. Démosles capacidades de acudir al dato, es decir formemos cabezas pero no llenemos cabezas.

Que tenga conciencia de sí mismo, de lo que está haciendo conciencia del otro, fomentar la ayuda no la competencia. Crear además auténtica solidaridad para que el que sabe más ayude al que sabe menos y que esta ayuda se manifieste espontáneamente en un compromiso conjunto.

Otra situación importante que sacarán ustedes de la observación continua es de potenciar al tímido y equilibrar al que monopoliza.

4. La autoevaluación

La puesta en común no es un momento de evaluación propiamente dicho aunque el profesor, presente en ese coloquio, consiga una serie de datos como cuál es el nivel de comunicación, el nivel de adquisición de conocimientos, pero nunca debe traducirse en una nota. Sí es la puesta en común una ocasión propicia para que los alumnos se evaluén ellos mismos. Esto es muy importante porque, de hecho, solamente podemos decir que hemos aprendido aquello que sabemos expresar de la manera que sea, con gestos, con palabras, con actividades, con comportamientos, etc. Es muy distinto saber algo para sí mismo que para transmitirlo a los demás.

La puesta en común, por tanto, es una situación de interrelación entre todos los individuos, no una situación polarizada allí. Es cierto que hay que respetar el ritmo, pero muchas veces hay que exigirles porque es muy humana la ley del mínimo esfuerzo. En la misma forma de expresarse, que miren a todos, que no polaricen, para fomentar así una situación de relación. Para esto el profesor tiene que retirarse, estar presente, pero apartarse en cuanto a una situación de polaridad.

ACLARACIONES:

1) *La interacción verbal de Flanders*

En una de las anotaciones que tomé sobre lo observado en la puesta en común en secundaria durante el trabajo de los alumnos, surgió un problema del análisis de la situación verbal, de la interacción verbal de Flanders. Como técnica para la formación del profesorado me parece muy bueno que sugiera este punto porque nos puede dar mucha luz.

En la línea personalista de formación del profesorado no nos valdría. ¿Por qué? Porque la técnica de interacción verbal de Flanders responde a una situación docente en la cual la palabra o la comunicación se realiza en el sentido del esquema (b). Es una técnica muy buena para una lección colectiva, puesto que en este caso el soporte es lo verbal.

En el caso de una situación activa como en nuestro caso, no existe nada semejante. Es una situación en que el alumno decide, elige un trabajo, camina en ese trabajo y tiene una serie de relaciones con el profesor, con los alumnos, etc.

¿Cómo podemos, por ejemplo, registrar a través de la técnica de Flanders una decisión del alumno? Volvemos a caer en la conclusión de que lo educativo es un encuentro personal, no es cambiar un método, introducir unas técnicas demasiado apoyadas en una estructura psicológica quizá de estímulo-respuesta que se pueda controlar. Tenemos que aceptar que muchas cosas se nos escapan.

2) En otra de las anotaciones que pude hacer, un profesor mencionaba si la guía de estudio podía tomarse como un camino dentro de la metodología de la educación personalizada. Me gusta que haya usado la palabra guía porque se trata de eso, de guiar, de ayudar en un camino personal que lleva a una comunicación profesor-alumnos.

La guía, como la puesta en común, son un instrumento de trabajo. En educación personalizada cabe todo lo que personalice y todo lo que sean etiquetas, sobra. Tengamos entonces cuidado con nuestro lenguaje que es vehículo de expresión de ideas y si nuestro lenguaje es etiquetado, estamos etiquetando las ideas.

PREGUNTAS Y RESPUESTAS

Pregunta:

¿Podría ser válida una puesta en común donde los alumnos estuvieran participando con sus bías enfrente de ellos para poder enriquecer

N. Pereira:

No, nunca; porque entonces es repetir. La puesta en común es el momento de aportar la riqueza personal, aquello que ha sido elaborado por mí, que yo retengo, y aquí juega un papel importante la memoria.

En la puesta en común se nos presenta el problema del sistema de interrogación que es también una técnica, el saber interrogar evitando preguntas colectivas. Donde hay respuestas colectivas nadie se entiende y esto hay que evitarlo desde el punto de vista didáctico. Siempre hay que dirigir la pregunta; si se hace una pregunta colectiva, dejar unos minutos de silencio para que haya una contestación individual y luego o pedir respuestas individuales o que se ofrezcan a contestar individualmente.

Pregunta:

Cuando usted hizo la distinción entre la puesta en común diaria y la puesta en común general, al analizar la posición del profesor, ¿no se corre peligro de que en la puesta en común diaria se diga algo que no concuerda con la realidad? Porque la generalidad de los alumnos toman la palabra de su propio compañero y se corre el peligro de que todos los demás copien sus palabras.

N. Pereira:

Muy buena pregunta, pero tenga en cuenta que el profesor está en la puesta en común como un alumno más, aventajado, que sabe un poquito más y levanta la mano para decir por ejemplo: «yo sobre esto tengo un dato...». La puesta en común diaria debe dirigirla un alumno para así irlos introduciendo también en estas técnicas de dialogar, donde son ellos los responsables y no esperar pasivamente a que me pregunten para contestar.

Pregunta:

¿Pueden hacerse guías colectivas?

N. Pereira:

La guía es una actividad del profesor que orienta la actividad del alumno. Lógicamente la puedo hacer colectiva, ¿por qué no?, y verbal o puedo poner en el pizarrón un slogan que los oriente sin etapas. Las etapas las marca el

alumno. Puedo hacer una guía para cómo utilizar un instrumento de trabajo que va a consistir en descubrir algo. Entonces la guía no tiene por qué ser el copiar un libro o desmenuzar el contenido de un libro. Ya tenemos los libros, elaboremos material didáctico y digamos cómo hay que utilizarlo.

Es muy importante que los mismos alumnos lleguen a planificar sus guías. Es el caso de los temas libres donde el propio grupo decide cuál va a ser su esquema de trabajo, qué pasos va a dar y va descubriendo a medida que va caminando, otros pasos que no se le hubieron ocurrido ni a él ni al profesor.

Esto implica también un proceso; cuanto más pequeño sea el alumno, no en edad, sino en capacidad de independencia, más orientación, más guía necesita, más casos concretos. Cuanto más va madurando en el proceso, menos guías hay que dar y más debe guiar él su propio trabajo con sus propios instrumentos y capacidades.

Con las guías podemos correr el riesgo de someter a un único camino a todos, cuando puede haber caminos diferentes y quién mejor que el propio alumno para elegir su propio camino.

2. SISTESIS DE FUNDAMENTACION

> «Una respuesta que no se da en libertad no es personal, es una respuesta que copia, o por temor, o por norma, o por ley la respuesta de otro».

En esta última conferencia, vamos a tratar de hacer una pequeña síntesis de fundamentación teórica para que ustedes la enmarquen en su experiencia y en lo que han observado.

Antes quisiera hacer constar, puesto que enlaza con lo hablado sobre la puesta en común, que me siento muy satisfecha porque tanto en primaria como en secundaria hemos tenido la ocasión de ver auténticas puestas en común; en el grupo de secundaria, verdaderamente ha sido de una dinámica, de una integración y de un interés extraordinario. Eso es la puesta en común: partir de un interés común que hace participar a todos con libertad de expresión, con esa opinión tan personal que han manifestado los alumnos.

En primaria he observado un ejercicio de relajación, de concentración, que ha sido también muy positivo. Eran alumnos más pequeños y, por tanto, la intervención de la profesora tenía que ser mayor, pero con una gran acogida y una gran capacidad de coordinar. Todas esas respuestas de los alumnos, incluso el pedir a alguien que interrogara a sus compañeros, me parece que han podido ser un buen ejemplo, por supuesto perfectible.

Vamos, pues, entonces, a sintetizar brevemente algunas ideas de este encuentro que hemos tenido y que va a provocar otros encuentros que no van a impedir ni la distancia ni la separación.

La conclusión definitiva es que nosotros, educadores, y cualquier institución educativa, debe pretender tener respuestas personales que son las que hacen que el individuo se construya a sí mismo, que dé la respuesta sobre su propia

existencia, que dé la respuesta sobre el mundo que está viviendo y tome opiniones comprometidas.

Imposible dar una respuesta personal a esa llamada de superación personal si no existe un ámbito de libertad o si quieren, de otra manera dicho, sólo cuando hay libertad puede haber una respuesta personal, que quiere decir crear, dar algo genuino, original, inédito. De esta manera, se nos convierte el factor libertad en lo más específicamente humano, como rasgo esencial de la persona y la creatividad como la manifestación más integradora de lo personal.

Cuando existe expresión, es decir, manifestación, a cualquier nivel, creativa, hay una explicación externa de algo integrado, de un algo humano personal que requiere de ese ámbito de libertad.

Una primera conclusión que abarcaría lo que hemos venido diciendo, es que en nuestra situación didáctica no tenemos tanto que dar información, como dar libertad, ocasiones de crear; no se trata de dar, sino de crear ámbitos, situaciones, donde nos liberemos, donde creemos para llegar en definitiva a esas respuestas personales.

Esto es importante a la hora de una formación, de una autoformación personal o de un ayudar a que otros profesores se formen; la necesidad, la conciencia de que no se trata de especializarse en un contenido cuanto en crear unas actitudes, de ser factor de cambio que supone ayudar a ser personales, a dar resrespuestas desde nuestra situación y a que otros las den. Esto va a suponer crear ámbitos de relación interpersonal profesor-alumnos donde se favorezca la expresión. De otra manera, esa potencialidad, esa creatividad, esa libertad, se atrofian al no poder manifestarse.

Cuanto lo que damos a nivel familiar o escolar son pensamientos hechos, repeticiones, ideas para que de una manera pasiva se asimilen y no creamos situaciones en las que cada uno interiorice y elabore desde su situación, entonces, esa creatividad, esa expresión de lo personal no aflora; lo que aflora son manifestaciones standard que por supuesto son muy seguras de controlar. Pero fíjense la cantidad de manipulación que puede darse en el ámbito de la educación, inconscientemente muchas veces. Esto es muy serio, porque cuando incidimos en el campo de la libertad, que repito, es el rasgo más genuino humano, estamos cortando una existencia.

Esta libertad es algo que está al servicio no de un dejar hacer, no es provocar situaciones donde cada uno haga lo que quiera, sino ayudar desde el punto de vista de nuestra relación con los alumnos a que se sepa qué hacer con la libertad. Para ello, tenemos que conquistar nuestra propia libertad, liberándonos. La educación es una liberación y, por otra parte, nosotros, educadores, debemos proporcionar ayuda para que los alumnos sepan de qué liberarse y cómo usarla.

Podríamos hacer un análisis de evolución psicológica al tener en cuenta que el grado de conquista personal es muy distinto; a un niño de seis años que manifiesta una inseguridad tremenda, no lo puedo dejar en una libertad en el mismo sentido que a un adolescente porque puedo provocarle un desequilibrio psíquico. Necesita ayuda, ciertas dependencias. Tengo que ir graduándole su autonomía. Entonces, en la educación personalizada la libertad se define como una liberación de todos aquellos factores que pueden impedir una realización personal. La libertad está al servicio de esta realización: ayudar a ser libres, a liberarse, ayudar a ser autónomo que es ayudar a cada uno a que sepa qué es lo que le conviene y cuáles son los mejores utensilios, los mejores caminos. Luego llegará el momento de la opción, con sus riesgos. La libertad es un riesgo.

La persona que se arriesga se está manifestando como hombre, porque está dando una respuesta desde lo más íntimo de sí.

El hecho de poder ser libres implica el hecho de equivocarse, de correr el riesgo, pero la rectificación es también un momento de superación que nos ofrece la libertad por haber podido optar. La libertad es una conquista personal, nadie puede ser libre por nadie. Es una libertad que implica adhesión, no inhibición, adhesión a aquello que cada uno descubre; es un compromiso y cuanto más comprometido estoy, más manifiesto la capacidad de libertad, aunque ese compromiso traiga consecuencias y la adhesión suponga el haber renunciado a otra serie de opciones. A mayor compromiso, mayor manifestación de la libertad. Traducido esto a un esquema didáctico, provoquemos situaciones permisivas, no coercitivas, desde el clima de relación hasta la elaboración de los instrumentos de trabajo que sugieran investigar, que no pidan respuestas estrictas.

Para ello pueden ayudarnos mucho las programaciones porque es algo fundamental a la hora de querer traducir todo este espíritu de una forma integrada en el programa nacional. Este programa hay que adaptarlo a una situación concreta. Es función del profesor programar el programa nacional con ese criterio de libertad de espíritu, sabiendo cuáles pueden ser los núcleos centrales motivadores para un grupo determinado.

Recordemos que la auténtica labor de la escuela tiene que ser la de formar personas, hombres críticos que asuman la responsabilidad de su existencia y la responsabilidad de la existencia de los demás en solidaridad, para ser cada uno más hombre. Ser profesor conscientemente en la línea que estoy diciendo es manifestarse a un nivel de compromiso en el que no manejamos tornillos, ni siquiera situaciones, sino que estamos siendo propagadores de vida, de construcción o de muerte.

Vuelto a la programación. El progama nacional es ese documento en el cual se sugieren unos niveles mínimos y máximos que justifiquen el papel final que no significa obligatoriamente el que ésa sea la preparación real. La programación sería ese programa programado en un tiempo con unos contenidos adaptados a ese tiempo y a una situación real, es decir, a un elemento humano. De ahí que la programación sea una labor explícitamente propia del profesor. Si los alumnos vienen a la escuela es porque esperan algo, porque suponen que el profesor les puede aportar algo. Pero siempre cabe en una programación incorporar las iniciativas de los alumnos. La programación no es poner en fila los temas del programa, ni siquiera los temas de un libro, sino los pasos coherentes y lógicos que deben dar los alumnos dentro de diferentes niveles.

Hay materias que se prestan más por su misma estructura lógica y científica como el caso de las matemáticas, lengua, filosofía; tienen unos pasos de tal manera que el alumno no puede elegir uno sin antes dominar el anterior. Otras materias no tienen esa estructura lógica como las ciencias sociales. Por ejemplo, el estudio geográfico de un país se puede comenzar por la orografía o por la población aunque guarden una cierta relación, pero no implican pasos anteriores. En este caso, habría que estructurar conforme a la psicología del aprendizaje del alumno. De aquí nace la necesidad de una psicomatemática, de una psicolingüística, porque una cosa es la ciencia en sí que tiene un proceso y otra la mente humana, que sigue una evolución en el aprendizaje.

Hay que poner de acuerdo esa estructura lógica de la materia con la estructura psicológica, del alumno.

El plan de trabajo es la planificación del propio alumno que partiendo de una programación común para todos, sabe que a principio de curso y al final tiene ahí un programa en matemáticas, lengua, etc., que tiene que cubrir. Entonces él tiene que situarse en unos contenidos y en un tiempo. Esto implica un aprendizaje que desde pequeño debe hacer. Cuando van dominando esta capacidad de planificar su vida, tienen que asumir la responsabilidad de que son ellos quienes tienen que caminar por el programa, pues el profesor no se lo puede enseñar a la fuerza. Como decía hoy una alumna «de esta manera si quiero aprender, aprendo y si no, no. En definitiva, me hago más responsable». Creo que es una contestación muy real y que va en la línea de lo que se pretende. El alumno al partir de una programación, planifica y se compromete. El punto de partida es común; en la planificación es donde entran las divergencias porque ante todo ese programa es anual.

La programación le permite al alumno saber en qué punto se encuentra, qué pasos ha dado ya, qué pasos le faltan. Entonces su expresión, esas puestas en común de contenido van a ser mucho más ricas porque no van a hablar de cualquier cosa suelta, sino que ya les hemos planteado una situación de conjunto y se van a situar en esa ciencia en el momento en que están, pero de acuerdo con un todo. Esto también es un proceso, llegar a una síntesis científica y no solamente a aprendizajes de cosas aisladas.

El plan de trabajo consiste, pues, en que el alumno planifique en un tiempo determinado unos contenidos, según sus adquisiciones anteriores o sus no adquisiciones en relación a un programa. Esta planificación temporal puede estar hecha de dos maneras: con un acuerdo conjunto decir «a ver si dentro de dos meses todos hemos procurado llegar hasta aquí», pero que no impide que el que haya querido continuar lo haya podido hacer. Y cuando se va a hacer una puesta en común de esos dos meses, de ese contenido, van a poder aportar. Esto tampoco impide que haya algunos que no lleguen, pues siempre tendremos, en cualquier método, alumnos que van más allá y alumnos que nunca llegan; esto es una constante, pero provoquemos situaciones en que cada uno pueda llegar a donde pueda.

Puede haber un acuerdo colectivo de clase en cuanto a esta distribución de contenidos, que de hecho facilita la labor del profesor. El que cada alumno programe su tiempo y vaya a su ritmo supone por parte del profesorado que el primer día de clase esté en disposición de ayudar a cualquiera de los temas. Tenemos que tener preparados los instrumentos de trabajo que van a permitir investigar sobre todo el contenido del programa. Todo debe estar desde el principio y luego ir incorporando, rectificando. Esto es un ideal al que sabemos que se puede llegar pero es prudente ir paso a paso. De aquí nacen las soluciones intermedias que todos conocemos de poner en la clase un plan de trabajo quincenal o mensual dependiendo de las edades.

Quiero aclarar que ese plan de trabajo, de hecho, es una elaboración conjunta con los alumnos, porque de lo contrario, evaluando este dato tendríamos que decir hasta qué punto damos libertad, respetamos el ritmo, esa libertad y ese ritmo que es de toda mi vida y que no me pueden dosificar en quince días. Si antes se dosificaba día a día, ahora me han abierto un poquito la mano y son 15. Repito, ésta es una solución intermedia, inteligente, prudente, de cara también a personalizar al profesorado que tiene su propio ritmo de formación y de incorporación a un sistema activo, pero que separamos que ese no es el final, sino que al final debe ser esa posibilidad de que el alumno camine de diferente manera.

El cómo caminar en esa programación puede ser de distinto modo, pues hay un distinto progreso de los alumnos en cuanto a la cantidad de conocimientos. Puede haber también otra manera de caminar en el programa que no es tanto ese ritmo de dejar que cada uno vaya hasta donde llegue sino poniendo esos límites que decíamos y de donde nace ese otro ritmo que es: ante una noción, «María está aquí y Juan en la misma noción ha llegado a profundizar hasta aquí». Esto depende de la capacidad de profundización y del ritmo de cada uno y entonces podríamos decir «María es más rápida, es menos profunda que Juan, aunque éste es más lento en el aprendizaje». Tenemos de hecho niños y niñas que sin ser menos o más inteligentes son distintos y ni se debe muchas veces más que al proceso de asimilación, que es más lento o más rápido, más intuitivo, más reflexivo... Esto viene a confirmarnos que los niveles son un artificio. Si no tuviéramos niveles no habría repetidores de cursos. El repetidor es como el que va a una competencia: si no llega a la meta no le dan el diploma.

Otra conclusión sería que la escuela está burocratizada y se han impuesto los criterios administrativos por encima de los pedagógicos. El criterio pedagógico es el de desarrollar a la persona hasta donde puede sin ningún límite. El criterio administrativo es encasillar a esas personas para una función «x» que tiene que estar respaldada por un diploma. Esto nos podría llevar a una toma de conciencia para realizar verdaderamente ese compromiso y poder primero nosotros mismos enfrentarnos de alguna manera libre y a nuestros alumnos a ciertas situaciones que se nos imponen y que van en contra de nuestra propia realización como profesores.

Creo también que tenemos que ser realistas de lo que somos capaces de hacer y nunca nos comparemos con otro profesor, pues eso que él está haciendo le puede ir bien a él con ese grupo, pero yo puedo fracasar con ese mismo programa. Esto no quiere decir que no intercambien experiencias, pero que sean muy libres, pues esto evita muchas frustraciones profesionales de lo que ustedes pueden y no pueden y no se exijan más de lo que cada uno puede dar.

Pueden por anticipado sugerir unas técnicas y luego por las mismas sugerencias de los alumnos ir rectificando, ampliando; los alumnos pueden ayudar y de hecho descubren caminos nuevos y pueden elaborar ellos mismos los instrumentos.

Ofrezcamos opciones, ámbitos donde se pueda elegir, donde se pueda *ser*.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO DE EDUCACION PERSONALIZADA PARA PADRES DE ALUMNOS

Ta clausura del Encuentro se llevó a cabo el 21 de marzo en la tarde y para orientar a los padres de familia en sus conclusiones se sugirieron las siguientes preguntas:

1. Tres ideas básicas que han sacado de este Encuentro.
2. Tres aplicaciones prácticas.

EQUIPO N.º 1

Ideas básicas:

— Una renovación de los valores positivos que aprendimos a través de una apropiación personal.
— La mejor manera de dar sentido a nuestra vida es propiciar nuestra propia respuesta; esto es creatividad, esto es vivir.
— En la medida en que me encuentro a mí mismo, encuentro a los demás.

Ideas prácticas:

— Fijarnos metas cortas y continuadas para masticar y digerir lo que hemos vivenciado; generalmente siempre caemos en el ¡ay que padre! y luego se nos olvida.
— No tratar de escribir en el libro de los niños, sino saber leerlo y observar.

EQUIPO N.º 2

Ideas básicas:

— Sentir y saber que a las personas sí se les puede querer tal cual son, que son dignas de ser respetadas en su individualidad.
— Pensar que siempre se puede cambiar y que podemos ayudar con nuestras actitudes positivas.
— Desarrollar la creatividad, para que los niños sean seres capaces de construir y arriesgar.

Ideas prácticas:

— No hay recetas para la solución de problemas con nuestros semejantes. Es necesario observar todos los días para encontrar las respuestas.
— Realizar este tipo de encuentros con cierta frecuencia para que más gentes se sientan motivadas a cuestionarse y se empapen del espíritu de respeto que debe imperar en cada familia.

EQUIPO N.º 3

Ideas básicas:

— Educar como medio para ayudar a encontrar la libertad, que es un poder ser.
— Comprometerse y dar una respuesta a ese compromiso.
— Amor y respeto por el otro que es nuestro semejante, pero a la vez diferente.

Ideas prácticas:

— Aplicar lo que hemos aprendido esencialmente con uno mismo para que lleve a una transformación de la persona.
— Evitar la manipulación hacia nosotros y no manipular nosotros a los demás.
— Fomentar la cooperación y no la competencia.

EQUIPO N.º 4

Ideas básicas:

— La Educación Personalizada es la mejor opción que tenemos para educar a nuestros hijos.
— Educar es básicamente formar y no informar.
— La Educación Personalizada no es dar cosas, conocimientos o información sino «darse».

Ideas prácticas:

— Establecer en el colegio talleres de creatividad.
— Fomentar una compatibilidad, un paralelismo, entre la educación en el colegio y en el hogar.
— Crear una permanencia en este tipo de encuentros para que no temine aquí, sino que empiecen.

EQUIPO N.º 5

Ideas básicas:

— Cada hombre es único; por eso merece respeto para conquistar su propia libertad.
— La plenitud del hombre es un darse a los demás en un compromiso existencial.

Ideas prácticas:

— Reflexión y diálogo profundo en la familia.
— Observar más a nuestros hijos.
— Fomentar nuevos encuentros.

EQUIPO N.º 6

Ideas básicas:

— Los adultos reconocemos que estamos programados y que transmitimos esto a nuestros hijos.
— Para liberarnos e iniciarnos en una Educación Personalizada, necesitamos estar conscientes de esto y trabajar permanentemente en una labor de intercambio.
— La respuesta personal y diferenciada debe fomentarse desde temprano, ya que además de ser única, no se improvisa.

Ideas prácticas:

— Fomentar intercambios de este tipo para seguir adentrándonos en la Educación Personalizada.
— Alegrar el ambiente educativo.
— Dar oportunidad de ser, después de una observación muy detenida del otro.

EQUIPO N.º 7

Ideas básicas:

— Necesidad de concientizarse.
— No se puede educar sin estar educado.
— Respeto a la libertad y a la conquista de ella. Vale la pena el esfuerzo, pues hay seguridad de lograrlo.

EQUIPO N.º 8

Ideas básicas:

— Vimos una frase que se dijo al principio y que es básica «Nadie educa a nadie y nadie se educa solo».
— La comunicación es satisfacción y felicidad que lleva a la persona a trascender.
— La libertad es la elección de los medios para llegar a ser.

Ideas prácticas:

— Respetar más la libertad y el ritmo de los demás.
— Dar mensajes y sobre todo ayudas positivas.
— Un encuentro de nuevos amigos.

EQUIPO N.º 9

Ideas básicas:

— Escuchar, razonar, vivir y compartir los cambios que nos desarrollan.
— Si queremos dar algo valioso tiene que ser propio, algo de lo que eres, no de lo que tienes.
— Crear y compartir para buscar una mutua realización.

Ideas prácticas:

— Revisar cómo afectan nuestras actitudes en mi familia, con los amigos, etcétera, con el fin de participar en su crecimiento como personas.
— Trabajar en equipo en cada ocasión que se nos presente, en nuestra familia, trabajo, etc.
— Tratar de observar y leer en los demás.

EQUIPO N.º 10

Ideas básicas:

— Sólo una persona comprometida puede lograr que el otro se comprometa.
— Enriquecernos a través de la convivencia en grupo, pues el hombre es social y no puede vivir solo.
— Tener congruencia en nuestras actitudes para educar a los hijos.

Ideas prácticas

— Respetar y aceptar a cada quién como es.
— Muchas personas temen que la educación personalizada es un libertinaje y al darse cuenta de la realidad, la persona que comentó esta idea nos conmovió a todos nosotros y desea cambiar a sus hijos a una escuela personalizada.
— Guiar, en lugar de dirigir.

EQUIPO N.º 11

Ideas básicas:

— Respetar al educando como persona.
— Vale la pena trabajar por la educación.
— Debemos empezar por cambiar nosotros desde dentro, teniendo presente el concepto de libertad que supone respeto.

Ideas prácticas:

— Iniciar o apoyar el cambio de la comunidad educativa.
— Revisar nuestra actitud a nivel matrimonio, familiar y comunidad.
— Conocernos y observar más para saber lo que estamos transmitiendo.

CONCLUSIONES DE RAMON ADEL
(Coordinador de las dinámicas grupales manejadas en el Encuentro).

Ideas básicas:

— No se puede seguir pensando que la educación es solamente de niños. La educación tiene que ser integral en el sentido de que tenemos que participar adultos y niños y en la medida en que sigamos un proceso de educación personal también nosotros.
— Para decirlo así, en una forma que duela, creo que los padres y los maestros que mejor educan a los niños son los que se olvidan de educar a los niños y dedican un tiempo a educarse ellos.

Ideas prácticas:

— Educación integral para que participen adultos y niños.
— Debemos manejar muy bien los ambientes, lo que rodea al niño. Nuestros ambientes pueden ser mucho más educativos si los manejamos mejor y en este sentido hablaría hasta del ambiente físico, del emocional, estético, de los estímulos culturales, artísticos, morales, espirituales. Todo lo que puede rodear al niño sin sobrecargarlo.
— En gran parte, educar significa dosificar el estímulo para el niño de forma que tenga suficiente estímulo para crecer. Pero no lo sobrecarguemos. Recuerden que uno de los impulsores negativos es «apúrate a crecer, ¡apúrate, rápido!» y que tenemos que estar más en la línea de los permisores.
— El tercer mensaje sería la expectación positiva. Siento que educar en gran medida es creer en el ser humano, creer en el mundo y en la historia positivamente. En este sentido lo que tenemos que hacer es creer cada vez más en nosotros y en los demás desde dentro. La expectación positiva, que tengamos

una gran fe en la gente y en nosotros. Que tengamos una gran capacidad para recordar lo positivo y no lo negativo.

NIEVES PEREIRA:

— Creo que las conclusiones a las que se ha llegado son muy profundas, muy concretas y ojalá que sean una constante en nuestra vida.
Sí quisiera explicitar algo que ustedes han dicho, han expresado así: *es posible el cambio*, lo mismo que *la llamada a hacerlo juntos*. Les invito a que el compromiso que ustedes mismos han contraído sea una realidad, porque es posible. Solamente hay que poner los medios. Es una invitación a seguir caminando y a que no se sientan solos, sino grupo que cree en sí mismo y en los demás, pues no hay distancias; nos encontramos no en una geografía, no en un mapa, sino en una intención común.
Había pregunta que se les hizo sobre cuál era la palabra que más se había pronunciado en el Encuentro. Creo que la más importante ha sido RESPETO. Precisamente hoy, 21 de marzo, Benito Juárez dijo una frase muy conocida de ustedes «el respeto al derecho ajeno es la paz». Pero esa paz puede ser una paz sumisa. Si el poseedor del derecho ajeno no nos respeta a su vez, puede implicar una relación de exclavitud. Quisiera que se completara esa idea diciendo «el respeto al derecho ajeno es la libertad». Que luchemos por el derecho al respeto a que nuestros hijos luchen por esto, por tener derecho al respeto de los demás que no es nada más que nosotros queremos respetar, sino también que merezcamos el respeto.

CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO DE EDUCACION PERSONALIZADA PARA PROFESORES

La clausura del Encuentro se llevó a cabo el 23 de marzo en la tarde y para orientar a los profesores en sus conclusiones se sugirieron las siguientes preguntas:

1. ¿Qué te han aportado estas Jornadas del Encuentro?
2. ¿Qué quitarías sobre la temática y desarrollo del Encuentro?
3. ¿Qué añadirías?
4. ¿Qué mantendrías?
5. Sugerencias del grupo.

EQUIPO N.º 1

Este Encuentro nos proporcionó el camino que consideramos el verdadero para hallarnos nosotros mismos, como enriquecimiento personal y de nuestros alumnos.

Añadiríamos más reuniones, más dinámicas de integración y juntar el trabajo de los padres de familia con el de maestros para así hacer comunidad.

A nivel Secundario, que los alumnos asistan a los comentarios y al análisis de sus propios trabajos que hacen los maestros. Mantendríamos la comunicación con otras escuelas y el interés de superación.

Como conclusión de equipo, este curso nos sirvió para ver el sentido de la vida y saber vivir cada momento a lo máximo.

EQUIPO N.º 2

El encuentro nos proporcionó una mayor conciencia personal, tomando en cuenta que la Educación Personalizada no es una metodología, sino una forma de vivir.

Nos permitió hacernos conscientes de que estamos a la mitad del camino y que debemos apoyarnos todos como grupo. Se nos ha abierto el panorama y y nos ha proporcionado una directriz además del conocimiento de otras personas.

EQUIPO N.º 3

No suprimiríamos nada de como fue el Encuentro, quizá menos descansos. Añadiríamos más dinámicas, pláticas en grupo en lugar de conferencias, discutir en grupo los temas, las inquietudes que tenemos como profesores, las inquietudes de los alumnos.

Nos gustaría mantener el diálogo y el intercambio de ideas que hemos podido tener en estos cuatro días. También vemos la necesidad de intercambiar puntos con los padres de familia.

EQUIPO N.º 4

Estas jornadas de Encuentro nos han aportado una nueva visión de lo que es la educación. Que este tipo de educación sí se puede aplicar y que conduce a una riqueza absoluta entre alumnos y maestros. Hemos entendido que la educación personalizada es para todos y que se le puede dar a cada quien lo que necesita.

Añadiríamos una mayor participación reflexiva en los grupos de animación para no caer en la mecanización, sino en ser más conscientes.

Nos gustaría poder seguir manteniendo la relación y encuentro entre todos los colegios.

EQUIPO N.º 5

Este encuentro nos ha aportado la aplicación real de la libertad que les podemos brindar a los niños a través de la Educación Personalizada. Se nos aclararon muchas dudas y estamos conscientes de que la Educación Personalizada es un camino más y la meta sigue siendo la educación basada en un cambio de actitudes y no exclusivamente en una modificación de sistemas.

Manifestamos nuestros deseos de poder aplicar estos conocimientos a los niños de todos los niveles económicos para poderle oír decir a toda la niñez: «¡Maestro, soy libre, soy feliz!»

Quitaríamos el que se hayan hecho dos viajes con itinerarios diferentes (en este caso, con los padres de familia y los maestros). Nos gustaría que esta invitación se hiciera extensiva a más maestros para que puedan tener estas experiencias tan útiles como las que hemos recogido todos nosotros.

Añadiríamos más mesas redondas con los maestros de las otras secciones (primaria y secundaria) para poder intercambiar experiencias diferentes.

Mantendríamos el mismo itinerario del viaje, el mismo equipaje con el que viajamos y el mismo destino.

EQUIPO N.º 6

Este Encuentro nos ha aportado inquietud de conocer más, visión para entender lo que es la Educación Personalizada, retroalimentación para el trabajo que ya se está realizando en ciertos colegios, más profundización en los principios filosóficos de la Educación Personalizada, un encuentro más amplio con personas que están trabajando en este sistema y la apreciación de que Montessori y Educación Personalizada se pueden integrar sin dificultad.

Pondríamos más conferencias, por ejemplo con padres y maestros, para llegar así a un encuentro más personal, que los maestros experimentáramos el trabajo que realizan los niños y elaborar una hoja de observación.

Mantendríamos la organización, el deseo de superación y cooperación que se ha reflejado en todo el Encuentro. Nos gustaria más intercambio de experiencias entre los distintos planteles educativos.

EQUIPO N.º 7

El Encuentro nos ha aportado vivencias muy positivas sobre la necesidad de observar, de confirmar la filosofía de la Educación Personalizada y considerar que las técnicas son secundarias.

Añadiríamos más actividades diarias y una oportunidad de experimentar con nosotros mismos como educandos en el método. Nos gustaría más oportunidades de intercambio con Nieves Pereira y mantener una constante comunicación entre nosotros.

EQUIPO N.º 8

Nuestra conclusión como estudiantes y profesores de Educación Especial de la Universidad de las Américas va enfocada a todos los niños con problemas de aprendizaje, audición y lenguaje. Creemos que los principios de libertad, iniciativa y creatividad, responsabilidad, respeto a la persona, socialización y en especial el respeto al ritmo personal son básicos para llegar a una buena educación de estos niños y a su rehabilitación.

Sugerimos que haya más concienciación por parte de los maestros para con estos niños porque nuestro fin es integrarlos a una escuela regular.

Artículos clásicos

INTRODUCCION

Reproducimos a continuación el texto de Carleton Washburne, publicado en el número 144 de la *Revista* de *Pedagogía*, correspondiente al mes de mayo de 1934.

Washburne, una de las principales figuras del movimiento de la educación nueva, nació en 1889 en Chicago, estudiando años más tarde en las Universidades de Chicago y de Stanford. En 1919 fue nombrado Director de las Escuelas de Winnetka (pequeña ciudad situada en las cercanías de Chicago).

Para Washburne, según afirma L. Luzuriaga, la educación consiste en ayudar a los niños para que se desarrollen de modo satisfactorio personal y socialmente. La educación, pues, debe proporcionar el ambiente, las facilidades y los estímulos que satisfagan las necesidades del crecimiento individual y las de la sociedad de la que se forma parte.

Su aportación principal es el llamado «sistema Winnetka», consistente en un conjunto de métodos y técnicas pedagógicas al servicio de una enseñanza individualizada vinculada al trabajo colectivo y a las actividades creadoras.

Se pretende, pues, conciliar el trabajo individual con el colectivo. «En el trabajo individual se trata de encontrar a cada niño y de que cada uno tenga posibilidad de cultivarse y expresarse a sí mismo. Con las actividades colectivas y creadoras se trata de articular a cada miembro en el conjunto social, aprovechando sus iniciativas y su esfuerzo y haciéndole sentir su participación y responsabilidad en la obra común.»

PRINCIPIOS BASICOS DE LA INDIVIDUALIZACION DEL TRABAJO ESCOLAR

Por Carleton WASHBURNE

¿Qué puede hacer un maestro para adaptar su trabajo a las diferencias que existen entre los niños? He aquí la pregunta que nos hacen no ya los maestros que tratan de ensayar nuestro sistema, sino los que desempeñan los grados de nuestras propias escuelas.

Sabemos que en una clase de cuarto grado, por ejemplo, hay niños que no tienen más aptitud para determinados quehaceres que aquella que pudieran tener los clasificados en segundo o tercero, y que en cambio hay otros en el mismo grado cuarto que pudieran hacer en algunos aspectos lo que corresponde a los de quinto o sexto. A los capacitados para un cierto rango de labor habrá que darles tareas análogas con independencia de su situación general en la escuela sin que la organización del trabajo caiga en un estado caótico. Son muchos los maestros preocupados en la resolución de este problema.

Para los más enterados de la cuestión el remedio radica en sustituir parcialmente el libro por el hacer escolar, requiriendo temporalmente al menos a cada niño a que realice una unidad de trabajo y a que éstas se sucedan rigurosamente, pero permitiendo que cada alumno siga el ritmo que su capacidad le consienta, evitando que los más aptos se vean entorpecidos en su marcha por los más tardos empujados con violencia por los demás.

Pero la verdadera adaptación de la escuela a las exigencias individuales del niño no significa meramente la posibilidad de que cada uno siga la marcha de sus aptitudes. Significa también desenvolvimiento de la originalidad infantil, de sus creadores impulsos, de sus iniciativas, de su emoción, y sobre todo del sentimiento de responsabilidad no sólo para sí mismo ni aun para el grupo o la escuela a que pertenece, sino para con su país y con la humanidad.

Las materias en que deseamos que cada niño trabaje por su cuenta deben ser *individualizadas*. No hay otro modo de lograr la expresión de las diferencias individuales cuando se trata de alcanzar un nivel común. Ahora bien, esas materias en que los niños pueden legítimamente diferir o en que nosotros deseamos patentizar las diferencias pueden y deben ser *socializadas*, y las clasificaremos en grupos de «actividades creadoras».

¿Cómo puede un maestro dar los primeros pasos en la realización efectiva de ambos tipos de trabajo? La respuesta a esta cuestión constituye el contenido de los capítulos siguientes.

Grados específicos de la instrucción individualizada.—Ante todo, antes de que nadie trate de adaptar una materia a las diferencias individuales entre sus alumnos, debe pensar sobre qué han de ejercitar los niños su actividad. Ordinariamente se piensa en generalidades, en lugar de concretar necesidades y exigencias específicas. Por ejemplo, es más fácil decir que un niño de sexto grado debe aprender largas divisiones que buscar casos de divisiones más breves, pero mucho más interesantes, por las combinaciones y dificultades que ofrezcan los datos, que deben ser efectuadas con prontitud y garantías de acierto. Es más fácil decir que todo niño debe saber algo del descubrimiento de América que concretar qué podría ser en algo más intere-

sante. Y, sin embargo, es este último tipo de cosas más esenciales en matemáticas, historia, geografía, lenguaje, etc., el que hace posible e interesante el trabajo individual.

Es indispensable confeccionar el índice de temas sobre los cuales crea el maestro que pueden los niños realizar un trabajo personal. Esto requiere una competencia y habilidad en el maestro no vulgares; quien no se sienta capaz de acertar con una colección de temas elaborada por él mismo o por compañeros de prestigio consagrado no debe intentar el ensayo. En ese cuestionario han de ir claramente consignados los temas sobre los cuales han de trabajar los niños, pero su uso será exclusivo del maestro y por ninguna razón se pondrá el programa en manos de los alumnos. Este primer paso es fundamental en la organización del trabajo individual en la escuela.

La confección de tal lista de motivos de trabajo indica a los maestros, no ya sólo la marcha a seguir en las ocupaciones de los escolares, sino la demarcación clara entre lo que debe ser materia de trabajo en común o para todos y lo que puede ser objeto de un quehacer individual; esto es, entre lo que iguala a los niños y lo que legítimamente los distingue.

Sin perjuicio de volver sobre ello, podemos anticipar que cuestiones tales como la crítica de arte, literatura, resúmenes y comentarios a lecturas, trabajo creador de cualquier clase, etc., no han de ser llevados con la misma intensidad y modalidad por todos los niños. En cambio, un esquema de los hechos históricos más culminantes y mejor conocidos, un sistema de numeración y medida, una síntesis geográfica, una base de idioma en sus formas instrumentales como la lectura, la escritura, etc., han de ser forzosamente temas de trabajo en común. He aquí, pues, en qué consiste la previa e importantísima labor del maestro al desdoblar el programa escolar en cuestiones generales y ejercicios individuales.

Tests diagnósticos.—El segundo paso en la individualización de la enseñanza es la formación de «tests» o fichas de trabajo, que contengan y agoten los temas que aparecen en el índice previamente confeccionado.

El objeto de estos «tests» no es clasificar a los alumnos, sino descubrir en qué puntos necesita el muchacho ser ayudado. Por esta razón las fichas de trabajo no pueden adoptar la forma simple y tosca de un cuestionario de examen. Son fichas que se entregan al niño como los contratos de trabajo mensual, semanal o diario en el Plan Dalton para que sepan en qué ha de consistir su labor en una unidad de tiempo, para lo cual habrá de estar razonablemente distribuido en las fichas el índice de temas que son objeto de trabajo personal.

Estos «tests» se diferencian sustancialmente de los cuestionarios de examen en que éstos no dicen más que lo que el niño sabe en una determinada materia, mientras que los «tests» expresan lo que el niño es capaz de aprender en cada cosa. Un examen dice al maestro, tosca e imprecisamente, el estado de su clase como un todo, mientras que una serie de «tests», a desarrollar por cada niño, expresa la situación exacta personal de éste.

No es preciso que todos los niños de una clase acepten los «tests» al mismo tiempo. Cada cual toma la asignación de trabajo cuando está en condiciones de hacerlo y la termina cuando ha vencido las dificultades o puntos en que se sintió flaco. En cambio, sí es conveniente que el maestro redacte en formas diversas el contenido de un mismo «test» para que las cuestiones no se conviertan en tópicos contrahechos que se transmitan con rutina de unos años a otros. Unas veces deberá lograrse que para respuestas equiva-

lentes las preguntas se hagan en términos distintos; otras, habrá de procurarse que a preguntas iguales se den respuestas diferentes por la interpretación personal de cada niño. Claro que esto es más fácil cuando se trata de materias tales como la aritmética, lenguaje formal, gramática, que de historia, geografía, ciencias naturales.

En las escuelas de Winnetka se redactan de cinco a siete formas los «tests» sobre un mismo tema y se entregan de una vez al niño un ejemplar por cada materia. Cuando el niño da muestras de no comprender alguna ficha se le cambia por otra del mismo contenido y diferente redacción. Igual se hace cuando en las respuestas a un «test» hay error. De modo que si el niño acierta en la contestación a esta segunda o tercera forma de plantearle la cuestión se habrá corregido a sí mismo.

La importancia y valor de los «tests» diagnósticos no necesita ser encarecida. El maestro que intente ensayar el sistema de trabajo individual sin haberlo confeccionado con acierto y sin aplicarlo hábilmente no hará otra cosa que dar pasos en la oscuridad.

Necesidad de un material de enseñanza autoinstructivo y autocorrectivo.—El tercer paso en este proceso de autoinstrucción consiste en proveer a los niños de materiales que puedan manejar y consultar para su labor personal. Esto no se puede pedir a los maestros que lo hagan porque supone incluso la redacción de libros y la construcción de instrumentos adecuados. Este inconveniente ha sido salvado por algunas casas que proveen de material a las escuelas de Winnetka editando y confeccionando las obras redactadas por el personal ya especializado en el procedimiento.

Este material no sólo se propone suministrar elementos de información al niño que ha de trabajar por su cuenta, sino que habrá de posibilitarle la autocomprobación. Autoinstrucción y autocorrección son la esencia del sistema de trabajo individual, ya que si el niño no tiene donde consultar o no es capaz de hacerlo, y si no ha de darse cuenta de que el trabajo que realiza está bien o mal, toda nuestra organización se vendría abajo o consistiría en un quehacer de utilidad ficticia.

A falta de otros elementos podría un maestro proveerse de un modesto material de trabajo para los niños, haciendo en multicopista una serie de hojas explicativas de los temas contenidos en los «tests», que dejaran un margen de elaboración personal a sus alumnos. Igualmente puede el maestro hacer hojas con respuestas a los temas que no serán entregadas a los niños hasta que éstos hayan realizado su trabajo y que no servirán, por tanto, para otra cosa que para la autocorrección. También se pueden preparar impresos conteniendo ejercicios complementarios cuando el maestro considere que no son suficientes los que aparecen en los libros.

Aparentemente, esto es un trabajo extraordinario para el maestro, pero no lo es en la realidad porque en las escuelas ordinarias ha de invertirse también bastante tiempo en acomodar el texto de los libros corrientes a la labor escolar y a explicar oralmente y en el encerado muchas cosas que los niños no han de comprender. Siempre que sea posible deberían asociarse varios maestros para llevar a cabo el trabajo de confección de los materiales a que venimos haciendo referencia a fin de distribuirse el esfuerzo, a la vez que prestarse mutuo consejo y experiencia.

Resultado de un programa individualizado.—Los tres pasos que han sido descritos brevemente como esenciales a un plan de enseñanza individualizada son realizables por cualquier maestro y en cualquier lugar; bien se trate de

clases grandes o pequeñas; de niños de cualquier país; de escuelas de ciudad o rurales; de maestros que hagan el ensayo aisladamente o en colaboración en una escuela desempeñada por varios maestros. Es decir, en cualquier caso y condiciones que se intente experimentar el sistema de trabajo individual será necesario hacer el índice de las materias susceptibles de ello; redactar «tests» diagnósticos completos y seleccionar textos y materiales de autoinstrucción y autocorrección.

Cuando se han adoptado estas tres determinaciones el trabajo escolar tendrá forzosamente que adaptarse a las diferencias individuales de los niños, porque el maestro verá que mientras un niño ha dominado la tarea que constituía una unidad de trabajo, otro no lo ha conseguido. El primero tendrá que pasar a otra cosa, si no ha de perder el tiempo, mientras que el segundo deberá continuar en su primer trabajo so pena de una instrucción ficticia. A la vez, en el segundo caso, el maestro ha tenido conocimiento de las necesidades del niño que no se hallaba en condiciones de vencer por sí mismo el quehacer que se le puso. Al primero puede entregarle otra asignación, ya que la completa colección de ellas está siempre preparada.

El maestro no estará agobiado de trabajo porque a más de reducir su intervención a vigilar el de los alumnos, ayudando a los desorientados, no se le amontonarán correcciones porque los niños terminarán su labor escalonadamente. Los niños no se engañarán sobre sus autocorrecciones porque su trabajo diario no es calificado y saben que al final de una unidad de él tendrán que dar una prueba que revelará las debilidades y lagunas que han tenido.

Durante el tiempo dedicado al trabajo individual no se hace ninguna otra cosa en la clase. Cada niño está en su quehacer; el maestro está entre los niños, observando a éste, estimulando a aquél, ayudando al otro, poniendo a dos de ellos en competencia, o posiblemente completando con advertencias orales las deficiencias de los textos y el material ante un pequeño grupo de trabajadores que ha llegado a un mismo punto de su tarea común.

La experiencia ha probado que esta forma de trabajo escolar puede llenar el programa en todas las materias a que se aplica, dedicando a ella la mitad de la mañana y la mitad de la tarde. La otra mitad de las dos sesiones, de mañana y tarde, pueden dedicarse al trabajo colectivo y a las actividades creadoras.

Labor colectiva y actividades creadoras.—Estas son las que dan vida al programa escolar; son la verdadera educación. Someter al niño a un ejercicio y aprendizaje en lectura, escritura y cálculo es importante, pero no es más que mera información, instrucción. Son los quehaceres colectivos y las actividades de autoexpresión, los exponentes de la función genuinamente educativa. Las describiremos en detalle en otro capítulo.

Ahora sólo consignaremos que este género de trabajo envuelve discusión sobre materias discutibles, no lecciones ni recitaciones, sobre cosas que han sido estudiadas o deben serlo. Envuelve crítica y realizaciones musicales, plásticas, literarias. Puede envolver la organización y desarrollo de juegos, clubs, comités, asambleas de autogobierno, confección de un periódico escolar, organización de un bazar, construcciones manuales, representaciones ideales por los niños y para las que ellos mismos confeccionan los trajes y hacen las decoraciones; todo género, en fin, de proyectos en que intervenga la colectividad escolar.

Actualidad educativa

INFORMACION EDUCATIVA

ALEMANIA FEDERAL

Los graduados, insatisfechos con la orientación inicial recibida para estudiar una carrera

Uno de cada ocho estudiantes universitarios no finalizan sus estudios. Tres cuartas partes de los estudiantes que terminan sus carreras necesitan más años de lo normal para finalizarlas. Estas son dos de las conclusiones de una encuesta realizada por el Servicio de Información Universitario del Ministerio Federal de Educación y Ciencia. La investigación se llevó a cabo en la primavera, con una muestra de 3.200 graduados y 2.300 estudiantes que habían abandonado sus estudios superiores.

Se calculó que entre el 12 por 100 y el 13 por 100 de los estudiantes que no se gradúan, casi la mitad de ellos se debió a razones personales (familiares) o económicas. Cerca de un 47 por 100 lo achacaron a falta de orientación a la hora de elegir la carrera o a errores en la planificación de sus estudios. Este era particularmente el caso en las carreras técnicas, en las que debido a la dificultad de los cursos y de los exámenes es muy difícil rectificar errores.

No parece que estos abandonos tengan relación con el origen social de los estudiantes, según se reveló en la encuesta. De hecho, un número ligeramente más alto de estudiantes cuyos padres lograron graduarse abandonaron sus estudios antes de que lo hiciesen aquellos cuyos padres no consiguieron un título superior. La encuesta también muestra que el índice de abandonos es similar entre las mujeres y entre los hombres.

Solamente un 25 por 100 de los que se graduaron en 1974 lograron hacerlo en el tiempo mínimo requerido para ello. El restante 75 por 100 necesitó entre 12 y 18 meses más de la duración de la carrera.

Un 14 por 100 de los graduados y un 16 por 100 de los que abandonaron se quejaron de que la orientación que se les había dado antes de emprender sus estudios no había

tenido valor. Solamente un 5 por 100 y un 10 por 100, respectivamente, estaban satisfechos con la orientación que habían recibido.

Los investigadores concluyen señalando que es imprescindible mejorar y ampliar el sistema de orientación estudiantil y reformar la estructura de las carreras.

(The Times Higher Education Supplement)

FRANCIA

La lectura regular de los periódicos aumenta el nivel de conocimientos de los alumnos

No todos los medios de comunicación tienen la misma audiencia ni la misma influencia en los jóvenes. La televisión atrae a un mayor número de alumnos de enseñanza secundaria que la prensa escrita. En lo que respecta a ésta, los periódicos regionales van a la cabeza, pero los estudiantes que leen regularmente periódicos nacionales tienen mejores conocimientos acerca del mundo contemporáneo que los otros.

Estas son algunas de las conclusiones de un sondeo realizado por el antiguo Instituto Nacional de Investigación y Documentación Pedagógica (I.N.R.D.P.) para determinar los conocimientos y las opiniones de los alumnos de los liceos del segundo ciclo de enseñanza secundaria. La muestra fue de 3.278 alumnos de 125 centros escolares.

«Una apertura al mundo actual favorece a la vez la adquisición de conocimientos y una toma de conciencia en el plano político, dos objetivos indisociables en el marco de la formación del ciudadano», explican los autores del informe. Según ellos, los enseñantes deberían tener en cuenta las «adquisiciones extraescolares» para ayudar a los alumnos a ampliar su visión del mundo.

Según los resultados de la encuesta, los alumnos leen los periódicos regionales: un 40 por 100 leen uno todos los días frente a un 8,5 por 100 para los periódicos nacionales. Un estudiante de cada dos no lee «prácticamente» periódicos nacionales. Los periódicos de difusión nacional son leídos fundamentalmente por los parisienses. Pero un 16 por 100 de los estudiantes parisienses leen periódicos regionales, lo que muestra la fidelidad de ciertas familias parisienses a su origen provinciano. Los semanarios se benefician de una audiencia comparable a la de los periódicos regionales, puesto que un 35 por 100 de los estudiantes los leen cada semana. Un estudiante de cada dos ve la televisión al menos una vez al día. Solamente un 3 por 100 declaran no verla nunca.

Los hijos de familias acomodadas dan una cifra más alta de lectores de un periódico nacional o de un semanario, mientras que tratándose de los periódicos regionales y la televisión, los hijos de obreros o de agricultores o empleados van a la cabeza. El compromiso político o sindical del padre no pa-

rece influenciar la lectura de la prensa o la frecuentación de la televisión en sus hijos. Por el contrario, cuando la madre tiene una actividad política o sindical, el estudiante lee más frecuentemente un periódico nacional y sobre todo un semanario.

¿Influye la lectura de los periódicos la opinión de los estudiantes? Los lectores regulares de las noticias políticas cotidianas o de artículos de fondo expresan más a menudo opiniones progresistas, mientras que los lectores de hechos diversos proporcionan el mayor número de respuestas conservadoras, racistas. El nivel de conocimientos culturales, políticos y económicos de los estudiantes está claramente influenciado por la lectura regular de los periódicos. Este nivel de conocimientos es más elevado entre los lectores regulares de *L'Humanité*, *Le Monde* y *Le Figaro*. En cuanto a los semanarios, los mejores resultados los obtienen los lectores regulares de la prensa de extrema izquierda o de la extrema derecha (incluso aún cuando cuantitativamente éstos no representan más que una ínfima parte de los estudiantes).

Para los autores de este informe esta constatación permite pensar «contrariamente a una opinión bastante extendida que la actitud extremista, en política, adoptada por ciertos estudiantes, no se vincula solamente a una necesidad de afirmación de revuelta frente al mundo adulto o a un medio burgués, sino que viene acompañada de un mejor nivel general de conocimientos».

Esta encuesta confirma que los estudiantes de secundaria —que no son compradores de periódicos, sino lectores— leen los mismos periódicos que sus padres. La influencia del medio sociocultural desempeña un papel considerable. Los encuestadores advirtieron que existe, como en la escuela, una segregación sociocultural. Los medios de comunicación, señalan, favorecen a los alumnos de los medios sociales más altos.

(Le Monde)

Elecciones en los establecimientos de enseñanza secundaria

Siete millones y medio de franceses participaron hace poco tiempo en las elecciones para elegir a sus representantes en los consejos de administración de los establecimientos de enseñanza secundaria creados en 1968.

Los alumnos no participan en los consejos de administración más que en los cursos del segundo ciclo (liceos y colegios de enseñanza técnica); en los establecimientos del primer ciclo (colegios de enseñanza secundaria y general); los alumnos de tercer curso asisten al consejo.

Además de los elegidos del personal (docente o no), de los alumnos y de los padres, el consejo comprende representantes de la administración del establecimiento y algunas

personas interesadas en sus actividades. Presidido por el inspector de academia o por el director del establecimiento, el consejo debe principalmente votar el presupuesto y establecer el reglamento interior del establecimiento, dar su opinión sobre la organización material y pedagógica. Puede crear asociaciones socioeducativas. Interviene también en los problemas disciplinarios, puesto que el consejo de disciplina no es más que una formación restringida del consejo de administración. En fin, una comisión permanente, elegida en el seno del consejo y representativa de éste, puede reunirse rápidamente cada vez que sea necesario.

El consejo de administración comprende de 24 a 36 miembros, según la dimensión de los centros. Administración, padres, alumnos, personalidades exteriores disponen de una sexta parte de los puestos para cada categoría. El personal y los padres son elegidos, conforme a una lista, por sufragio directo. Para los alumnos las elecciones tienen lugar en dos grados: cada curso elige delegados para el consejo de clase; estos delegados (el consejo de alumnos) eligen, a su vez, sus representantes en el consejo de administración.

Si los profesores votan en gran número (82,8 por 100 en 1975-76), la participación de los padres es pequeña. La de los alumnos no ha sido objeto de estadísticas. En 1975-76, solamente votaron un 38,4 por 100 de los padres.

(Le Monde)

El presupuesto universitario representa un incremento del 3 por 100 en términos reales

El presupuesto de enseñanza superior para 1977 ha aumentado aproximadamente en un 15 por 100 con respecto al del año anterior. En total asciende a 10,5 millones de francos. Con una inflación aproximada del 12 por 100, ello viene a representar en realidad un ligero crecimiento.

Al presentar el presupuesto, la Sra. Alice Saunier-Seite, secretaria de Estado para las universidades, afirmó que hasta este año «el volumen de las horas complementarias atribuidas a las universidades según su petición no había sido proporcional a las necesidades de encuadramiento pedagógico de los estudiantes, sino al número de profesores». Se ha decidido un nuevo sistema de distribución de estas horas que en lo sucesivo se repartirán equitativamente entre todas las universidades. En su alocución elogió la investigación universitaria desinteresada que «reviste un aspecto prioritario». El esfuerzo de las universidades en este campo hace legítimo, según la Sra. Saunier-Seite, el aumento del 63 por 100 de los créditos de investigación para 1977.

A propósito de la situación de los Institutos Universitarios de Tecnología (I.U.T.), creados hace pocos años y que están fundamentalmente especializados en ciencias aplicadas, la

secretaria de Estado afirmó que no siempre han respondido a las expectativas puestas en ellos. No han conseguido vincular eficazmente la industria y la educación, pese a ser esa la finalidad que orientó su creación. «De 22.000 estudiantes ingresados en estos Institutos en 1974, uno de cada cinco no logró el diploma universitario de tecnología, el 20 por 100 lo abandonaron antes de terminar el primer año y, al finalizar los dos años, menos de una cuarta parte de los alumnos inicialmente matriculados lograron encontrar un empleo». Para remediar esta situación, en el futuro los I.U.T. recibirán horas complementarias a condición de que incrementen el número de profesores con experiencia industrial.

La Sra. Saunier-Seite se refirió a que las subvenciones estatales para habitaciones en residencias estudiantiles iban a aumentar de 50 a 63 francos mensuales a partir de enero, habiéndose previsto un nuevo incremento hasta 76 francos el próximo octubre. Ello representa un aumento del 50 por 100 en menos de un año. Las condiciones de concesión de becas a los hijos de agricultores se han flexibilizado. El número de préstamos al honor para los estudiantes se duplicará en 1977. Un proyecto de ayuda en el que participará el sistema bancario está en preparación.

El esfuerzo de democratización debe todavía proseguirse, pero la V República, declaró la Sra. Saunier-Seine, ha hecho a este respecto un esfuerzo sin precedentes. En 1960 acudían once mil hijos de obreros a las universidades, hoy son cien mil.

(Le Monde)

GRAN BRETAÑA

El Primer Ministro aborda aspectos de la educación nacional

La Educación Nacional ha merecido particular atención por parte del primer ministro, Sr. Callaghan, en los últimos días. La ocasión para el discurso del Sr. Callaghan fue con motivo de la colocación de la primera piedra en el Ruskin College, de Oxford.

El primer ministro recordó las características del tipo de educación por la que siempre había luchado el partido laborista: educación libre, educación integrada, educación de adultos, educación para la vida. Indicó que el hecho de que el Estado gaste seis billones de libras esterlinas anuales en educación demuestra el interés por la misma. Reafirmó el derecho que tienen los padres, profesores, representes profesionales y los representantes de la industria, junto con el Gobierno, para participar en la formulación de la política educativa.

El Sr. Callaghan insistió en la necesidad de imponer en todo el país un nivel mínimo de calidad uniforme en la enseñanza (inexistente hasta ahora por la excesiva libertad que

impera en los planes y sistemas), es decir, un patrón nacional medio que permita comparar lo aprendido con lo que se debiera aprender.

Se refirió también a la necesidad de corregir una excesiva inclinación tradicional hacia las carreras humanísticas en detrimento de las tecnológicas, «en las que existen aún hoy 30.000 plazas vacantes para estudiantes de ciencias e ingeniería entre universidades e institutos politécnicos».

Hizo especial mención de que los objetivos de la educación para el partido laborista son claros, desde la educación preescolar hasta la educación de adultos. Tales objetivos son: equipar a los niños de la mejor forma posible para que desarrollen plenamente su personalidad, ocupen un papel responsable en la sociedad y también puedan encontrar un empleo acorde con las necesidades del país. Para lograr que el sistema educativo cumpla sus objetivos deben mitigarse en la medida de lo posible las desventajas que tienen aquellos que por su pobreza material, sus impedimentos físicos o mentales se encuentran en un punto de partida desigual.

Aun cuando ha existido una masiva dedicación de recursos a la educación, señaló el primer ministro, en las actuales circunstancias no existe posibilidad de que se mantenga un incremento de recursos económicos consagrados a la educación. Deberemos utilizar mejor los recursos de que disponemos y seleccionar los puntos prioritarios a los que afectar estos recursos.

El Sr. Callaghan aludió a diversos aspectos que necesitan un estudio detenido: ¿Cuál es el papel de la inspección en relación a los niveles nacionales de calidad de la enseñanza? ¿Cómo mejorar las relaciones entre la educación y la industria? Otro problema que necesita urgente atención es la revisión del sistema de exámenes.

(The Times Educational Supplement)

Un 30 por 100 de los candidatos a la Open University desisten de matricularse

Cerca de un 30 por 100 de los candidatos a los que se ofreció una plaza en la Open University (Universidad a Distancia) para el curso 1977 han rechazado esta oportunidad. Esto podría significar que la universidad no alcanzará el cupo de los 20.000 nuevos alumnos previstos.

Las últimas cifras dadas por la universidad indican que 7.600 candidatos para 1977 cambiaron su primitiva intención de ingresar en la Open University. El año pasado 5.355 candidatos decidieron no formalizar su matrícula (un 24 por 100 de los candidatos).

A partir de 1977 la matrícula en los cursos básicos costará 45 libras y la asistencia a las escuelas de verano 55 libras. Aunque la universidad no está segura de que este incremento

de las tasas haya afectado la demanda, el coste total para seguir un curso básico el próximo año se espera que llegue a 120 libras.

Los datos de que se disponen parecen señalar que la razón por la que en 1964 el 25 por 100 de los candidatos a la Open University no se llegaron a matricular se debió a sus dificultades económicas.

(The Times Higher Education Supplement)

Las maestras ganan menos que sus colegas varones

Un informe del Departamento de Empleo publicado recientemente revela que las mujeres profesoras ganan por término medio un 22 por 100 menos que sus colegas varones, a pesar de que existe igual salario en la enseñanza desde 1961.

El informe explica que esta diferencia no se debe a un incumplimiento de la igualdad, sino a la falta de poder de las mujeres cuando solicitan empleos bien remunerados.

La principal razón, según el informe, por la que proporcionalmente un número más reducido de mujeres que varones ocupan menos plazas de responsabilidad, se debe a que no las solicitan. «Un estudio reciente de la promoción mostró que por término medio el número de solicitantes varones para los puestos de dirección de las escuelas primarias pequeñas excedió al de mujeres solicitantes en una proporción de 3 a 1; en las grandes escuelas primarias esta proporción fue de 7 a 1 a favor de los varones, y en las escuelas secundarias el 90 por 100 de los solicitantes fueron varones».

«Otros datos revelan que los hombres intentan la promoción a una cierta posición muchas más veces que las mujeres; en otras palabras, se les rechaza más a menudo y todavía perseveran en su intento de promoción».

«La conclusión del estudio es que los hombres buscan la promoción movidos por el dinero complementario, por una mayor estimación y por obtener más responsabilidades y que estos factores son menos importantes para las mujeres».

La principal razón que explica las diferencias de salarios entre los hombres y mujeres que se dedican a la enseñanza se debe a que la mayoría de las maestras se concentran en la educación primaria y dentro de ella en los niveles más inferiores. Las mujeres prefieren especializarse con los niños más pequeños. Cerca de un 60 por 100 de mujeres eligen formarse para enseñar en escuelas primarias frente a un 20 por 100 de varones.

Existe también la tendencia entre las mujeres casadas que retornan a la enseñanza, a impartir sus clases en las escuelas primarias, incluso aún cuando anteriormente estuvieron como profesoras en escuelas secundarias.

También las diferentes cualificaciones constituyen un elemento adicional, puesto que la posesión de un título superior o una cualificación profesional son usuales para acceder a la enseñanza en las escuelas secundarias.

Las casadas pueden estar influenciadas a la hora de elegir su empleo por las limitaciones del matrimonio, particularmente si tienen una mayor responsabilidad con el cuidado de su hogar y de sus hijos.

El informe indica que las maestras casadas que abandonaron durante un tiempo su trabajo y que perdieron el contacto con los métodos modernos y tal vez la posibilidad de una formación en servicio, encuentran sus perspectivas de promoción más reducidas.

(The Times Educational Supplement)

ITALIA

El gobierno pone en marcha un plan para combatir el desempleo de los jóvenes

El Gobierno ha dado a conocer algunos detalles de un proyecto de ley estimulando el empleo de los jóvenes. El proyecto se presentará al Parlamento en breve plazo.

El proyecto de ley reconoce que el problema del desempleo entre los jóvenes ha alcanzado ahora proporciones alarmantes (se estima que casi un millón de jóvenes no tienen un trabajo regular), y procurará estimular el empleo de los jóvenes tanto en el sector público como en el privado.

Se dedicarán grandes esfuerzos a fomentar entre las empresas privadas el empleo de los jóvenes. Se concederán mayores incentivos a las empresas públicas y privadas del sur donde se concentra el 60 por 100 del desempleo juvenil.

El Gobierno espera crear oportunidades de empleo para 420.000 jóvenes; de ellos, 300.000 se emplearán en el sector privado y los restantes en organizaciones estatales. Para esta finalidad se consagrarán 400 billones de liras (unos 286 millones de libras esterlinas).

Para que los empleadores del sector privado contraten a jóvenes entre los quince y los veinte años de edad, se concederán incentivos financieros que van desde 32.000 liras para las empresas situadas en el norte y en el centro de Italia, a 64.000 liras para aquellas situadas en el sur.

El empleo será por un año, pero se darán incentivos financieros adicionales a los empleadores que contraten a los jóvenes permanentemente después del primer año. Estas ayudas continuarán durante dos años en el sur y durante 18 meses en el centro y en el norte.

Los jóvenes que se empleen siguiendo las directrices de este esquema gubernamental se verán obligados a seguir cursos especiales de formación profesional durante su jornada de trabajo. El proyecto no especifica exactamente qué parte

de la jornada se dedicará a esta formación, pero indica que las autoridades regionales serán responsables de la marcha de estos cursos.

Para evitar que los empleadores pongan en peligro el esquema gubernamental despidiendo trabajadores maduros en orden a obtener una mano de obra barata, el proyecto de ley estipula que por cada 30 empleados de una empresa del norte o del centro solamente se podrán emplear dos jóvenes, mientras que en el sur, por cada 29 empleados, se podrán contratar tres jóvenes.

En el sector público, los jóvenes serán empleados por un máximo de dos años en museos, bibliotecas y archivos. También podrán ser empleados en labores forestales, construcción de carreteras. Igualmente, durante la jornada de trabajo, deberán seguir cursos de formación profesional..

El proyecto especifica que el 25 por 100 de los nuevos empleos estatales que se ofrezcan en los próximos años se reservarán a los jóvenes.

Aunque el proyecto de ley recibió la aprobación general de los sindicatos y de los grandes partidos políticos, incluido el comunista, las críticas al mismo, particularmente las procedentes del sector privado, han sido muy duras.

(The Times Educational Supplement)

Numerus clausus en las facultades de artes y de educación

Aparentemente estimulado por la acogida favorable dada a su propuesta de imponer el «numerus clausu» en las facultades de Medicina, el Sr. Malfatti, Ministro de Educación, acaba de sugerir la posibilidad de hacer lo mismo en las facultades de artes y de ciencias de la educación.

Esta propuesta se basa en la creencia de que la mayoría de los graduados de estas facultades continuarán dedicándose a la enseñanza. Como en el caso de Medicina, el número de estudiantes se ajustará al número de profesores que necesitará el país en el futuro.

El hecho de que un Ministro de Educación italiano pueda sugerir limitar el número de alumnos sin arriesgar su carrera política, muestra hasta dónde ha llegado el país desde la época en que la educación universitaria para todos se consideraba como la cumbre del logro democrático.

Desde entonces, el virtual colapso de las universidades bajo la fuerte presión de los estudiantes y el masivo desempleo entre los graduados forzaron incluso a los izquierdistas a cambiar sus puntos de vista sobre este tema.

(The Times Higher Education Supplement)

PAISES BAJOS

El Gobierno propone la discusión pública del sistema educativo

En la actualidad se está llevando a cabo en el país un amplio debate público sobre las propuestas de la coalición gubernamental de la izquierda socialista para introducir la escuela integrada. El debate se complica por el hecho de que la mayoría de las escuelas secundarias, aunque financiadas por el Estado, son propiedad de las confesiones religiosas.

La propuesta de la escuela integrada en la enseñanza secundaria forma parte de una serie de medidas reformistas del sistema educativo en todos sus niveles. Entre estas medidas está la escolarización obligatoria hasta los dieciocho años de edad y la eventual abolición de las universidades como formas separadas de educación superior. El autor de estas propuestas es el Ministro de Educación, el socialista Doctor Jos van Kemenade. Poco tiempo después de que el ministro accediese al Gabinete publicó un documento: «Perfiles del futuro sistema educativo holandés» (1975), en el que se presentaban las grandes líneas de este sistema hasta el año 2000. El documento pide una total discusión pública sobre la evolución que debería seguir el sistema educativo nacional. Desde su aparición se han publicado más de trescientos artículos sobre este documento en revistas y periódicos.

Según el documento, la división entre la enseñanza preescolar y la primaria será abolida. En la actualidad, más del 90 por 100 de los niños menores de seis años acuden voluntariamente a jardines de infancia antes de iniciar la enseñanza primaria. Se argumenta que la transición de la escuela preescolar a la primaria es muy brusca. Se crearán escuelas integradas para todos, desde los cuatro a los doce años.

Los principales puntos del documento son: una nueva escuela primaria desde los cuatro años de edad; una escuela integrada para todos los niños entre doce y dieciséis años de edad; un segundo ciclo de escuela secundaria para todos los adolescentes entre diecéis y dieciocho años. Esta escuela proporcionará también una formación profesional; la coordinación de las universidades y otros centros de enseñanza superior en un único sistema; escolaridad obligatoria hasta los dieciocho años de edad; la introducción de una Escuela Abierta en la estructura educativa.

(The Times Educational Supplement)

Crónica legislativa

ESPAÑA

Hemos de destacar entre las disposiciones publicadas durante los meses de septiembre y octubre una que se refiere a la extinción de la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación, otra que hace público el Plan de Inversiones del P.I.O. para el presente curso académico, una más que reestructura el plan de estudios del Bachillerato y, por último, tres que inciden en la Enseñanza Universitaria.

Extinción de la Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación

Organización

Por Real Decreto 2446/1976, de 18 de octubre, se extingue la Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, creada por Decreto 186/1976, de 6 de febrero, al haberse finalizado el estudio para el que fue creada.

XVI Plan de Inversiones

Principio de Igualdad de Oportunidades (P.I.O.)

La Orden de 14 de septiembre de 1976 hace público el XVI Plan de Inversiones del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades para el curso 1976-77.

Plan de Estudios

Bachillerato

Por Real Decreto 2214/1976, de 10 de septiembre, se modifican determinados artículos del Decreto 160/1975, de 23 de enero, por el que se aprueba el Plan de Estudios de Bachillerato. La Orden de 11 de septiembre de 1976 desarrolla e interpreta el presente Decreto.

Instituto Universitario de Desarrollo Regional de Galicia

Enseñanza Superior

El Real Decreto 2078/1976, de 30 de julio, crea en la Universidad de Santiago de Compostela el Instituto Universitario de Estudios y Desarrollo de Galicia.

Convalidación de Estudios

Por Orden de 20 de septiembre de 1976 se dictan normas para la tramitación de los expedientes de convalidación de los estudios de Doctorado cursados en el extranjero por súbditos españoles que estén en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, expedido por Facultades o Escuelas Técnicas Superiores españolas.

Planes de Estudio

Por Orden de 16 de septiembre de 1976 se integran en seis cursos los Planes de Estudios vigentes en las Escuelas Técnicas Superiores de Arquitectura e Ingenieros de la Universidad Politécnica de Madrid.

FRANCIA

EXCURSIONES Y VIAJES COLECTIVOS DE LOS ALUMNOS

Circular 76.260 de 20 de agosto de 1976 del Ministerio de Educación

La evolución de los métodos educativos, en el sentido de una mayor apertura de los centros escolares a las realidades exteriores, tanto francesas como extranjeras, ha llevado legítimamente al personal docente a multiplicar las excursiones y los viajes colectivos de los alumnos. Esta es la razón por la que resulta necesario, al tiempo que se intenta simplificar el procedimiento, recordar las condiciones en que deben realizarse estas actividades. Esto es lo que constituye el objeto de la presente circular.

Se encuentra referida a todo tipo de excursiones o viajes colectivos de los alumnos, organizados de forma oficial por el director del centro, dentro del marco de una actuación educativa y que se desarrollan en todo o en parte en el período escolar. También se refiere a los viajes que en su totalidad tienen lugar en el período de vacaciones, en cuanto que se organizan en las mismas condiciones que las excursiones o los viajes antes mencionados.

Dentro del campo de aplicación de la circular no se encuentran comprendidos los viajes que han sido reglamentados de forma particular:

— Las clases dedicadas al contacto con la naturaleza (clases en la nieve, en el mar, en el campo...)
— Los intercambios pedagógicos internacionales realizados en el marco de una reciprocidad.

Los restantes tipos de excursiones o viajes son competencia de la iniciativa privada.

I. Organización general

1. Condiciones

— El viaje no constituye un fin en sí mismo. Es un medio de alcanzar un objetivo educativo. Por esta razón debe ser considerado como una de las

diferentes formas de actividades inscritas en el marco de una pedagogía renovada. Por consiguiente, resulta necesario que responda a criterios pedagógicos y educativos.

— Con el fin de que el viaje tenga un auténtico interés pedagógico y para facilitar su preparación y posteriores resultados resulta deseable que los alumnos de los colegios e institutos que en él participan no procedan de clases de diferente nivel; por el contrario, es conveniente que el viaje se encuentre referido preferentemente a una división entera, acompañada por uno o varios profesores de la clase, o al menos que el grupo presente una cierta homogeneidad, en base a los criterios antes señalados, o fundada en la elección de temas de interés. En las escuelas, la clase quedará agrupada bajo la conducta pedagógica del maestro responsable.

— El proyecto de viaje o de excursión, en cualquier caso, debe ser elegido a nivel de centro, teniendo en cuenta el coste, que en ningún caso debe tener como consecuencia una segregación de los alumnos en función de los recursos financieros de sus familias.

— La absoluta necesidad de no causar al alumno una fatiga excesiva debe tenerse siempre en cuenta.

— El viaje no debe tener como consecuencia el que los alumnos que permanecen en el centro se vean privados de la enseñanza que normalmente les debe ser impartida.

2. Los objetivos del proyecto de viaje o de excursión quedarán definidos claramente. Esta reflexión sobre las finalidades de esta actividad deberá destacar de forma especial la necesidad de realizar un desplazamiento para conseguir el objetivo. En cualquier caso, deberá evitarse la consideración de realizar desplazamientos lejanos cuando los recursos de las regiones cercanas permiten ilustrar un tema idéntico o parecido.

3. La elaboración del proyecto deberá ser tan precisa y completa como sea posible. Tratará de:

- Las disposiciones generales: tipo de viaje, período, lugar, composición del grupo y funcionarios responsables.
- Las disposiciones materiales: forma de realizar el desplazamiento, itinerario, horarios, forma de transporte, modalidades de alojamiento, modalidades en que se realizará la recepción de los alumnos al regreso del viaje...
- Las disposiciones financieras: con una especial referencia a las formas de financiación (participación de los padres, de los grupos socioeducativos, de los ayuntamientos...
- Las disposiciones de tipo jurídico y médico: seguros, asistencia médica, instrucciones en caso de acontecimientos graves, direcciones útiles, personas con las que tomar contacto...
- Las disposiciones pedagógicas y educativas: programa detallado, trabajos a realizar, aprovechamiento y evaluación...

Cualquier proyecto de viaje supone una aceptación tan amplia como sea posible por parte de los padres, los alumnos y los profesores.

Aunque la preparación y la organización práctica del viaje o de la excursión compete al personal docente, el director del centro, aparte del derecho que tiene a dar su conformidad al proyecto, conserva la total responsabilidad de la operación y de los compromisos que en virtud de ella sean adoptados con

el exterior (colectividades locales, sociedades de transporte, organismos que proponen circuitos y viajes, etc).

4. La preparación pedagógica será tan profunda como sea posible; podrá incluir de manera especial la realización de un proyecto de encuesta, la búsqueda de información, una distribución de tareas entre los participantes...

5. Se procurará sistemáticamente el aprovechamiento posterior mediante un control oral, o escrito, mediante la presentación de informes, conferencias, recogida de documentación, exposiciones fotográficas, proyecciones comentadas, etc.

6. Todos los viajes deberán ser objeto de un informe del responsable al director del centro.

II. Modalidades diversas

1. *Autorizaciones:*

a) Tanto las excursiones como los viajes de una duración no superior a dos días de los considerados como escolares deben ser autorizados:

— Cuando se realizan en el territorio francés, incluyendo los departamentos de ultramar, por el inspector departamental de la circunscripción; cuando se refieren a clases de enseñanza preescolar y primaria, por el director del centro; cuando se trata de la enseñanza secundaria, debe informarse al inspector de academia.

— Cuando tiene como destino el extranjero, por el rector de la academia, una vez obtenida la conformidad del Ministerio para aquellos países cuya entrada se encuentra sometida a visado (Servicio de Asuntos Internacionales).

Por encima de estos dos días, los permisos se conceden:

— Por el rector, en caso de viajes en el territorio francés, incluidos los departamentos de ultramar, o a países extranjeros que no necesitan visado.

— Por el rector, previa conformidad del Ministerio de Educación, en caso de países en los que resulta necesario el visado para poder entrar (Servicio de Asuntos Internacionales).

Las peticiones de autorización que no son competencia del director del centro o del inspector departamental deben remitirse al rectorado mediante la vía jerárquica al menos treinta días antes de la fecha prevista para la salida. Esta remisión irá acompañada del proyecto detallado del viaje y de la petición del permiso necesario para el personal de acompañamiento. En ningún caso la autoridad encargada de conceder el permiso deberá tener en cuenta el hecho de que se haya efectuado la reserva, acompañada eventualmente de un adelanto del importe.

b) Las excursiones y los viajes organizados durante las vacaciones escolares por el director del centro o de la escuela, tanto si se trata de excursiones o viajes con una duración inferior o superior a dos días, y cualquiera que sea el destino, territorio francés o extranjero, deberán ser objeto de una petición de autorización dirigida al rector mediante la vía jerárquica también treinta días antes de la fecha prevista para la salida. Por supuesto, en el caso de países

para cuya entrada resulta necesario un visado será necesaria la conformidad del Ministerio de Educación (Servicio de Asuntos Internacionales).

2. *El personal de acompañamiento*

En el caso de pequeñas excursiones realizadas dentro o fuera de aglomeraciones urbanas, las modalidades de vigilancia y las precauciones a tomar son las señaladas en la circular número I-68-527 de 31 de diciembre de 1968.

En caso de viajes colectivos de alumnos compete al director del centro evaluar el número de acompañantes necesarios, teniendo en cuenta la importancia del grupo, la duración del desplazamiento, las dificultades o riesgos que puede incluir el trayecto seguido por los alumnos.

a) *Personal dependiente del Ministerio de Educación*

De acuerdo con los términos de la circular número 74-328 de 16 de septiembre de 1974, la noción de actividad de servicio se aplica a las excursiones y viajes educativos organizados en Francia o en el extranjero por el centro escolar, incluso aunque se trate de días de permiso o vacaciones en la medida en que el docente se encuentra prestando sus servicios. La prueba de esta situación sólo puede realizarse en este caso mediante una orden de servicio escrita. En caso de accidente, el personal se encuentra asegurado por el Estado en las condiciones señaladas en la circular anteriormente mencionada.

En Francia, la responsabilidad del Estado se extiende también en caso de perjuicios causados o sufridos por los alumnos, e imputables a una falta de vigilancia, de acuerdo con la Ley de 5 de abril de 1937; el Estado, no obstante, en caso de falta imputable de forma culpable, puede ejercer una acción de restitución contra este personal. En caso de perjuicios causados en Francia a terceros, en el marco del servicio, subsiste la responsabilidad del Estado, pudiendo éste eventualmente ejercer una acción de restitución. En el caso de perjuicios causados en el extranjero en el marco del servicio y sin que exista falta personal culpable que pueda reprocharse a los profesores, aquéllos serán cubiertos por el Estado en virtud del artículo 11 de la Ordenanza de 4 de febrero de 1959.

Por otra parte, se aconsejará a este personal que subscriban un seguro personal para caso de accidente causado o surgido fuera del servicio.

b) *Colaboradores desinteresados*

Se recuerda que los directores de escuela o de centro de enseñanza secundaria tienen la posibilidad de autorizar a personas ajenas a la educación, especialmente a los padres de los alumnos, a que presten su ayuda al personal docente durante una excursión o viaje colectivo de los alumnos.

Las personas que de esta forma propongan colaborar de forma desinteresada y que participen con la aprobación de los directores de centro o de escuela en el acompañamiento de una excursión o viaje en Francia o en el extranjero, de acuerdo con los términos de la jurisprudencia administrativa, serán considerados como colaboradores ocasionales del servicio público de enseñanza, pudiendo obtener del Estado una reparación por los daños y perjuicios ocasionados en la realización de estas actividades.

En lo que se refiere a los daños causados o sufridos por los alumnos, la jurisprudencia asimila los colaboradores desinteresados a los miembros de la

enseñanza pública, haciéndoles beneficiarse de esta forma y por el mismo título que estos últimos de la sustitución de la responsabilidad, tal como se encuentra previsto en la Ley de 5 de abril de 1937. La acción de restitución por parte del Estado puede ejercerse contra ellos en caso de falta grave sin ninguna relación con la actividad educativa.

En Francia, en caso de perjuicios causados a terceros, la responsabilidad del Estado subsiste; no obstante, el Estado puede ejercer una acción de restitución en las condiciones establecidas en el párrafo anterior. En caso de perjuicios causados en el extranjero, los colaboradores desinteresados se encuentran cubiertos en iguales condiciones a las previstas para el personal dependiente del Estado, en aplicación de lo establecido por la jurisprudencia administrativa en materia de responsabilidad de las colectividades públicas.

Podrá también aconsejarse a estas personas el que subscriban un seguro personal para caso de accidente causado o acontecido fuera de las actividades de acompañamiento.

c) *Los alumnos*

Se recuerda que es necesario la autorización de los padres para que los niños menores de edad puedan viajar.

El seguro de los alumnos contra los accidentes causados o acontecidos durante las excursiones o los viajes es obligatorio, la participación de aquellos en las actividades a realizar tiene carácter facultativo. Conviene precisar que no resulta necesario establecer un seguro, ya sea el desplazamiento en Francia o en el extranjero, en relación con los daños acontecidos a los alumnos que se benefician de un régimen de accidentes de trabajo, cuando el desplazamiento se realiza en el marco de la enseñanza profesional que les es impartida.

El presente texto deroga las circulares de 15 de marzo de 1963, la número 65-174 de 15 de abril de 1965, la número IV-67-403 de 10 de octubre de 1967 y la número 68-442 de 7 de noviembre de 1968.

Por el Ministro y por delegación
El Director del Gabinete,
Michel DENIEUL

(Circular publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación número 31 de 2 de septiembre de 1976.)

Bibliografía

Notas críticas

MARY WOLLSTONECRAFT: *Defense des droits de la femme*. París, Payot, 1976, 242 páginas (Petite Bibliotheque Payot número 273).

En la todavía joven, pero ya apasionante historia del feminismo, destaca como una de sus promesas la figura de Mary Wollstonecraft, autora de «Defensa de los derechos de la mujer», obra publicada en 1792 cuando la revolución francesa alcanzaba una de sus cimas.

Como solía suceder con los escritos de todos aquellos que estuvieran ligados a la transformación ideológica del siglo XVIII, los aspectos biográficos influyeron de manera decisiva en sus actitudes mentales; Mary, en este sentido, no es una excepción. Nació en un ambiente familiar .de carácter represivo en el que rápidamente adoptó la defensa de su madre frente al carácter tiránico y despótico de su padre. Esta situación le condujo directamente a reflexionar sobre la condición femenina, defendiendo la igualdad de derechos de hombres y mujeres y abordando los problemas educativos de las jóvenes, lo que será uno de los temas centrales de su obra.

A los veintiocho años empezó a trabajar con un editor radical, Johnson, que iniciará la publicación de sus obras siempre en el mismo contexto: «Reflexions sur l'education des filles.» Paralelamente apareció una revista «The Analytical Review», donde Mary desarrolló sus ideas.
Durante este tiempo entró en contacto con las figuras más importantes del enciclopedismo francés: Rousseau, D'Alambert, etc.

El estallido de la revolución supuso un cambio importante, pues la autora adoptó con entusiasmo los principios revolucionarios. Frente a la obra de Burke, «Reflexions sur la Révolution Française», escribe un panfleto, «Defense de Droits de l'Homme», en el que viene a señalar que los derechos del hombre son sagrados y están por encima de toda libertad civil y religiosa. Defiende la igualdad como principio máximo y denuncia la discriminación que sufre la mujer. A partir de aquí se propone la redacción de una obra que trate de la defensa de los derechos de la mujer: «Defense de droits de femme».

Nos encontramos ante un libro combativo, a veces de carácter panfletario, de tono vehemente, propicio a la utilización de clichés y metáforas ampulosas, inserto en fin en el mundo radical al que la autora pertenecía. A través de esta vehemencia denuncia ácremente costumbres y prejuicios, mostrando que las mujeres son seres humanos igual que los hombres.

Reivindica la educación de la mujer no sólo como uno de los modos de cultivar el espíritu y obtener una profesión que le permita ganarse la vida, sino como uno de los medios para alcanzar la igualdad e independencia en todos los niveles. En este sentido la autora critica la educación establecida, que orienta a la mujer a una vida de sumisión —proclamando ésta como su máxima virtud— cuando en realidad no la conduce sino a la hipocresía y el disimulo bajo una apariencia de virtud y castidad que realmente la relega a las tareas más frívolas y fútiles.

En algunos puntos concretos la autora destaca por lo innovador de sus ideas, que después habían de convertirse en asuntos polémicos por excelencia. Por ejem-

plo, denuncia el carácter de objeto que la mujer tiene en la sociedad en la cual vive y que permite sea considerada como una posesión del hombre. De la misma manera se enfrenta a la organización familiar, que considera como la máxima expresión de esa situación frente a la condición de inferioridad que la mujer tiene en la institución familiar; propone la igualdad de derechos civiles y políticos para los dos sexos, la igualdad en el empleo, la educación y el divorcio. En el mismo sentido reflexiona sobre la institución matrimonial, señalando que el matrimonio no puede ser considerado sagrado mientras las mujeres sean sólo mancebas de sus esposos y no compañeras.

Al hablar de la instrucción pública, Mary defiende la coeducación, que, como es sabido, era considerada como un peligro moral, que en su opinión no haría sino mejorar las relaciones entre los sexos, haciéndolas más sinceras y honradas.

M. I. CH.

J. LEIF Y P. JUIF: *Textos de psicología del niño y del adolescente*. Madrid, Narcea, S. A., de Ediciones, 1975. 496 páginas.

Constituye esta obra una selección de textos sobre psicología del niño y del adolescente. Estos textos se han agrupado de un modo coherente por campos de la psicología aplicados al niño. Los autores han intentado ser imparciales en la elección de los extractos de las obras que constituyen este trabajo; estos textos se dan como principio del camino para conocer a fondo la obra y el autor que se estudian. La selección se ha hecho sobre tareas que se refieren a cincuenta años de investigación en esta materia, ya que el tema no se remonta mucho más en el pasado. Han recurrido a autores suizos, alemanes, belgas, americanos; la ausencia de autores soviéticos la explican por la dificultad de encontrar buenas traducciones en ruso.

El criterio para seleccionar los textos ha sido la vigencia y el significado del escrito en nuestro momento sin tener en cuenta la fecha en que fue elaborado.

Los autores han clasificado los textos en cuatro grandes apartados: problemas generales, estudio de los sectores del desarrollo, el niño y el adolescente inadaptado. Esta clasificación va encaminada a una mejor utilización de la obra por quienes sientan interés por estos temas.

La lista de psicólogos cuyos textos se transcriben es bastante amplia. Al principio de cada texto aparece un apunte sobre el autor y su obra que ayuda a comprender su trabajo.

El índice que aparece al principio y la relación comentada de autores que aparece al final del libro constituyen una doble fuente de consulta que facilita enormemente la localización del dato buscado. Cada texto lleva además un título que concreta el tema que se trata. A pesar del aspecto sistemático con que se elabora cada capítulo, los análisis que se hacen al final de cada texto únicamente sugieren posibilidades de estudio e investigación que se pueden utilizar según convenga, sin restar libertad para analizar desde otros puntos de vista el contenido. En cada cuestionario, por lo menos una de las preguntas se refiere a educación.

Esta obra, por supuesto, no es suficiente para quien quiera informarse de forma intensa sobre el niño, el adolescente y la educación; no puede ser este trabajo un sustituto de los tratados de los grandes especialistas en la materia a los que esta recopilación puede servir de introducción, pero lleva a la observación y a la experimentación sobre el terreno. Los autores consideran útil y satisfactorio su trabajo si sirve para señalar direcciones, sugerir hipótesis, y basándose en la investigación de los maestros aporta elementos de respuesta. En una época de gran interés por la problemática del niño y del adolescente puede servir como contribución a una mayor y más profunda comprensión científica y práctica de las cuestiones que se les plantean a los educadores.

C.C.

JOSE MANUEL PRELLEZO GARCIA: *Manjón, educador*. Selección de sus escritos pedagógicos. Madrid, Editorial Magisterio Español, 1975. 549 páginas.

La figura del padre Manjón mantiene una actualidad siempre vigente en el campo de la pedagogía, sobre todo en lo

que podríamos denominar la pedagogía social. Vivimos en un período en el que se ha intensificado el interés por la justicia social, que frecuentemente se interpreta en un sentido parcial de distribución equitativa de los bienes materiales, pero se insiste menos en una distribución de los bienes del espíritu, como pueden ser la cultura y la instrucción.

Don Andrés Manjón fue sobre todo un hombre de acción. Su obra se desarrolla en un entorno de problemática social polémica que estaba tomando proporciones dramáticas en tierras andaluzas. La figura del Padre Manjón actúa en este clima y su creación de las Escuelas del Ave María viene a ser una afirmación cristiana frente a la propuesta neutra de las «escuelas laicas» y una afirmación social por realizarse en los sectores menos atendidos. La finalidad de la pedagogía manjoniana está expresada en la idea de que educar es completar hombres. En su concepción, el hombre ha sido puesto por Dios en este mundo en un estado no sólo perfectible, sino completable. El hombre perfecto es hombre completo. José Manuel Prellezo García, profesor de Historia de la Pedagogía en la Universidad Salesiana de Roma, había publicado recientemente una biografía del padre Manjón. En esta obra no pretende rehacer la biografía, sino presentar el pensamiento pedagógico del creador de las Escuelas del Ave María. Para ello se sirve de un estudio preliminar más bien breve y sobre todo de la recopilación antológica de los escritos de Manjón, tarea que es de agradecer en cuanto que, fuera del curso académico de 1897 a 1899, en la Universidad de Granada, sobre «Las condiciones de una buena educación», la filosofía pedagógica manjoniana estaba dispersa en las «Hojas educadoras del Ave María».

Sobre todo es en estas Hojas donde se recalca insistentemente en la idea de que educar es completar hombres. En la mente de Manjón, los hombres completos son los hombres sanos, inteligentes, laboriosos, honrados y perfectos. En consecuencia, la educación abarca los más variados campos que completan la personalidad humana, desde el campo físico al intelectual, desde el campo moral al religioso, de forma que sin educación no habría hombres completos o cabales. Si a la educación se encomienda una tarea tan delicada como la de completar hombres, la educación es la gran obra maestra que se debe realizar desde el principio al fin de la vida del hombre, desde el nacimiento a la tumba, y en la que deben cooperar los padres, la naturaleza, la escuela, la sociedad y Dios.

Esto es, en síntesis, la idea pedagógica que el padre Manjón plasmó en las Escuelas del Ave María que, fundadas en 1889, subsisten todavía con la proyección humana, social y religiosa que supo inculcarles su fundador.

B. I.

ALBERTO MONCADA: *Sociología de la Educación*. Editorial «Cuadernos para el diálogo». Madrid, 1976.

La reflexión científica sobre la importancia del tema educativo en todos los órdenes de la vida de un país, ocupa desde tiempos relativamente recientes la atención de estudiosos de las diferentes disciplinas vinculadas con el mundo de la educación que abordan esta temática desde los puntos de vista propios de las ciencias que respectivamente cultivan. Incluso se puede constatar que esta atención ha superado ya el campo propio de investigación de los especialistas para convertirse en un tema de permanente opinión y debate enjuiciado diariamente con más o menos profundidad por escritores y periodistas de los distintos medios de comunicación social, cada vez más sensibles a los aspectos humanos del denominado «fenómeno educativo».

El interés por la sociología de la educación es —como dice el autor de este libro— cosa de apenas veinte años en que empezaron a crearse, sobre todo en Inglaterra y Estados Unidos, cátedras de sociología de la educación; la atención de los sociólogos comenzó por centrarse, primeramente, en aspectos particularizados del tema, tal como la igualdad de oportunidades o los «currícula» educativos, para ampliarse más tarde a toda clase de temas o asuntos sobre los que es posible desplegar el complejo campo de análisis y observación propio de estos profesionales de la ciencia.

La metodología que nos propone A. Moncada en esta obra tiene su punto de partida en las relaciones, hoy controver-

tidas, entre economía y educación, entendiendo esta última como aquel proceso económico de constitución y mejora del capital humano encaminado a que cada individuo pueda obtener y desempeñar en términos favorables de productividad un puesto de trabajo en la sociedad industrial. La inversión de la riqueza pública en el sector educativo ha venido determinada, pues, por el deseo de los gobiernos de incrementar las habilidades preprofesionales de los candidatos a los empleos, además de por la necesidad de contar con un potencial tecnológico nacional en condiciones de competitividad con otros Estados.

El sistema educativo español no es ajeno a estos planteamientos, en especial a partir de la aprobación de la Ley General de Educación de 1970, en cuyo resultado —dice el autor— confluyeron tres tipos de intereses encontrados: los corporativos de las profesiones superiores, celosos de mantener los privilegios sociales alcanzados; los propósitos científicos del mundo académico y la presión de las restantes clases sociales por romper estructuras y situaciones de dominio dimanadas de sistemas económico-sociales injustos. La necesidad de modificación del modelo formal educativo anterior al vigente es puesta así en tela de juicio a la luz del sistema socio-económico español de los años setenta, caracterizado por la perpetuación de los intereses dominantes de los grupos profesionales dirigentes de la sociedad (un 2 por 100 de la población activa), que ven en el Bachillerato y especialmente en la Universidad el lugar donde las generaciones herederas de su poder van a madurar biológicamente hasta la hora de tomar el relevo. La selectividad universitaria, la existencia de centros universitarios privados, entre otras medidas, serían coherentes con esta finalidad. Los centros de enseñanza técnica, aparentemente potenciados por la Ley, serían un subproducto de los centros superiores, siendo de observar que el trabajo de estos profesionales está siendo sustituido, gracias a la automatización, por el de obreros cualificados familiarizados con la tecnología de las máquinas. La existencia de una mano de obra no cualificada (41,4 %) justificaría la necesidad de una vía paralela de Formación Profesional abocada al mundo del trabajo. Ni la enseñanza superior ni la profesional necesitarían, por tanto, ser modificadas para acomodarlas al modelo socio-económico español, carente además de una alternativa serie de desarrollo y en el que la investigación científica se encuentra permanentemente ausente.

El aumento de los gastos en educación y, consecuentemente, la satisfacción de las necesidades educativas de la población viene demandada, pues, no por razones estrictamente económicas, sino, sobre todo por una presión social intensa de la sociedad urbana, planteada en términos de consumo y especialmente acuciante en los niveles declarados de escolaridad obligatoria, donde, como es lógico, se concretan los esfuerzos de las autoridades.

Las expectativas de los ciudadanos en relación con el contenido de la educación —la otra cara de la moneda— son analizadas igualmente en este trabajo. Tradicionalmente los padres esperan de la escorización no sólo una liberación en sus tareas de educación de los hijos, sino el que obtengan una cierta posición, traducida en un título, con la que puedan competir por un puesto de trabajo y un «status» en la sociedad. Esta postura es contestada modernamente por diversos sectores partiendo de una remozada plataforma humanista que abomina de la sociedad competitiva y busca una nueva ética social basada en la educación para la convivencia.

El análisis crítico de la Ley General de Educación, considerada como el resultado de un pacto nacional de intereses entre los poderes reales de la sociedad, ocupa otro capítulo destacado de este libro. Las deficiencias que en la misma se acusan serían su ausencia de socialización, el exagerado centralismo de sus normas al reclamar para el Estado una competencia amplísima en temas pedagógicos y administrativos y sobre todo la falta de medios de financiación. No obstante, destaca el hecho posterior a la Ley de que el camino socializador se ha abierto paso en parte debido a los nuevos criterios de planificación urbana que cancelan clasificaciones escolares anteriores al aceptar prácticamente que cada escuela sirva no a una clientela específica, sino a la procedente de los lugares próximos a la zona y, de otra, a la uniformización de las reivindicaciones profesionales de los docentes frente a la Administración.

La comparación de distintos sistemas educativos —Estados Unidos, Hungría, Francia y Perú—, justificables según satisfacen o no las demandas de educación de la sociedad, ilustran sobre las distintas posibilidades de estructuración formal de las enseñanzas y que van desde el sistema mixto americano, definido como un gigantesco laboratorio experimental de soluciones, al modelo de planificación educativa de los países socialistas de preparación para los empleos, pasando por el peculiar sistema francés, en el que tanto se han inspirado nuestras leyes de enseñanza, y por el modelo peruano, nacionalista y liberador propio de los países que salen de una situación de colonización y dependencia.

Un interesante resumen de orientación metodológica y bibliográfica completa esta obra destinada a un público no necesariamente experto en temas educativos que no busque un manual científico, sino una interpretación de problemas y sucesos que a todos, en mayor o menor medida, nos afectan y preocupan.

M. M. B.

ALAIN GRAS: *Sociología de la educación*. Textos fundamentales. Edición española a cargo de Narcea, S. A., de Ediciones. Madrid, 1976.

Constituye realmente un acierto publicar en España la antología de textos preparada por A. Gras, bajo los auspicios de la Fundación Europea de la Cultura. En nuestro país, la sociología de la educación es todavía un campo en gran medida inexplorado (1), de aquí la importancia de la difusión de esta colección de textos básicos.

Gras se sitúa en la perspectiva de considerar a la educación, al sistema educativo, como inserto en el seno de la sociedad global respecto a la que realiza determinadas funciones básicas. A. Gras utiliza aportaciones del funcionalismo y del análisis sistémico, aunque compatibilizándolas con un sentido crítico y desmitificador.

Refiriéndose a las orientaciones predominantes en la sociología de la educación alude a las siguientes: la perspectiva *humanista*, representada entre otros por E. Durkheim y K. Mannheim, que otorga a la educación un estatuto autónomo y una dimensión cuasi-metafísica, centrándose el análisis en el nivel de las representaciones colectivas ideales y descuidándose las relaciones entre educación y base económica de la sociedad. La concepción *económica* de la educación, subraya por otro lado la rentabilidad del sistema educativo, que debe servir a fines socioeconómicos y mantener una relación equilibrada entre la oferta del sistema de enseñanza y la demanda del mercado de trabajo.

El enfoque *funcionalista* de Merton y Parsons tiene por objetivo el análisis de los desequilibrios momentáneos introducidos por la evolución en el sistema social y en el sistema de enseñanza en concreto. Tal perspectiva conduce a un análisis organizacional de las instituciones educativas, resaltando además el comportamiento de los actores sociales y el sentido que dan a su comportamiento.

Finalmente, A. Gras menciona la concepción macrosociológica sustancialmente marxista, que concibe a la educación como elemento de un sistema social, subrayando las relaciones funcionales que unen a las instituciones en el mantenimiento de las estructuras de dominación.

Los textos seleccionados aparecen agrupados en diversos epígrafes:

I) *Educación y sociedad global.*

II) *La escuela* como institución social (legitimidades y contexto sociopolítico, agentes y relación pedagógica).

III) *Los poderes de la escuela* (movilidad social y reproducción ideológica).

Se recogen textos de Durkheim, Parsons, Ivan Illich, Lipset, Bourdieu y Passeron, Musgrave, Althusser, Jencks, etc., y dos textos procedentes de la China Popular.

La edición española incluye dos artículos de Alberto Silva (Una educación para la libertad: la concepción de Paulo Freiré) y de Carlos Martínez Shaw («División social y selección escolar») que no figuraban en la edición francesa de 1974, y un trabajo sobre la sociología de la educación en España, a cargo de Jesús M.ª Vázquez y Félix Ortega, que contribuye a que el

(1) Debemos, no obstante, citar las recientes aportaciones de A. MONCADA: *Sociología de la educación*, y sobre todo de CARLOS LERENA: *Escuela, ideología y clases sociales en España* (Editorial Ariel, 1976).

libro sea con mayor motivo de interés para sociólogos y estudiosos de la educación.

G. G.

I. ALBIOL, L. M. CAMPS, J. R. JUANIZ, J. LOPEZ y T. SALA: *Los P.N.N. y el contrato laboral*. Fernando Torres, editor. Valencia, 1976, 224 páginas.

El propósito del libro que reseñamos es el de ofrecer una interpretación de la legalidad vigente que conduciría a la posibilidad de regular las relaciones entre la Universidad y los profesores no numerarios a través del contrato laboral. Indudablemente la Universidad recogida sobre sí misma, reducida, en la que cada uno de los roles que en ella se desempeñan estaba perfectamente estructurado, ha dejado de existir hace ya años en nuestro país. Participando del fenómeno occidental, nuestras universidades sufren un proceso de masificación en la década de los 60 que llega a cuatriplicar el número de alumnos que acceden a ellas. Al mismo tiempo, en línea con el proceso general, pero también con variables específicas, el proceso de contestación ha barrido en los últimos años las estructuras caducas sobre las que se asentaba un modelo universitario que hoy —y en esto todo el mundo está de acuerdo— no responde, ni puede responder sin profundas transformaciones a las exigencias que la sociedad le plantea. El hecho es que estas profundas transformaciones no se han producido y la sociedad española y la universidad española habrán de enfrentarse a no muy largo plazo con reformas básicas que conviertan a la nuestra en una universidad operativa. Claro está que ello no puede abordarse de manera ajena al modelo de sociedad que queremos construir.

De momento, mientras llegan estas reformas básicas, la universidad se encuentra con que un muy elevado porcentaje de la enseñanza es impartida por el profesorado no numerario; con que este profesorado no numerario no es seleccionado adecuadamente ni debidamente retribuido —ambos aspectos no pueden ni deben desvincularse—; con que este profesorado no se encuentra debidamente representado en los órganos colegiados de representación y gobierno; con que regula sus relaciones laborales a través de un contrato administrativo que es constantemente contestado por dicho colectivo, etc.

Los autores de este estudio, tras analizar el régimen jurídico aplicado a estas relaciones laborales, proponen una interpretación, según ya hemos señalado, que conlleva a que el contrato laboral es factible jurídicamente, para, a partir de ahí, señalar las consecuencias que de ello se derivarían: Sindicación de los P.N.N., aplicación de la Ordenanza Laboral a los centros de enseñanza, posibilidad de negociación colectiva, estabilidad en el empleo, etcétera. La primera parte del libro se completa con un capítulo destinado a la situación de los becarios de investigación. La segunda parte es un anexo documental en el que se recoge material de las reivindicaciones y las luchas llevadas a cabo por el profesorado no numerario español.

Es cierto que todas estas cuestiones habrán de afrontarse a la luz del modelo de universidad que se quiera construir y la sociedad, los grupos representativos, la misma universidad, tienen que debatir necesariamente cuestiones vitales y por lo demás nada simples como la autonomía, la gestión democrática de los centros, la financiación de los mismos, las vías de acceso a los mismos, etc. Cual sea el resultado conllevará un estatuto peculiar del profesorado no numerario. En cualquier caso la situación actual no es sostenible y si se sostiene es a costa, entre otras cosas, de la eficacia de la Universidad.

E. G.

DARIO ANTISERI: *Fundamentos del trabajo interdisciplinar*. La Coruña. Adara Educación, 1976, 71 páginas.

La interdisciplinaridad es considerada por muchos autores como una solución, entre otras, a los problemas que la escuela tiene planteados. Una solución desde dos puntos de vista. Por un lado, convertiría a la escuela en algo más interesante para sus alumnos, porque les acercaría a los problemas reales y al medio en que viven. Por otra parte, les aportaría una educación más global, contribuiría a convertir a los alumnos en ciudadanos responsables y críticos, frente a la sociedad en que viven. Desde esta doble perspectiva enfoca Darío Antiseri el tema de la interdisciplinaridad.

Siguiendo los caminos de la epistemología y la metodología científica, concretamente a Karl Popper, el autor afirma que la interdisciplinaridad presupone antes que nada la defensa y el conocimiento de la disciplinaridad. La especialización que se ha producido en la historia de la ciencia es algo necesario y válido. La interdisciplinaridad no consiste simplemente en romper unas fronteras artificiales. Presupone la existencia de las disciplinas y, según el autor, se articula en torno a hechos o conjuntos de hechos que constituyen un problema con el que hay que enfrentarse y al que hay que resolver, acudiendo a todos los puntos de vista y a todas las disciplinas conectadas con él. El autor propone algunos modelos de colaboraciones entre diversas disciplinas, tanto a nivel profesional como a nivel de la enseñanza. Indica en este sentido algunos caminos concretos, como pueden ser los centros de interés, la propia epistemología y algunos aspectos del estructuralismo. En cualquier caso, según el autor, la interdisciplinaridad es un imperativo y una necesidad para toda escuela que quiera superar la actual crisis de la educación, abrirse a las realidades del medio y convertirse en una escuela viva.

A. MARTIN GONZALEZ: *Cómo se organiza la educación preescolar*. La Coruña. Adara Educación, 1976, 102 páginas.

El libro de A. Martín es un informe básico sobre la educación preescolar. Con él ha pretendido, por una parte, aportar a los padres un modelo que les sirva a la hora de valorar la educación que reciben sus hijos y una pauta para colaborar con sus profesores. Por otra parte, para profesionales y profesores de este nivel, el libro representa una información básica, un punto de partida. El libro parte de una experiencia vivida, no de teorías o deseos. Se trata de una reflexión a partir de unos años de trabajo en este nivel educativo.

El libro hace un recorrido rápido sobre todas las estructuras y necesidades de un colegio para este nivel. Plantea en primer lugar el nombre que se le debe dar a estos centros y propone el de colegio preescolar, que puede encerrar en sí mismo una mezcla de hogar y escuela. Expone las condiciones físicas, el tipo de dependencias de que debe disponer y el clima ambiental en el que deben convivir alumnos y profesores. Propone un posible organigrama y detalla las funciones de cada uno de los componentes del colegio. Informa también sobre las fichas médico-pedagógicas y psicopedagógicas que deben cubrirse sobre los niños, las reuniones de padres y la asistencia sanitaria. Parte importante del libro son también la descripción de la formación de los grupos de alumnos, de las actividades esenciales y las actividades complementarias que se pueden desarrollar a lo largo del curso escolar.

El autor dice en el prólogo que «este libro sale con más pretensiones de crónica que de recetario». Efectivamente, a lo largo del libro van apareciendo consideraciones y consejos de tipo práctico y vital que pueden contribuir a que en el clima del colegio preescolar se preste a los niños, y a los padres, una ayuda útil y eficaz. Completa el volumen una bibliografía.

E. MIRET MAGDALENA: *Por una nueva educación religioso-moral*. La Coruña. Adara Educación, 1976, 156 páginas.

Miret Magdalena comienza sus reflexiones afirmando la necesidad y la importancia de la educación religioso-moral y los escasos resultados del modelo de educación realizado en este campo. Y trata de ofrecer algunos caminos de salida que abran un futuro y resuelvan los problemas actuales. Parte el autor de un análisis de los cambios que se han producido en la sociedad española de los últimos años: la crisis del padre y de la autoridad, la ausencia de ideales en la juventud, la pérdida de la solidaridad, la devaluación de la disciplina y la secularización. A partir de esa situación se enumeran las características que debe revestir la nueva educación para producir efectos positivos. El autor propugna en este sentido el desprofesionalizar la educación religiosa, la insistencia en la educación global, la necesidad de centrar la educación en el futuro y no en el pasado, Y, finalmente, la necesidad de transmitir una educación religiosa abierta, que describe como crítica y dialogante.

El autor enuncia también algunos métodos que pueden aportar eficacia y viveza a la educación religiosa. Eficacia y viveza

que pasan por el empleo de determinadas técnicas y, sobre todo, por la actitud del profesor y el ambiente en que se produce la comunicación con el alumno. Finalmente, se exponen los grandes temas, las grandes líneas maestras en las cuales debe inscribirse la educación religiosa. Una religión que trate de ofrecer soluciones a los grandes problemas humanos de la sociedad de hoy y no se contente con un rechazo de la misma. Una religión que pasa por el contacto y el diálogo entre personas y que alcanza a lo vital y no se queda en los principios. Y, finalmente, una enseñanza y una educación religiosa que colabore a la defensa e implantación real de los derechos humanos.

El libro pretende «ser el inquietador de algunas conciencias que están acostumbradas a las rutinas y costumbres de una educación moral conservadora» y aportar algunas ideas que estimulen la propia y personal reflexión del lector para una mejora real de la educación religiosa. El autor insiste en el prólogo en que, para enfrentarse a los cambios que nuestro mundo y nuestra sociedad española han experimentado, es necesaria una nueva educación religiosa y moral, sobre todo en la niñez. El libro ofrece para ello ideas y sugerencias que pretenden ser «un catalizador de la propia reflexión del lector, para que sea él quien con su ingenio, esfuerzo y decisión pruebe nuevos caminos». Una amplia bibliografía completa el volumen.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

Historia de la educación

L. BATANAZ PALOMARES: «Los tres primeros congresos pedagógicos nacionales». Revista *Bordon*, núm. 214, septiembre-octubre, 1976.

Los congresos pedagógicos nacen en Alemania en torno al año 1848 a partir de reuniones de profesores que, si en su origen tuvieron un cariz más político que técnico-pedagógico, perdieron pronto este carácter para convertirse en reuniones de profesionales docentes cuya finalidad no está tanto en el planteamiento de reivindicaciones como en el estudio de los mejores medios para llevar a cabo su trabajo.

Muy pronto comenzaron a extenderse por toda Europa este tipo de reuniones. En España, tras una serie de intentos fallidos en los años 1870, 1876 y 1878, se celebra el primero de ellos en mayo de 1882 a iniciativa de la sociedad «El Fomento de las Artes». A este seguiría el Congreso Nacional Pedagógico de Barcelona, en 1888, y el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, de 1892.

L. Batanaz relata en este artículo las diversas incidencias que rodearon su preparación y celebración, los temas que abordaron y realiza una valoración de la incidencia que tuvieron en el contexto pedagógico español.

JOAQUIN SANCHEZ ROCAMORA: «Manuel Bartolomé Cossío: en el centenario de la institución libre de enseñanza.» Revista *Profesiones y empresas*, núm. 31, agosto-septiembre, 1976.

El centenario de la fundación de la institución libre de enseñanza ha sido prolijo en artículos, estudios e incluso monográficos dedicados a recordar y significar lo que aquella institución y los hombres que la fundaron y dieron vida supusieron, y vienen aún suponiendo, en el contexto educativo español.

Es ahora la revista *Profesiones y empresas* la que se une, a través de la pluma de Joaquín Sánchez Rocamora, a esta ya larga lista con un artículo dedicado a Manuel Bartolomé Cossío. En él se recogen algunos datos biográficos y un extracto de su pensamiento pedagógico a través de una recopilación de frases suyas aparecidas en el boletín de la institución.

Teoría de la educación

P. FERRAN Y G. FAUCONNIER: «Creativité et éducation.» Revista *Education et Développement*, núm. 110, junio-julio, 1976.

Desde hace algún tiempo puede apreciarse una cierta inflación de la utiliza-

ción del término «creatividad». Sin embargo, no parece haber consenso ni entorno a su exacto sentido ni tampoco acerca de su verdadera utilidad. Hay incluso autores en quienes este término provoca cierta reticencia y hostilidad.

En este número de *Education et Développement*, P. Ferran y G. Fauconnier abordan el tema en sendos artículos. El primero de ellos, «Pourquoi la créativité?» intenta desvelar su exacto significado a través de un examen de su historia, de las definiciones con que se la ha presentado, los postulados en que se apoya, las técnicas que se utilizan para desarrollarla... El segundo, «Pour une éducation de la créativité», realiza un estudio psicológico y pedagógico de la creatividad.

BERTIL OSTERGREN: «L'internationalisation de l'enseignement: une necessite pour la survie de l'humanite.» Revista *Informations universitaires et professionnelles internationales*, junio-julio, 1976.

Un reciente informe elaborado por la Cancillería de las Universidades suecas ha puesto de manifiesto que la internacionalización de la enseñanza constituye una de las medidas necesarias para permitir la coexistencia de los hombres en el seno del mundo que se avecina.

La creciente interdependencia entre los Estados y entre los pueblos está modificando considerablemente las condiciones de la existencia y, en consecuencia, la educación deberá modificarse para hacer frente a las nuevas necesidades. La enseñanza debe tender a favorecer la cooperación y la solidaridad entre las naciones. Debe crear una toma de conciencia y un sentido de la acción global, una comprensión y un respeto para los otros pueblos y las otras culturas, así como un sentimiento de la relatividad de las condiciones, los conceptos y los valores de la vida nacionales. Debe proporcionar referencias respecto al mundo en su totalidad y favorecer las posibilidades de comunicación internacional, prestando especial atención a los conocimientos lingüísticos y demás medios de establecer contactos con el resto del mundo.

Una reforma de los programas en tal sentido, una formación acelerada para todos los docentes, una internacionalización de la enseñanza universitaria y una atención especial a la enseñanza de las lenguas y a los intercambios internacionales son algunos de los puntos sobre los que se centran las recomendaciones de la Comisión.

Métodos y medios

VARIOS: «Un nouveau lieu pedagogique: les centres de documentation et d'information.» Revista *Cahiers pédagogiques*, núm. 146, septiembre, 1976.

Hasta fechas recientes, los servicios de documentación eran considerados como meros auxiliares modestos de la enseñanza dada en clase por los profesores. Pero la evolución de la pedagogía ha impuesto una transformación de estos centros. Abrir la escuela sobre el mundo exterior y proporcionar a los alumnos métodos de trabajo diferentes son imperativos nuevos. De receptores pasivos de cursos magistrales, los alumnos han pasado a ser actores e incluso investigadores.

Esta forma activa de enseñanza exige que se ponga a disposición de los alumnos y profesores una documentación abundante y variada. Por esta razón, los centros de documentación e información han adquirido hoy un papel pedagógico esencial.

Cahiers pedagogiques dedica en este número una serie de artículos y comentarios a los nuevos centros de recursos o centros de documentación que cubren una variada gama de aspectos de los mismos que van desde su estructura física a la actividad y problemas de los documentalistas.

VARIOS AUTORES: «Pieces pour un dossier: scolarisation en langue maternelle en milieu multilingue.» Revista *Perspectives*, núm. 3, 1976.

Serie de artículos dedicados al tema del bilingüismo, centrado especialmente en las ricas posibilidades que ofrece una correcta utilización de la enseñanza en lengua materna en la primera enseñanza.

De entre los diversos artículos pueden señalarse «Planification dans les domaines de la langue, de l'education et du développement» —Jyotirindra Das Gupta—, «L'expérience soviétique en matière de langues» —Younous Decheriev y Vita Youozovna—, «Minorités linguistiques nationales: l'éducation bilingue de base en Slovénie» —Ela Ulrih-Atenea— y «Minorités linguistiques nationales: la renaissance de l'éducation francoontarienne, de Stancy Churchill».

Enseñanza superior

— «Enseñanza superior en el futuro: una posible evolución a largo plazo y su iniciación en los años venideros.» Revista *Nuffie*, núm. 3. Vol. 20. Verano, 1976.

En Holanda existen dos tipos de enseñanza superior: cursos universitarios, de seis a nueve años, y cursos de formación profesional superior, de tres a cuatro años. La afluencia de estudiantes a las universidades y escuelas de formación profesional superior crece tan deprisa y la demanda de enseñanza es tan variada que es urgente implantar un nuevo sistema de enseñanza superior. Así, es admitido que si el gobierno de Holanda permitiera que el crecimiento se desarrollara sin freno no habría dinero suficiente para atender a la demanda. En consecuencia, el Ministro de Educación y Ciencia, el de Agricultura y el Secretario de Estado han elaborado un informe sobre las líneas maestras que deberán presidir el desarrollo de la enseñanza superior en el futuro.

Básicamente, se propone la creación de un sistema único de enseñanza superior en el que no habrá ninguna diferencia institucional entre las universidades y las instituciones de formación profesional superior. Se dará cabida al mayor número posible de ramas de estudio y la movilidad y la flexibilidad serán las tónicas fundamentales, tanto en lo relativo a los estudiantes como a los profesores.

«Aide financiere aux etudiants norvegiens.» Revista *Informations universitaires et professionnelles internationales*, junio-julio, 1976.

El sistema de ayudas al estudiante en Noruega se organiza fundamentalmente a base de becas, préstamos y subvenciones. Los préstamos y becas constituyen lo que se denomina ayudas directas, mientras que las subvenciones se conceden para los servicios considerados como de ayuda indirecta.

Dentro de la ayuda directa, los préstamos constituyen la parte esencial de la ayuda pública; son reintegrables después de cierto número de años y no devengan interés durante la duración normal de los estudios. Las becas están destinadas a cubrir el coste de la vida fuera del domicilio familiar. El sistema es, pues, mixto, prefiriéndose los préstamos por entenderse que las becas no permiten el evitar tener en cuenta la situación económica de los padres del estudiante.

Por lo que se refiere a las ayudas indirectas se canaliza, a través de los organismos estudiantiles creados a este efecto por la ley en todas las universidades e instituciones de enseñanza superior. Estos organismos tienen a su cargo la construcción y administración de residencias, la administración de cafeterías, los servicios sanitarios y deportivos, la publicación y venta de manuales, etc.

Como anexo a la descripción del sistema se incluyen la ley sobre ayudas a los estudiantes de enseñanza superior y la ley relativa a la reglamentación de los Fondos de préstamos.

GASTON BORDET Y ERIC CONAN: «La reforme universitaire et le mouvement étudiant.» Revista *Esprit*, núm. 461, octubre, 1976.

Después de algunos años de calma, la sombra del mayo del 68 vuelve a cernirse sobre las universidades francesas. El motivo inmediato ha sido la reforma universitaria utilitarista intentada en el curso pasado. Pero, en el fondo, late el problema más profundo de una pérdida de identidad por parte de la Universidad.

La enseñanza superior conoce desde hace unos años un período caracterizado por la tensión entre la recensión en la oferta de empleos y el aumento de los deseos de obtener una titulación universitaria, debida en gran parte a la presión constante de las clases medias (presión a la que no han podido resistir los objetivos del VI Plan, que proponían un des-

censo del número de estudiantes y de bachilleres). El modelo de integración social suscitado por la Universidad (y mantenido por la idea que todavía se hacen de ella las antiguas generaciones) es inalcanzable para muchos estudiantes. Este desfase provoca su incertidumbre e inquietud.

L. LEVY-GARBOUA: «Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse.» *Revue francaise de Sociologie*, enero-marzo, 1976.

Desde hace quince años se asiste en Francia como en otras sociedades industriales avanzadas a un fenómeno social de gran amplitud que permanece, sin embargo, mal comprendido: el flujo creciente de estudiantes hacia la Universidad se mantiene, aunque el número de fracasos sea cada vez más considerable y pese a que este incremento de alumnado desvaloriza los títulos.

Levy-Garboua, un modelo de interpretación de los aspectos de este fenómeno que han afectado a la condición y comportamiento de los estudiantes a partir de un análisis preciso de los factores que provocan esta evolución de la demanda educativa.

Este modelo supera la interpretación económica tradicional de la demanda de educación que se apoyaba en la contabilidad pecuniaria de los estudios, introduciendo consideraciones sociológicas en torno a la elegitibidad del estatuto del estudiante y de las posiciones sociales elevadas.

Esta teoría pone en evidencia las contradicciones de la Universidad de masas que sus miembros intentan resolver individual o colectivamente y muestra cómo este proceso de adaptación conduce al deterioro de la institución, que tiende a transformarse de lugar de aprendizaje en simple instancia de selección.

Educación permanente

«Report: Unesco Symposium on the access of workers to education.» Revista *Convergence*, vol. IX, núm. 3, 1976.

Como continuación de la Conferencia de Educación de Adultos de Tokio (1972) este simposio, celebrado a finales de 1975, ha tratado sobre el acceso de los trabajadores a la educación y las medidas necesarias para darles una participación efectiva en la definición y ejecución en las actividades educativas de su interés. Los participantes estuvieron de acuerdo en el papel de la educación en el logro de la democratización y justicia social y en que, en el contexto de la educación permanente, los trabajadores deberían tener una oportunidad real de valerse de la educación en todas sus formas y niveles. El concepto de trabajadores fue definido en sentido amplio, incluyendo la naturaleza específica de las ocupaciones artesanales y zonas rurales.

El analfabetismo y el desempleo y el abismo entre los países ricos y pobres fueron considerados los principales obstáculos para el acceso a la educación y a la participación. Los participantes insistieron en que los sindicatos y cooperativas no deben sólo tratar de asegurar que el adiestramiento y algunas formas de educación estén a disposición de los trabajadores, sino que estas organizaciones deben reclamar enérgicamente el derecho de acceso a la educación.

Administración educativa

VARIOS AUTORES: «La región.» Revista *Documentación Administrativa*, número 169, enero-marzo, 1976.

La Revista *Documentación Administrativa* dedica este número al tema de la «Región» e incluye en el mismo los estudios premiados del concurso convocado en su día sobre este tema. Estos estudios son:

— Vicente Bielza de Ory: «Las acciones necesarias para una regionalización eficaz y el área de influencia urbana.»
— Francisco Lliset Borrell: «La significación político-administrativa de la región en nuestro futuro inmediato.»
— Enrique Veloso: «Hacia una estructura regional de los Estados modernos.»
— Rafael Esteve Secall: «La localización de empresas y el desarrollo regional.»
— Juan de Miguel Zaragoza: «Regionalización y minorías en el área del Consejo de Europa.»

Junto a ellos se recoge una interesante documentación sobre el tema correspondiente a Italia, Francia e Inglaterra y documentos históricos españoles.

MANUEL ALVAREZ RICO: «Introducción al estudio de la estructura orgánica de la Administración Pública en España.» Revista *Documentación Administrativa*, número 170, abril-junio, 1976.

El autor resalta la importancia de los aspectos organizativos de la Administración y señala la insuficiente atención prestada a algunos de sus aspectos fundamentales, tanto a nivel doctrinal como en el plano de la realidad, donde impera un derecho positivo deficiente e ineficaz.

El estudio se centra fundamentalmente en dos puntos: la calificación jurídica de la potestad organizatoria de la Administración y su control. En este último aspecto, tras un esbozo general sobre su entidad y problemática, analiza con cierto detenimiento el control interno realizado por la propia Administración y diversas fórmulas de control externo: jurisdiccional, parlamentario, a través de los partidos políticos y por medio de la opinión pública y otros controles sociales.

ROGELIO MEDINA RUBIO: «El sistema educativo y sus alternativas.» Revista *Española de pedagogía*, núm. 132, abril-junio, 1976.

En base a la temática a desarrollar por las distintas ponencias de la Sección VI del VI Congreso Nacional de Pedagogía, R. Medina expone una serie de consideraciones generales sobre la incidencia en los sistemas educativos de dos dimensiones muy destacadas: la dimensión «política» y la dimensión «burocratizadora».

En el primer sentido se aprecia fácilmente que cada vez el sistema educativo es menos patrimonio exclusivo de los pedagogos profesionales y tienen una mayor intervención sociologos, economistas, administradores y políticos. Los sistemas educativos no son estudiados ya como variables independientes, sino dentro de un contexto sociocultural, económico y político bajo el signo de la totalidad. Estos distintos puntos de vista convergen y sirven de base, simultáneamente hoy, en la búsqueda de la decisión política óptima.

En segundo lugar, en la medida en que se intenta objetivar y racionalizar en alguna forma los futuros sociales deseables mediante técnicas tomadas del campo de la tecnología física, el propio impacto de la técnica trata de someter también a su disciplina a los sistemas educativos y a sus alternativas o modalidades de acción.

Planificación

Se recoge en este número una síntesis del informe elaborado por la Comisión de Educación y Formación del VII Plan francés en el que se proponen una serie de orientaciones básicas para los próximos cinco años.

Entre los objetivos que se recogen en el Plan citaremos los siguientes:

Igualdad de oportunidades. Desarrollo de la enseñanza preescolar, de las formas de educación compensatoria y de la medicina escolar; reducción de las desigualdades económicas, favoreciendo la ayuda directa y personalizada; aumento de las relaciones centro-familia y perfeccionamiento de la orientación; impulso de la promoción social, acentuando su carácter de segunda oportunidad para los adultos.

Relaciones formación-empleo. Incorporar las adecuadas medidas en la estructura y organización de los ciclos para permitir mejorar las relaciones entre formación y empleo.

Enseñanza superior. Preparación de los estudiantes para la vida económica y social definiendo los perfiles abiertos en la vida activa, evitando, por otra parte, una excesiva especialización.

Escuela y pedagogía. Apertura de la escuela y la pedagogía mediante la renovación de los programas y los métodos de enseñanza, introducción de la enseñanza de la tecnología en el primer ciclo, estímulo de las actividades culturales y deportivas.

Formación permanente. Se aconseja prestar un segundo impulso a la formación permanente, para lo que se recomienda: un mejor ajuste de la política de intervención del Estado, simplificación de mecanismos y procedimientos, refuerzo de la participación de los trabajadores, mayor apertura de los establecimientos públicos a la formación permanente, mejora de la inspección de las acciones, me-

jor articulación de las formaciones primarias y continuadas.

Sistema educativo. Mayor eficacia del sistema educativo mediante una especial atención a la desconcentración y descentralización, al perfeccionamiento del sistema de información profesional y a la formación del profesorado.

Construcciones escolares

M. CARRILLO SOBERON: «Indices de mantenimiento de construcciones escolares para programas de inversiones.» Revista *Conescal*, núm. 40, junio, 1976.

La edificación de la planta física educativa constituye un esfuerzo económico considerable en la generalidad de los países; las inversiones que se realizan anualmente representan un porcentaje importante dentro de los presupuestos gubernamentales. Lamentablemente, en ocasiones, las inversiones realizadas pierden rápidamente su valor, debido a la falta de mantenimiento oportuno o las exigencias no previstas de este mantenimiento hipotecan los futuros programas de nuevas inversiones.

Con objeto de proteger las inversiones que se realizan en planta física, es necesario disponer de los recursos suficientes para realizar el programa de mantenimiento de los edificios adecuados a cada caso.

En este artículo se presenta un método para programar inversiones de mantenimiento de nuevas construcciones escolares que proporciona una eficaz herramienta para la justificación y obtención de los fondos necesarios para cubrir las futuras necesidades de mantenimiento, al obtener los índices del mantenimiento anual que requieren los elementos que conforman el edificio escolar.

El trabajo incluye la presentación del cálculo manual ordinario y su simplificación mediante la utilización de ordenadores.

Educación comparada

P. GOYCOOLEA and K. BUTTEDAHL: «Participation: the transformation of society and the Peruvian experience.» Revista *Convergence*, núm. 3, 1976.

Análisis de la importancia de la participación en el proceso de cambio social e identificación entre la participación y la educación de adultos a través de una discusión de los aspectos relevantes de la Reforma Educativa peruana desde 1969. Se considera que la democracia sólo puede funcionar si es operacionalizada a través de la participación y Perú está usando la educación de adultos para iniciar su proceso de desarrollo. La Comisión de Reforma Educativa, cuyos informes se convirtieron en la Ley General de Educación decretada en 1972 fue, en sí misma, un ejercicio ejemplar de participación masiva. Los rasgos fundamentales del plan de cinco años son:

—Estructuración de un sistema basado en la organización comunitaria nuclear, cuya unidad básica, tanto para la educación formal como no formal es la escuela de la comunidad.

—La estrategia política de la reforma se expresa a través de la extensión educativa, que intenta promover la conciencia crítica, la educación permanente y la participación comunitaria.

—La Ley asigna a la educación de adultos un destacado papel en los cambios estructurales, considerándola como un derecho fundamental. Se apoya en tres infraestructuras institucionales flexibles: educación básica no formal, formación profesional y utilización de los medios de comunicación de masas y actividades culturales con objeto de generar un sistema de comunicación social.

«La educación en España.» Revista *Comentario sociológico*, núm. 14-15, abril-septiembre, 1976.

En el apartado 2 del capítulo de este número de *Comentario sociológico* dedicado a estructura cultural del país, se realiza un análisis de los principales problemas que, a juicio de los redactores, tiene planteados el sistema educativo español al final del año 1976.

Esta problemática se agrupa, a efectos de exposición, en ocho grandes apartados: sistema educativo global, orientación escolar, escolarización, profesorado, calidad de la enseñanza, administración y financiamiento, enseñanza privada y educación especial.

De entre los problemas detectados señalamos los siguientes: consolidación de un doble ciclo paralelo de estudios a par-

tir de los catorce años, graves deficiencias e incluso insuficiencia en materia de orientación escolar, falta de gratuidad y deficiencias cualitativas en la escolarización a nivel de EGB, bajo rendimiento del subsistema universitario, insuficiencia de puestos de trabajo para los nuevos graduados, insuficiencia del actual sistema de reclutamiento del profesorado, escasa penetración en la Administración de los principios orgánicos racionales, insuficiencia presupuestaria, etc.

BRIAM HOLMES Y OTROS: «Perspectives on English and American education.» Revista *Trends in education*, septiembre, 1976.

Número dedicado al estudio comparado de la situación y tendencias de la educación en Estados Unidos e Inglaterra.

Entre los distintos artículos que analizan las similitudes y divergencias aparentes y reales pueden destacarse la introducción de Brian Holmes, «American and English education compared»; el estudio de Kenneth Clark, «Secondary education in Britain and the United States: a comparative view»; el de Barvara Goodyer, sobre los métodos ingleses y estadounidenses en las escuelas elementales, y, por último, el trabajo de Joella H. Gipson y Burnes Hall, sobre escuela y comunidad.

PIERRE ERNY: «Jalons pour une pédagogie des pays pauvres.» Revista *Education et Développement*, núm. 111, agosto-septiembre, 1976.

El autor es profesor de Ciencias de la educación de la Universidad Nacional de Rwanda, uno de los países más pobres del mundo, cuyo sistema educativo ha evolucionado escasamente después de la época colonialista y presenta profundas contradicciones con la realidad nacional. En este artículo, el autor examina los aspectos que podrían tener alguna utilidad práctica en ese país de entre las grandes reformas que se han llevado a la práctica durante los últimos diez años en otros países atrasados.

En particular, analiza los presupuestos de partida y resultados alcanzados por la reforma peruana, la reforma cubana y la reforma china.

LIBROS DE BOLSILLO DE LA REVISTA DE EDUCACION

UNA VISION PLURIDISCIPLINAR DE LOS PROBLEMAS DE LA POLITICA EDUCATIVA

Libros publicados:

OCDE: *Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Un estudio del conjunto de instrumentos que permiten medir los resultados de los sistemas de enseñanza en relación con los objetivos propuestos.

COMISION CARNEGIE: *Hacia una sociedad del saber.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Un informe sobre la crisis del sistema educativo norteamericano y su necesaria adaptación a una sociedad avanzada.

J. SEAGE, G. JUNOY, M. CASES, A. GOMEZ y P. DE BLAS: *La educación en Francia.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Una panorámica completa del sistema educativo francés, desde la educación preescolar hasta la Universidad.

OCDE: *Programa de gestión de los centros de enseñanza superior. Método de cálculo de los costes en las Universidades francesas.*

Libros de próxima aparición:

OCDE: *Aspectos de las construcciones escolares.*

Consejo de Europa: *La educación compensatoria.*

OCDE: *Gastos públicos de la enseñanza.*

SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA