

trabajadores de la

# T.E. Enseñanza

federación de enseñanza de cc.oo.



N.º 13 Diciembre 50 PESETAS

## EL JUEGO



Educación Permanente  
de Adultos

# sumario

El juego popular . . . . .	3
La Escuela y su juego por José Ignacio Barbero . . . . .	4-5
El lugar para jugar al aire libre . . . . .	6-7
El juguete como personaje . . . . .	8-9
Ludoteca de aula por Cillan . . . . .	10-11
Bibliografía sobre el juego . . . . .	11
Experiencias pedagógicas: La Biblioteca Escolar por José Benito Nieto . . . . .	12-13-14
Jean Piaget y la Renovación Pedagógica por Amado Benito . . . . .	19
Educación Permanente de Adultos en el Centro Social de Hortaleza de Madrid. Una experiencia . . . . .	20-21-22-23
Acción Sindical: La Jubilación de los Maestros. "La Ayuda a la investigación" un escándalo. Sobre las Universidades Laborales . . . . .	24-25
Centro de Formación Profesional de la AISS dependiente del INEM . . . . .	26
Muface: Una Asamblea Distendida . . . . .	27
La Enseñanza en la URSS II. Los Centros docentes . . . . .	28
Boletín del Estado . . . . .	29
Asesoría Jurídica: Constitución, Libertad de Pensamientos, Ideario de Centro . . . . .	30
Libros . . . . .	31

## Edita:

Federación de Enseñanza de CC.OO.  
Fernández de la Hoz 12, Madrid-4  
Teléfonos: 4195124 - 410 35 83

## Consejo de Redacción:

Carmen Anechina,  
Lucila Benitez,  
J. Ignacio Barbero,  
Margarita Castellón,  
Antonio Guerrero,  
José Benito Nieto,  
Concha Zorraquín.

## Colaboradores:

Santiago Carballo,  
Cándido Cortés,  
Nati Domínguez,  
J.M. Pérez Carrera,  
C. de Pedagogía del S.E. CC.OO de , Madrid

## Corresponsales:

José Manuel Asensio (Euzkadi).  
Miguel Candel (Cataluña).  
Judith García (P. Valenciano).  
José María Martínez (Murcia).  
Julio Mateos (Castilla-León).  
Marisa Santos (Extremadura).  
José María Rozada (Asturias).  
Concha de Sena (Madrid).  
Juan de Dios Vico (Aragón).

## Imprimo: Edissa.

Santiago Estevez, 26  
Depósito Legal: M. 11888-1980





# EL JUEGO POPULAR

¿Cuál es el sustrato memorístico de los niños de hoy? Durante generaciones, todo un complejo sistema de canciones, retahílas, juegos, venían educando a los niños; composiciones que manifestaban todas las vertientes de la sociedad: su espíritu de aceptación, de crítica, de sarcasmo. Eran canciones que todos hemos cantado y que en muchos casos se encuentran ya en nuestro rico folclore de la Edad de Oro, incluso antes. Canciones y juegos que han sido transformados en multitud de variantes, que se han mezclado unos con otros y ahora se están perdiendo. Podemos hacer la prueba: nos paramos a pensar un momento con un lápiz en la mano y vamos apuntando todas las canciones, poesías, recitados de juegos que utilizábamos en nuestro ocio infantil: invitamos a nuestros padres o abuelos a que nos digan sus canciones. Resultará difícil encontrar canciones que no sepamos ya, pero hagamos lo mismo con nuestros alumnos: mencionémosles juegos - "A la zapatilla por detrás", "¿Dónde están las llaves?"...-. La inmensa mayoría de ellos los desconocerán; podrán cantarnos las canciones de Heidi, Mazinger, o Don Quijote, pero siempre sin ritmo y sin ningún contenido aprovechable.

No vamos a decir que todo el folclore sea ideológicamente positivo, pues todos sabemos que estas canciones y juegos eran en muchos casos un método de educación para la integración de los niños en la comunidad, con todo lo que esto implica, pero lo que sí podemos afirmar es que las canciones infantiles actuales (salvo honrosas y raras excepciones) son idiotas. Si tenemos ocasión, podemos comprobar el espíritu poético del pueblo simplemente conectando con un compañero procedente de otra región; así llegaremos a descubrir que poseemos en común multitud de estructuras similares, donde sólo varía alguna norma del juego, se añade o cambia algún verso (hemos recibido cartas en relación a las fichas de T.E. donde se nos hacen rectificaciones que, al igual que nuestra versión, son totalmente válidas). Tradicionalmente, el pueblo crea y transforma su folclore. Ahora el elemento homogenizante del televisor impide -o reduce- la posibilidad de las versiones: todos los niños cantan la misma canción con la misma letra e idéntica música.

Los juegos no sólo perseguían la integración en la sociedad, al igual que ahora la televisión, sino que al mismo tiempo servían para descubrir al niño multitud de facetas; con las adivinanzas se le forzaba a poner en juego su ingenio o su raciocinio; con los trabalenguas, el dominio verbal; con las canciones de corro y de comba, su coordinación visomotora; con las patrañas y disparates, su fantasía; incluso desde muy pequeño, ya con las nanas, se le introducía en el esquema mental de la madre ("Duermete niño que viene el coco..."). También el descubrimiento de su cuerpo tenía la correspondiente canción (de los dedos, de la cara...), para aprender a contar, sumar y multiplicar había canciones, juegos.

T.E. está empeñada desde sus primeros números en ofrecer a sus lectores, a través de las fichas centrales, aquellas canciones y juegos que son patrimonio cultural del pueblo, quizá la parte de la cultura más firmemente asumida por toda la colectividad, consciente de que son un instrumento útil de trabajo dentro de las aulas. Desde la Redacción invitamos a todos a que nos enviéis esos juegos que ya no se emplean pero que vosotros jugásteis, esas poesías, dichos, refranes, canciones (éstas con su música, a ser posible) y nos comprometemos a publicarlos. Es otro frente de batalla contra la incultura que el poder pretende imponer a nuestros niños. ¡Lucha!

La Redacción.

## Bibliografía sobre folclore infantil:

- Una, Dola, Tela, Catola, Carmen Bravo-Villasante, Ed. Miñón.  
Adivina adivinanza, Carmen Bravo-Villasante, Ed. Interduc.  
Canciones y poemas para niños, Federico García-Lorca, Ed. Labor.  
Lo que sabía mi loro, Moreno Villa, Ed. Alfagurara.  
Poesía española para niños, Antología de Ana M.<sup>a</sup> Pelegrín, Ed. Taurus.



# LA ESCUELA Y SU JUEGO

EN LA ESCUELA EL JUEGO ESTA BASTANTE OLVIDADO —MAS QUE OLVIDADO RECHAZADO—.

EL NIÑO DESEA JUGAR. ¿POR QUE NO PUEDE? ¿POR QUE NO SE LE DEJA? ES EL ADULTO, EL MAESTRO/A, EL PADRE/MADRE QUIEN ESTABLECE LOS LIMITES. ¿QUE RAZONES HAY PARA QUE LOS ADULTOS LO IMPIDAN?

ESTAS Y OTRAS CUESTIONES HAN DE SER ANALIZADAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PRACTICA EDUCATIVA A LA VEZ QUE HACEMOS EL ESFUERZO DE NO RECORDAR LAS MUCHAS TEORIAS Y BANALIDADES QUE SOBRE EL JUEGO RECIBIMOS EN LAS ESCUELAS NORMALES Y QUE AHORA, ADEMAS DE NO SERVIRNOS PARA MUCHO, NOS IMPIDEN VER LA REALIDAD.

Pruebas del arrinconamiento escolar a que el juego está sometido hay a cientos:

— Los niños están esperando ansiosos la hora del recreo, la hora de salir.

— La salida de las aulas es como el agua que escapa tras abrir la compuerta de un pantano.

— Finalizado el recreo, el regreso a clase es lentísimo y duro.

— Las frases que muchos maestros deberíamos sorprendernos de usar tan habitualmente: "deja de jugar", "ponte a trabajar", "para ya",...

— Los niños pequeños cuando sus madres les preguntan "¿qué has hecho hoy?" dicen en ocasiones: "nada, jugar".

— Las madres en conversaciones con los maestros

afirman rotundamente: "mi hijo ayer no hizo nada, estubo jugando".

Los edificios escolares están "pensados" para un determinado tipo de "trabajo escolar".

— Los maestros no jugamos casi nunca.

— Los objetos, los medios para jugar son unos y los de trabajar en la escuela otros.

Todas estas manifestaciones no son más que algunos de los síntomas de la compleja enfermedad que padece la escuela aunque su curación excede al propio ámbito escolar, no por ello hemos de paralizarnos amparándonos en las causas políticas, económicas, sociales...

La gran contradicción que estos síntomas parecen poner de manifiesto es la tan discutida, traída y llevada oposición juego-trabajo.

La estructura escolar exige un trabajo en silencio inmovil, sentado. El adulto es el que puede moverse.





A jugar a la calle;  
en la escuela no hay sitio.



Jugar y trabajar son opuestos por una sencilla razón, porque el trabajo concreto que los niños se ven obligados a realizar no gusta, no interesa. Podríamos alargarnos diciendo que el juego responde al principio de placer y el trabajo al de realidad, que si jugando se aprende o no se aprende que si con el trabajo obligatorio se aprende o no, que si el juego representa la infancia y el trabajo el estado adulto, de que si buscamos la felicidad o el rendimiento, etc. y no estaríamos sino simbolizando multitud de paralelismos, nadie niega su realidad e importancia, que probablemente nos impidiesen entender la claridad meridiana con que te responde un niño al ser preguntado: "¿Por qué no trabajas?" "Porque no quiero, porque no me gusta".

(Cuando un niño no está jugando y sus compañeros sí, en el recreo por ejemplo, y le preguntas por qué no juega no responderá casi nunca "porque no me gusta". ¡He ahí la diferencia!).

Nuestro objetivo, lo que debemos intentar conseguir los maestros, es la modificación de la pregunta y la respuesta: que el "no trabajo porque no me gusta" se convierta en "trabajo porque me gusta", "hago esto porque estoy interesado en hacerlo, porque me preocupa".

Buscar este objetivo puede suponer cuestionarse, además de "cosas" fuera o encima de la escuela, los contenidos, los programas, los niveles, los exámenes, los deberes, las actividades, los medios de trabajo, es decir, las relaciones de producción (es hora de hablar y discutir claramente de relaciones de producción dentro del aula) en la escuela.

Un ejemplo: los medios de trabajo.

Si aceptamos (no necesariamente con puntos y comas, sería suficiente con que louviésemos en cuenta) estas ideas:

"Ahora bien, los elementos más significativos del proceso de trabajo son los medios de trabajo en sentido estricto. Ellos determinan el tipo de actividad que deben realizar los individuos..." (1).

"Lo que distingue las épocas económicas unas de otras no es lo que se hace sino el cómo se hace, con qué instrumentos de trabajo se hace" (1).

Podríamos cuestionarnos los instrumentos de trabajo en la escuela. Estos provocan una determinada forma de hacer, unas determinadas relaciones.

En estas relaciones es donde se da la oposición juego-trabajo que recoge la de niño-adulto, escuela-calle, placer-displacer y donde el juego se convierte en representante de "otra escuela".

No tenemos que discernir entre qué es jugar y qué es trabajar, tenemos que salvar la contradicción que emana básicamente de la naturaleza absurda que para el niño tiene el trabajo que realiza en un contexto determinado, con unos medios concretos. Esto supone escuchar lo que quieren, lo que necesitan, lo que desean e intentar poner los medios para conseguirlo. Todo ello supone la posibilidad de dejar a un lado los contenidos, niveles, actividades... previstos por la Administración y el miedo a caer en el vacío.

En la medida en que vayamos buscando nuevas formas, otro tipo de relaciones, otros medios, desaparecerán las contradicciones.

Los adultos aceptamos como normales las condiciones en que se desarrolla el trabajo escolar: silencio, quietud, postura sentada... y tenemos miedo al ruido, al movimiento, a la conversación.

Precisamente los juegos aceptados en la escuela son aquellos que no rompen estas condiciones, que van dirigidos al campo intelectual —erróneamente intelectual— que no quebrantan la autoridad del adulto. A estos se les llama juegos "educativos". Son los puzzles, las construcciones, los rompecabezas.

Habría mucho que discutir pero solamente vamos a plantear algunas dudas, algunas interrogantes:

—Si hay juegos "educativos" otros serían "no educativos" o "deseducativos".

Se dice que hay juegos que educan la creatividad, otros que son motrices, otros que son lógicos... ¿son válidas estas categorías?

—Juegos, miles de ellos, que los niños practican de siempre, como la comba, el escondite, el guincho... no merecen la categoría de educativos, ¿por qué?

En realidad lo que hay son unos juegos que por diversas razones no chocan con la estructura escolar o que son acomodables y en consecuencia han sido asimilados, se les ha atribuido el rol de trabajo escolar, es decir, son silenciosos, intelectuales, no quebrantan la autoridad del adulto. El resto siguen siendo del recreo y de la calle.

La oposición juego-trabajo demuestra que la escuela no abre sus puertas a lo que acontece fuera, a la vida.

José Ignacio Barbero.

(1) MARTA HARNECKER "Los conceptos elementales del materialismo histórico". Ed. Siglo XXI, pág. 24-25.



# El lugar para jugar al aire libre

Actualmente, el espacio para jugar del que se dispone en el hogar suele ser muy restringido. Además, esa casa poco espaciosa y las personas nerviosas y agotadas por el trabajo que la habitan son consideradas por el niño como hostiles al juego, tanto más si sus actividades lúdicas no afectan sólo a los miembros de su familia sino también a los vecinos. Porque el juego no siempre puede ser una actividad que pasa inadvertida. La actividad lúdica implica movimiento; más aún: es movimiento. No se desarrolla en silencio. El ruido que la acompaña puede no ser una melodía agradable y, aunque lo fuera, es posible que a veces se torne insoportable. Si el niño juega a sus anchas, choca contra todo lo que lo rodea. Cuando juega con sus cubos sobre el piso, se quejan los vecinos de abajo, uno de los cuales, precisamente está en cama con jaqueca. Cuando se desliza por la barandilla de la escalera, silbando una corta melodía, el portero llega corriendo y le exige silencio. Si juega a la pelota en el patio, un ama de casa le advierte a gritos, desde su ventana, que tenga cuidado de no ensuciarle la ropa recién lavada y tendida. Entonces, la única solución para esa falta de espacio es la salida al aire libre. Pero el juego al aire libre no es un simple recurso. Prescindiendo del hecho de que es necesario para la salud del niño, es de importancia decisiva para el sano desarrollo del juego y para la aprehensión del mundo exterior a través del juego.

Sin embargo, se deben cumplir dos condiciones indispensables: el niño ha de poder jugar al aire libre sin ser molestado, de acuerdo con sus necesidades. Esto es imposible donde el pequeño está expuesto a estímulos demasiado fuertes que lo distraen continuamente. Por lo tanto, la calle de una gran ciudad no es un lugar apropiado para jugar, no sólo debido a que el tránsito constituye un peligro permanente y la contaminación afecta su salud, sino, precisamente, porque con tantos estímulos y distracciones causados por los vehículos, escaparates y propaganda luminosa, no puede jugar tranquilo. La inestabilidad emocional que los niños demuestran en las calles metropolitanas es consecuencia de ese exceso de estímulos. Es un problema bastante serio el hecho de que los niños pierdan la capacidad de jugar espontáneamente debido a ese exceso de estímulos y que, al mismo tiempo, les sea imposible prescindir de ellos. "Prefiero recibir una tunda to-

dos los días a soportar el aburrimiento de una guardería" me confesó cierta vez un niño que se había convertido en un "muñeco" del mundo circundante, y ya no sabía entretenerse solo, pues dependía de que "lo divirtieran".

En segundo término, el niño necesita de un espacio al aire libre adecuado a sus necesidades de movimiento y actividad. Pero las ideas que los adultos tienen de ese espacio muchas veces no coinciden con lo que los niños desean y requieren para su desarrollo. El hecho de que los niños pretendan moverse en un espacio abierto sin ser distraídos continuamente por estímulos que los absorben se interpreta a menudo como la necesidad de disponer de una superficie plana defendida del tránsito, similar a muchos patios de recreo que todavía existen en las escuelas. Este espacio, que no permite otra cosa que desplazarse sobre esa superficie plana, tal vez sirva para el niño muy pequeño, que juega solo y para quien la locomoción pura constituye todavía un juego suficientemente atractivo. Si es bastante amplio podrá servir para algunos juegos infantiles que se realizan en grupos, pero los juegos variados requieren más que una superficie plana y vacía. Muchos dependen de la diferente naturaleza del suelo. En un piso cubierto de guijarros, por ejemplo, al igual que el césped, no se puede jugar a las "bolitas" (canicas) ni a la rayuela, y los pisos "duros", de hormigón, son peligrosos, pues los niños

suelen caerse al jugar. Además, las superficies cercadas, que sólo ofrecen espacio, son insuficientes cuando los niños ya no se satisfacen con juegos de movimiento sobre una superficie plana. Entre otras cosas, para ellos moverse significa vencer obstáculos, trepar, arrastrarse por debajo o entre medio de algún objeto, etcétera. Los aparatos que se les ofrecen en las plazas les brindan la oportunidad de hacerlo. Los encontramos en los jardines de las casas de familia, junto a los monobloques, en los campos de juego de las guarderías infantiles y, finalmente, en las plazas públicas, donde los instala la municipalidad en beneficio de los ciudadanos más jóvenes. Los niños utilizan esos aparatos para entretenerse a movimientos variados, pero, por lo general, se entretienen con ellos por poco tiempo, ya que las posibilidades de movimiento que ofrecen se agotan muy pronto. La atracción que ejercen sobre los niños un montículo de arena o el material de construcción apilado en la acera, una carretilla, etc., nos indica que los pequeños no sólo quieren moverse al aire libre, sino que buscan nuevas experiencias y tratan de ampliar por medio del juego su conocimiento del mundo. Para lograrlo, necesitan bastante más que una superficie sobre la cual moverse o un aparato cualquiera para trepar por él. Adquirir experiencias significa descubrir por sí mismo cosas interesantes, examinarlas y modificarlas por medio de la experimenta-

El niño no sólo necesita moverse al aire libre sino también comprometerse con el medio a través del juego.





ción. A ello se debe la atracción que la calle, los baldíos prohibidos y los espacios abiertos que se conservan en estado natural en los límites de algunos barrios suburbanos ejercen sobre los niños. La experiencia nos enseña que los juegos que se instalan en las plazas públicas, con gastos considerables, no pueden competir, pese a todas las prohibiciones, con la obra en construcción que se encuentra al otro lado de la calle, porque la plaza preparada especialmente para los niños les ofrece algo que consumen tal como es, es decir que pueden utilizar para los fines previstos, pero que les deja pocas posibilidades de improvisar un juego. Desde el punto de vista pedagógico, el juego que se desarrolla en esos lugares —a pesar de que se cree que satisfacen a las mil maravillas las necesidades de los niños—, tiene poco valor. En esas plazas públicas, los niños permanecen muy poco tiempo en un juego, casi nunca más de cinco minutos. Los juegos de acción pura, que poco y nada exigen de la creatividad de los niños, son los que predominan en las plazas, incluso para aquellos que por su edad ya deberían haberlos dejado atrás. En esos lugares públicos, pocas veces se organizan fecundos juegos colectivos. Es un hecho irrefutable que en un patio interior carente de luz, entre los automóviles que salen de los garajes y las latas de desperdicios, muchas veces los niños juegan con más inventiva, intensidad y durante más tiempo que en las plazas creadas especialmente para ellos. Creemos innecesario aclarar que tampoco esos patios son, por muchas otras razones, los lugares de juego apropiados.

En algunos países industrializados fueron creados los llamados campos de "exploración" o "Robinson" que cubren mucho mejor las necesidades de los niños que las plazas o paseos instalados exclusivamente para satisfacer limitadas posibilidades de juego. Allí los niños encuentran materiales que pueden modificar según sus ideas, como son tablas, piedras, aparatos de gimnasia fuera de uso que pueden desarmar y transformar, etc. Ese material estimula a formar, construir e inventar. Por el contrario, el tradicional cajón de arena que encontramos en las plazas o parques permite esas actividades de manera limitada y sólo para los niños más pequeños, pues sus dimensiones son muy reducidas para los niños mayores y para el juego en común, si se desea realizar una construcción de cierto tamaño. Por otra parte, los llamados campos de "exploración" también presentan algunos problemas. Uno de ellos, es, por ejemplo, la supervisión de los niños que lo utilizan. Los daneses, que tienen una experiencia de más de dos décadas en los campos de "exploración", consideran que esos lugares de juego deben estar supervisados por personas experimentadas en terapias de juego y que sepan aprovechar plenamente las oportunidades de corregir



Todo niño debe disponer del tiempo necesario para jugar sin que nada ni nadie le moleste.

defectos de postura y de influir en la formación de la personalidad de los pequeños.

También para los juegos de representación de roles, tan populares entre los niños, faltan las condiciones necesarias en la mayoría de las plazas o paseos públicos. Para llevar a cabo esos juegos, el niño debe contar con una cantidad mínima de bastidores, algún rincón protegido donde pueda improvisar una habitación, diversos materiales que le sirvan para armar un fogón o tienda para "indios", etc.

Quien se detenga a observar el comportamiento de los niños en los campos de juego que satisfacen sus necesidades de la manera descrita, podrá percibir claramente la diferencia que existe entre este comportamiento y el aburrimiento o la conducta agresiva e incontrolable que demuestran los niños que juegan en las plazas comunes y paseos. Los niños que encuentran en el lugar de juego todo aquello que realmente necesitan, permanecen intensamente ocupados, y causan la impresión de estar contentos, equilibrados y, pese a todo su regocijo, disciplinados.

Los paseos al aire libre que los niños realizan en los días festivos a modo de compensación y en beneficio de su salud, deberían brindarse —especialmente a los que viven en las grandes ciudades—, la oportunidad de jugar libremente en un lugar tranquilo, y de experimentar la vida tan rica y variada del bosque y el campo. En estos países es conveniente que también se les permita jugar con agua. Cuando el adulto realiza una excursión, pretende conocer nuevos lugares. Los niños esperan otras

cosas de un paseo. En primer lugar, el paraje desconocido es para ellos un campo nuevo que deben explorar en un enfrentamiento activo. Un sitio adonde los niños puedan ir a jugar repetidas veces o un pequeño poblado donde puedan pasar algunas semanas de vacaciones, les ofrecen, a pesar de sus limitaciones, más estímulos de los que suponen los adultos. En tales circunstancias, los niños aprenden a establecer comparaciones muy detalladas entre su hogar y el lugar de vacaciones. De esta manera, tienen más oportunidades de satisfacer su curiosidad que si los llevan a realizar largas excursiones en automóvil, con breves interrupciones para contemplar algún monumento histórico o artístico, ya que la superabundancia de nuevas impresiones les impide elaborarlas o interiorizarlas.

Si aquí nos preocupamos por destacar los problemas del niño que vive en una gran ciudad, no debemos olvidar que para el niño de la ciudad pequeña o del pueblo tampoco está satisfactoriamente resuelta la cuestión del juego al aire libre, debido a los peligros que representa el constante aumento del tránsito. Sin embargo, en un medio rural el niño todavía tiene oportunidad de participar jugando en los trabajos de jardinería de los adultos. Para el niño no hay nada capaz de sustituir la vivencia del crecimiento y cuidado de las plantas y los animales, la preocupación por su buen desarrollo y el placer de cosechar, circunstancia que debería inducirnos a buscar soluciones sustitutivas para el niño que vive en una gran ciudad.

Artículo que por su gran interés, hemos tomado del libro "El juego y los juguetes" de HILDEGAR HETZER de Editorial Kapelusz.



# EL JUGUETE COMO PERSONAJE



Gianni Rodari no ha muerto, por más que se empeñen en hacernos creer lo contrario. El recuerdo de las personas dura 10 años, de los artistas 100 y de los genios ni se sabe. Rodari con su arte de inventar historias ocupa el tercer escalón, es un gestor de artistas, es la línea divisoria entre el ayer y el mañana en la narrativa infantil; entierra esa forma clásica y pasiva del cuento, obligándonos —sin que nos demos cuenta— a ser autores, a transformar el absurdo en lógica, a romper, deshacer, rehacer y componer los mitos sagrados a nuestro antojo.

En este capítulo de "la Gramática de la Fantasía" nos presenta su visión del juguete, instrumento para crear cuentos. Con su publicación, T.E. quiere rendir homenaje al maestro italiano.

T.E.

Entre el mundo de los juguetes y el mundo de los adultos hay una relación menos clara de lo que a primera vista puede parecer: algunas veces, los juguetes aparecen "por caída", otras por conquista. Ciertas cosas que en el mundo adulto han tenido en alguna ocasión gran importancia, aceptan la reducción a juguetes, con tal de no desaparecer, cuando su época se acaba. Así el arco y las flechas, cuando han dejado de servir en los campos de batalla han aceptado convertirse en instrumentos de juego. Las máscaras están renunciando a realizar su papel en el carnaval adulto y se convierten en monopolio infantil. Las muñecas, antes de contentarse con ser objetos de juego para niños, fueron objetos sacros y rituales. Pero también los objetos más banales pueden descender de su pedestal cotidiano: un viejo despertador roto reducido a juguete, podría vivir el acontecimiento como una promoción. Los baúles olvidados en la buardilla y descubiertos por los niños que los reincorporan a la vida, con todos sus tesoros escondidos, ¿"caen" o "suben"?

Por conquista infantil, en cambio, se convierten en juguetes —a través de oportunas metamorfosis— cosas, animales y máquinas. Se convierten en juegos las artes, los oficios y las profesiones. Ciertamente, es la industria del juguete la que fabrica trenes, coches, ajuares para muñecas, y equipos de "pequeño químico", en una incesante miniaturización del mundo adulto que no olvida a los minitanques y los mini-misiles. Pero la necesidad del niño de imitar al adulto no es una invención de la industria, no es una exigencia inducida; forma parte de su voluntad de crecer.

El mundo de los juguetes es, por tanto, un mundo complejo. También lo es la actitud del niño hacia el

juguete. Por una parte obedece a sus sugerencias, aprendiendo a usarlo para el juego a que es destinado, recorriendo todas las posibilidades que ofrece; por otra parte, lo usa como un medio para expresarse, encargándolo casi de representar sus dramas. El juguete es el mundo que él quiere conquistar y con el que se mide (de aquí la necesidad de desmontarlo para ver como está hecho; o de destruirlo); pero también es una proyección, una prolongación de su persona.

La niña que juega con sus muñecas y con su extensísimo ajuar, muebles, cacharros, platos, electrodomésticos, casas y pueblos en miniatura, recapitula en el juego todos sus conocimientos sobre la vida doméstica, se ejercita en la manipulación de objetos, en montarlos y desmontarlos, en dar a cada uno un espacio y una función; pero al mismo tiempo las muñecas le sirven para dramatizar sus propias relaciones, y eventualmente sus conflictos. Chilla a las muñecas con las mismas palabras con que le ha gritado su madre, para descargar sobre ellas cualquier sentido de culpa. La misma para expresar su necesidad de afecto. Puede escoger una para amar y odiar en manera especial, representando al hermanito del que está celosa. Estos juegos simbólicos, como ha escrito Piaget, constituyen una "auténtica actividad del pensamiento".

Frecuentemente, mientras juega, el niño habla consigo mismo, contándose el juego, animando a los juguetes, o separándose de ellos para seguir los ecos de una palabra, de un recuerdo repentino.

Aparte de algunas acertadísimas observaciones de Francesco De Bartolomeis sobre el "monólogo colectivo" de los niños que juegan juntos en un jardín de infancia —juntos, por decirlo de alguna forma, porque cada uno



juega por su parte, y no "dialoga" con los otros, sino que todos, como máximo, "monologan" en voz alta— no conozco que el "monólogo" del niño mientras juega haya sido estudiado como merecía. Pienso que un estudio de este tipo nos daría muchas cosas que aún no sabemos sobre la relación entre el niño y el juguete, y que serían esenciales para una "gramática de la fantasía". Estoy seguro de que centenares de invenciones se pierden sin remedio por causa de nuestra distracción.

¿Cuántas palabras pronuncia en una hora un niño que juega con los elementos del mecano? ¿Qué tipo de palabras? ¿Hasta qué punto se refieren a la estrategia y a la táctica del juego, y hasta qué punto son autónomas de él? ¿Qué piezas se convierten inesperadamente en personajes, reciben un nombre, se ponen a actuar por su cuenta, tienen aventuras individuales? ¿Qué asociaciones de ideas se manifiestan en el curso del juego? ¿Con una observación atenta, qué significados podremos atribuir a los gestos, a los procesos de la simbolización, a la distribución misma de las piezas? Solamente sabemos—porque pacientes estudiosos lo han probado experimentalmente—que los niños tienden a construir verticalmente, y las niñas a construir espacios cerrados, estableciendo una correspondencia entre estructura de la imaginación y estructura fisiológica que es fascinante y casi increíble para profanos como nosotros. Pero es demasiado poco con respecto a lo que se querría saber.

Inventar historias con juguetes es casi natural, es algo que se produce por sí solo cuando se juega con los niños: la historia no es otra cosa que una prolongación, un desarrollo, una explosión festiva del juguete. Lo saben todos los padres que encuentran tiempo para jugar con sus hijos a muñecas, a construcciones, a carreras de coches: una actividad que debería ser obligatoria (y posible, naturalmente).

El adulto tiene con respecto al niño, cuando juega con él, la ventaja de disponer de una experiencia más vasta, y por tanto puede llegar más lejos con la imaginación. Precisamente por eso es por lo que a los niños les gusta tener a los padres como compañeros de juego. Por ejemplo, si construyen juntos, el adulto sabe calcular mejor proporciones y equilibrios, posee un repertorio mucho más rico de formas a imitar, etc. El juego se enriquece, aumenta en organicidad y duración, se abre sobre nuevos horizontes.

No se trata de jugar "en lugar del niño", relegándolo al humillante papel de espectador. Se trata de ponerse a su servicio. Es él quien manda. Se juega "con él", "para él", para estimular su capacidad inventiva, para proporcionarle nuevos instrumentos que pueda usar cuando juegue solo, para enseñarle a jugar. Y mientras se juega, se habla. Se aprende de él a hablar a los piezas del juego, a darles nombres y papeles, a transformar un error en una invención, un gesto en una historia, utilizando lo que Bruner en "El conocer" (Roma 1970, p. 51) llama "la libertad de ser dominados por el objeto"; pero también como hace el niño— se trata de confiar a las piezas mensajes secretos, para que sean éstas las que digan al niño que se le quiere, que puede contar con nosotros, que nuestra fuerza es suya.

Nace así, durante el juego, un "teatro" en el que actúan el oso de trapo y la mini-grúa, las casitas y los cochecitos, entran en escena amigos y parientes, aparecen y desaparecen personajes fabulosos.

En este juego tanto el niño como el adulto encuentran el aburrimiento sólo si limitan el juguete a su papel técnico, rápidamente explorado, rápidamente agotado. Son necesarios los cambios de escena, las sorpresas, los saltos en el absurdo que favorecen los descubrimientos.

Los adultos con buena voluntad no se cansarán de aprender del niño los principios esenciales de la "dramatización"; y serán después ellos quienes llevarán esta dramatización a un nivel más alto y estimulante del que es capaz, con su débil y limitada fuerza, el pequeño inventor.



# T.E.

LA PRIMERA DE LA CLASE

SUSCRIBETE

INTRODUCE ESTA FICHA EN UN SOBRE Y ENVÍALA A:  
FEDERACION DE LA ENSEÑANZA DE CC.OO.  
Fernández de la Hoz, 12 - 2.<sup>a</sup> planta - Madrid-4

Nombre .....

Apellidos .....

Dirección ..... N.º .....

Población ..... D.P. ....

Deseo suscribirme a la revista "T.E." por el período de un año a partir de .....

La suscripción y forma de pago las indico a continuación.

Suscripción anual

Normal 500 ptas. (+ gastos de envío).

Ayuda 1.000 ptas.

Forma de pago

Giro postal (indiquen fecha envío).

Adjuntamos talón a nombre de la Federación de Enseñanza de CC.OO.

Contra reembolso del 1.º número.

Domiciliación bancaria.

Sr. Director de BANCO  
Caja de Ahorros: .....

Domicilio de la Agencia: .....

Población: ..... D.P. ....

Provincia: .....

Titular de la cuenta .....

n.º de la cuenta .....

Sírvase atender hasta nuevo aviso, con cargo a mi cuenta, los recibos que a mi nombre le sean presentados para su cobro por la Federación de Enseñanza de CC.OO. como Editora de la revista T.E.

Fecha: ..... Atentamente,

(Firma).



# LUDOTECA DE AULA

"En la mesa y en el juego, se conoce al caballero"; un refrán discutible, como todos los refranes, pero con un significado aceptado por la mayoría de los psicólogos (independientemente de su color). No sólo podemos conocer al "caballero", sino también a los "infantes". Siempre que nos integramos en el juego de nuestros alumnos, ellos descubren una dimensión nueva que, al menos, no concuerda con la que sus padres les inculcan en sus casas (obedécele, no le hagas burla...); se rompe esa tapia que a veces ni nos permite ver la sombra de los niños —ni a ellos la nuestra—; si nos ponemos a jugar en el recreo con ellos, se ponen muy contentos al tener un compañero tan grandote que acepta sus mismas reglas y que no es, al menos por un momento, la autoridad. Pero ¿por qué no jugar también en la clase?, aquí muchos profesores se ponen la chaqueta y vuelven a ser el maestro. Los padres, si jugamos en la clase con los niños o hacemos teatro o dibujo o deportes, lo consideran como una pérdida de tiempo, y hay que dar una buena imagen; por otro lado no se está muy convencido de la función educativa del juego y tampoco muy seguro de poder recobrar "la autoridad" después del juego.

El fenómeno que se está desarrollando, y no sólo entre la vanguardia pedagógica, es el del reconocimiento del juego como factor educativo; pues si es así, introduzcámosle en nuestras aulas.

## LUDOTECAS

La Biblioteca Nacional, la Biblioteca Municipal, la Biblioteca del centro, incluso la Biblioteca del aula; pero si el juego es aceptado como factor educativo, así como el libro, ¿dónde están las ludotecas?. En bastantes países, y no sólo europeos, resulta fácil encontrar ludotecas municipales, lugares donde se prestan juguetes y se enseña a jugar con ellos, incluso donde se puede jugar. En este momento se puede ir planteando a las corporaciones municipales tal alternativa; claro, que primero deberían crear y potenciar las Bibliotecas. Pero, mientras, ¿sólo podrán tener acceso al juguete los niños de las clases económicamente desahogadas?, no tiene por qué ser así, y tampoco tienen que cambiar su juguete clásico por otro pedagógico —quien sólo pueda adquirir uno—. Se pueden y se deben crear LUDOTECAS de Aula; su complejidad es mínima: una aportación económica por alumno, a ser posible, subvencionada por la APA, Junta Económica o como se quiera, y a comprar los juegos o el material para construirlos. Esta segunda opción serviría, además, para realizar manualidades, pero no todos los juegos didácticos podemos confeccionarlos en la clase.

Una posibilidad dentro de cada colegio es la de reunirse varias clases del mismo nivel o niveles próximos y hacer la adquisición de los juegos en común; para su uso bastaría establecer un turno de horas.

La última versión, también factible en los centros, es la de formar una ludoteca del colegio, si se dispone de un lugar para ello; su utilización y control es mucho más simple que el de la Biblioteca; dado que el número de juegos es siempre más limitado que el de los libros, necesitaríamos un equipo más reducido de ludotecarios.

## ¿Y EL PRESTAMO?

La mecánica sería bastante simple. Se crearía un carnet para cada niño que voluntariamente lo desee, con una cuota mínima para mantenimiento, entregaría su carnet al ludotecario a cambio de un juego, al devolver el juego, le devolverían el carnet.

Norma habitual en las ludotecas es el restituir el juego perdido o estropeado por parte de quien lo tomó prestado. Como materia que son los juegos, tienen su período finito de existencia, de ahí que convenga cobrar una cuota mínima a la hora de hacerse el carnet; lo ideal sería que existiese subvención para este fin en los centros.

## LOS JUGUETES

Muchos juguetes, como tantas cosas, están impregnados de una intencionalidad ideológica concreta (muñecas-niñas, camiones-niños...) ya sea sexista, belicista, etc., pero no todos son así. Podríamos, por tanto, clasificarlos en:

. Juguetes negativos: los que buscan una intencionalidad reaccionaria (ir asumiendo el papel de mamás-muñeca, asesinos —pistolas...).

. Juguetes educativos: aquellos que "educan" alguna facultad (bicicletas, el equilibrio; balones, la precisión; combas, el ritmo, etc.).

. Juguetes didácticos: aquellos que además de entretener y cumplir su función socializadora, persiguen un objetivo didáctico muy específico (el Scrabble, dominio del lenguaje; las damas y ajedrez, reflejos lógicos, etc.).

Intentando anular los primeros, cosa difícil pues la TV está a favor de ellos, debemos potenciar los demás, pero siendo constitutivos de la Ludoteca sólo aquellos correspondientes al tercer apartado (balones y similares corresponderían a la sala de material



deportivo). Estos juegos normalmente pueden realizarse en una mesa, lo que favorece el poder subírseles prestados a las clases —si la ludoteca es del centro—, cuando no haya un local amplio para jugar en él.

## LOS PADRES

No sólo el juego sirve para derribar la tapia existente entre el profesor y el alumno y para que los alumnos se conozcan mejor entre sí, sino que es un elemento de relación familiar muy fuerte. Resulta triste ver a los telémanos —la familia entera— con las pupilas pegadas a la pantalla hasta la hora de acostarse, transformados la mayoría de las veces en unos extraños que viven juntos. El problema se plantea al no poder ofrecer los padres una alternativa mejor —más relajante— a sus hijos cuando éstos han terminado sus deberes. Ahora se presenta la oportunidad de que sea precisamente el hijo quien traiga la solución para curar a la familia de la adicción a la caja fonta; al principio costará, sobre todo si al padre algo autoritario— no le gusta que sea precisamente el hijo quien le planifique su ocio familiar; al cabo de un tiempo pueden convertirse los juegos familiares en un sano vicio. Es transformar esos entes pasivos —televideosos— en activos —protagonistas de su ocio—. De paso este sistema sirve para orientar a los padres en la compra de los juguetes más recomendados para sus hijos.

## EN EL AULA

Los niños pueden descubrir a sus compañeros, a quienes sólo conocían por la nuca y con las angustias clásicas de los exámenes, y ven todas las dimensiones que se pueden manifestar en el juego; así como la de su profesor, quien, al jugar a "las familias", por ejemplo, se transforma en uno más. Es un elemento relajante dentro de la tensión clásica de las aulas.

No hay que confundir la hora de juegos en el aula con un recreo, en que el profesor se desentiende; éste ha de estar jugando con los distintos grupos, enseñándoles las reglas, animando a los clásicos desganados, metiéndose de lleno en el juego y olvidándose de que es la autoridad; llegarán a respetarle más, a quererle más.

Los equipos de juego se formarán libremente, así como la elección del juego.

### Bibliografía:

Cuadernos de Pedagogía n.º 57  
Reforma de la Escuela, n.º 11 y 22

CILLAN.

# Bibliografía sobre el juego



- NIEMANN, B., y SANSANO, N., Juegos para niños. Bruguera, Barcelona, 1979.  
EMPAR DE LANUZA, PEREZ, C. y FERNANDO V. El juego popular aplicado a la educación. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980.  
BANDET, J., y ABBADIE, M., Cómo enseñar a través del juego. Fontanella, Barcelona, 1973.  
BOULANGER, J., Juegos fáciles para pequeños. Vilamala, Barcelona, 1970, 3.ª edición.  
CELAYA, G., La voz de los niños. Laia, Barcelona, 1972.  
CHATEAU, J., Psicología de los juegos infantiles. Kapelusz, Buenos Aires, 1973.  
ELFFERS, J., El Tangram. Barral Editores, Barcelona, 1976.  
ELSCHENBROICH, D., El juego de los niños (estudio sobre la génesis de la infancia). Zero-ZYX, Madrid, 1979.  
GARCIA MONTEALEGRE, T., El libro de los juegos. Siler, Madrid, 1958.  
GARVEY, G. C., El juego infantil. Morata, Madrid, 1978.  
GRACIA VICIEN, L., Juegos tradicionales aragoneses. Colección Aragón, Zaragoza, 1978.  
GRUNFELD, F.V., Juegos de todo el mundo. UNICEF (España) y Edilán, Madrid, 1978.  
GUTTON, Ph., El juego de los niños. Nova Terra, Barcelona, 1976.  
HETZER, H., El juego y los juguetes. Kapelusz, Buenos Aires, 1978.  
HUZINGA, J., Homo Ludens. Alianza Editorial, Madrid, 1968.  
LEIF, J., y BRUNELLE, L., La verdadera naturaleza del juego. Kapelusz, Buenos Aires, 1978.  
LIUBLINSKAIA, A. A., Desarrollo psíquico del niño. Grijalbo, Méjico, 1971.  
LLORCA, F., Lo que cantan los niños. Prometeo, Valencia, 1931, 4.ª edición.  
MOOR, P., El juego en la educación. Herder, Barcelona, 1977.  
PALACIOS, V., Papirogame. Salvatella, Barcelona, 1972.  
PAUSEWANG, E., Juegos didácticos (para realizar en grupos con niños de tres a ocho años). Kapelusz, Buenos Aires, 1977.  
PERELMAN, Y. I., Problemas y experimentos recreativos. MIR, Moscú, 1975 (edición en castellano).  
Petit llibre de L'estel. Publicacions de l'Abbadie de Montserrat. Barcelona, 1976.  
PIAGET, J., w INHELDER, B., Psicología del niño. Morata, Madrid, 1975.  
RUSELL, A., El juego de los niños. Herder, Barcelona, 1970.  
SOURGEN, H.; BANDET, J., y HEBRAUD, Y., Trabajos manuales y desarrollo del niño. Fontanella, Barcelona, 1976.  
ZEITLIN TAETZSCH, S., y TAETZSCH, L., Juegos y actividades preescolares. CEAC, Barcelona, 1978.  
Tesoro de la juventud (Enciclopedia en la que se reúnen los conocimientos que todas las personas cultas necesitan poseer, ofreciéndolos en forma adecuada para provecho y entretenimiento de los niños). 17 tomos. Walter Jackson Editor, Madrid, 1920 (?).  
Revista "Perspectiva Escolar", núm. 6. Publicaciones de Rosa Sensat, Barcelona, 1976.  
Revista "Cuadernos de Pedagogía", núm. 1 (1975) y núm. 57 (1979).



# La Biblioteca Escolar

### Función pedagógica del libro

A partir del Año Internacional del Niño se ha notado un auge en la producción y difusión de la Literatura Infantil. Por suerte la relación libro-texto-impresión se va reduciendo en el niño a favor del libro-recreo; esta oposición casi visceral que manifiesta ante el libro (ya que éste ha sido un elemento básico de opresión) al identificarlo con el de texto se va trincando incluso en adición en aquellos alumnos que tienen la suerte de conectar con los libros-recreo, libros de evasión que les llevan a los campos placenteros de su fantasía. Es un paso que muchas editoriales han descubierto al transformar los áridos temas docentes en atractivas historias (ejemplo claro son los libros de idiomas en comics), incluso el "adoctrinamiento" es mucho más efectivo a través de los métodos indirectos de la historieta, cuento... que de las clásicas formulaciones pregunta-respuesta, que lo único que conseguían era un efecto de rebote. Esto pone de manifiesto la efectividad didáctica de estos libros; Pedagógicamente es necesaria una gran diversidad de libros que proporcione una mayor formación e información al alumno, a la vez que le ayude a crear un criterio más multiforme al no limitarse a la línea ideológica y monolítica del libro de texto; se educará en un espíritu más permisivo hacia los demás, más democrático.

### ¿Biblioteca de aula o biblioteca de centro?

Está meridianamente claro que hay que eliminar cualquier tipo de trabas que puedan establecerse entre el libro y el niño; por ello no hay la menor duda de que debemos inclinarnos por la biblioteca de aula. En el artículo del mes pasado vimos las dificultades que nos encontramos para su creación. El hecho que nos inclinemos por la primera no elimina la Biblioteca del colegio, son —o deben ser— complementarias, ya que el número limitado de libros que podría constituir la primera nos obliga a buscar libros de consulta, incluso de lectura, en otro lugar, de ahí la necesidad de la Biblioteca del colegio; más aún es necesaria esta última si no existen las bibliotecas de aula, pero el hecho de que exista la Biblioteca de centro no es ya una justificación para no crear la de aula ya que ésta proporcionará al alumno un contacto más rápido y continuado con el libro.

### Estimulaciones para la lectura

El alumno que se encuentra ante muchos libros juntos, tiende, por norma general, a leer aquellos que más ilustraciones poseen; también es manifiesta la preferencia del comic al libro normal, por muchas imágenes que éste tenga, y los libros de personajes de la TV Disneylandia, Súpermanes..., de manifiesta falta de calidad, a los libros que sí la poseen, tanto ideológica como literaria, así como los cuentos clásicos a los de nueva creación; estos últimos casos quizás respondan a la ley psicológica de la "seguridad" —seguridad que da lo conocido— en contra del afán de aventura e investigación. Partiendo de lo anterior, lo que hay que hacer es muy sencillo: leer en la clase aquellos libros —o fragmentos— que consideremos mejores; el alumno preguntará la mayoría de las veces dónde puede localizar ese libro en las estanterías de la Biblioteca, y si ese libro se tiene en el aula, será de los primeros en dejar de ocupar su sitio en el estante. Esta solución choca con un pequeño escollo, y es el que los maestros —por desgracia— no saben qué hay en la biblioteca de su centro, para ello es muy útil pasar a dichos profesores una lista de libros recomendados por edades, siempre que esa lista no sea muy larga, pues corremos el peligro de que no la usen. Asimismo es muy práctico aprovechar claustrous u horas de exclusiva para mentalizar a nuestros compañeros de la necesidad del uso de la Biblioteca por parte de los niños.

Para seguir orientando la lectura del niño se puede poner en un tablón, a ser posible fuera de la Biblioteca, la recomendación de un libro cada semana, destacando aquellas características que consideremos más atractivas y presentando dicha recomendación de la forma más desenfadada.

Otro estimulante de la lectura es el de sortear un libro cada mes entre todos aquellos alumnos que ya han completado su primera ficha de libros prestados; estos niños suelen ser lectores asiduos y como tales, tener una preferencia por algún libro en concreto; el premio a su afición puede ser ese título.

Otro truquillo consiste en poner en el tablón anterior una frase de un libro medianamente consultado y sortear otro premio entre todos los niños que en sobre cerrado (o folio grapado) acierten el título del libro. Por ejemplo: enviaremos un ejemplar a aquel lector de T.E. que salga elegido en sorteo a cele-

brar en el Primer Consejo de Redacción de Junio y que acierte de qué libro es:  
como poco coco como  
poco coco compro

### La biblioteca

Casi todos los colegios disponen de un local destinado a Biblioteca (por desgracia en muchos de ellos han colocado una mampara en medio y han habilitado dos clases) pero este local suele limitar muchas veces con el patio de recreo o estar en la planta baja con vistas a la calle; hay que evitar todos los elementos que puedan entorpecer la concentración en la lectura, para ello, y en esos casos, conviene tener bajadas las persianas. Las mesas deben ser amplias y que no cojeen, la luminosidad abundante, incluso cuando se tengan las ventanas abiertas es preferible tener luz dada pues los cambios (una nube...) pueden molestar.

### Utilización de la biblioteca

Hay que conseguir la mayor rentabilidad posible, no ya por la inversión que conlleva sino por la creación de hábitos de lectura; para ello conviene que todas y cada una de las clases del centro tenga una hora lectiva semanal asignada para poder ir a leer; ni que decir tiene que el silencio en la misma es norma obligada, se debe dejar elegir al niño libremente el libro que más le guste, al menos al principio, para que se familiarice y los descubra, terminará dándose cuenta de dónde están los que a él le corresponden —han de estar colocados por niveles de lectura—, sólo en los niveles altos el profesor debe orientar (¿exigir?) sobre unos libros concretos ya que por la ley del menor esfuerzo el alumno tendería a leer los libros de los primeros cursos.

Equipos constituidos por alumnos mayores controlarán la Biblioteca durante las horas no lectivas, debiendo estar abierta todo el tiempo posible; la asistencia durante estas horas será totalmente voluntaria por los alumnos.

### Préstamos de libros

Se pueden prestar a los niños y profesores, para éstos habrá un cuaderno donde ellos mismos se apuntarán el título, asignatura, fecha de salida y devolución, para que el día que se haga



el control, saber dónde está cada libro; es recomendable que el libro esté el menor tiempo posible fuera de la Biblioteca.

Hay una serie de libros (diccionarios, enciclopedias...) que no es aconsejable prestarlos, dada la imprevisibilidad de su uso.

El préstamo a los alumnos puede hacerse de dos formas:

A.— Fines de semana; si en la Biblioteca aún no hay gran variedad, y dado que los niños tienen preferencias muy próximas, para procurar que durante los días lectivos los libros más apetecidos estén en la Biblioteca.

B.— Préstamo todos los días; para evitar el problema anterior, basta con repetir aquellos libros o colecciones que más se toman en préstamo, de tal manera que uno de los ejemplares— que tendría un distintivo bien visible— no se podría prestar, los otros sí.

Cada libro lleva en sí mismo, según la extensión del texto, un período aproximado de lectura —2 días, una semana, 15 días—, dicho período puede ser marcado en la primera página del libro, con lo que simplemente abriéndolo, sabríamos hasta qué día puede llevarse el niño.

La mecánica para prestar libros es la siguiente:

— En una pared de la Biblioteca se encontrarán listas por aulas de todos los niños del colegio. Cada aula tendrá asignada 40 números correlativos (Ej.: 1.º-A, del 1 al 40; 1.º-B, del 40 al 80, etcétera); delante del apellido de cada niño habrá un número, ese es el que corresponde a su ficha y el que habrá de decir al bibliotecario para que se la busque y le apunte el libro.

— Habrá un fichero con todas y cada una de las fichas de los alumnos del colegio, ordenados correlativamente al número. En cada ficha estará la foto correspondiente al alumno, para evitar que los niños saquen libros prestados utilizando el nombre de otro, constará también el número de "socio" en un ángulo superior, nombre y dos apellidos, curso y letra; así como los apartados a signatura, título del libro, fecha de préstamo y de devolución.

— El niño simplemente se presentará con el libro que quiere llevarse y dirá su número.

— El bibliotecario sacará la ficha correspondiente, comprobará, mirando la foto, que corresponde a ese niño, y en ella apunta: signatura, título y fecha del préstamo, así como una contraseña (2,7,15) para saber cuántos días puede estar con el libro.

— En el interior del libro habrá una hoja en blanco pegada donde se le apuntará la fecha de devolución. Devolverá el libro al niño, quien ya podrá irse.

— Otro bibliotecario cogerá esa firma y en el "libro de préstamos" apuntará el n.º, nombre del niño, signatura y fecha del préstamo, quedando otro

apartado para la fecha de devolución.

Habrán unas hojas encabezadas por la fecha de caducidad de los préstamos, en la correspondiente apuntará el número de la ficha.

— Colocará esta ficha en orden en el apartado de los préstamos.

Cuando el alumno en cuestión ya ha leído su libro, lo único que tiene que hacer es acercarse al bibliotecario que está en el fichero, decir su número y dejar el libro; sacarán su ficha y apuntarán el día de la devolución. Los pasos siguientes del bibliotecario son:

— Buscará en el "libro de préstamos" el nombre del niño (le será fácil a partir de la fecha del préstamo y del número de la ficha), apuntará en el apartado correspondiente el día de la devolución.

— A partir de la fecha que pone en la hoja pegada del libro, buscará la hoja del día en que habrá de traer el libro y tachará el número de la ficha.

— Llevará el libro al estante correspondiente y la ficha del alumno la pondrá en el fichero general.

Todo este proceso que aparentemente parece tan complejo, en la práctica es muy simple, permitiendo tener un control de los libros.

Cada día uno de los bibliotecarios tomará la hoja de caducidad del préstamo correspondiente a ese día y comprobará los números que aún no han entregado los libros, se acercará a las listas de la pared y verá a qué niño y clase corresponden; en una hojitas multicopiadas al efecto pasará el aviso a los morosos de turno, dándoles un plazo breve para la devolución del libro; si aún sigue sin traerlo se procederá a retirarle la ficha por un tiempo preterminado, y si lo ha perdido, pues...

Otro sistema, aún más simple, y sólo en el caso de que se presten los fines de semana, consiste en apuntar el libro el viernes en la ficha del niño, el lunes, al devolver el libro, la ficha volverá a su lugar en el fichero general, con lo que se sabe quines no han devuelto el libro; con pasar por las clases recordándolo, es suficiente.

## El control de los libros

Habrán un grupo de niños que periódicamente (cada semana...) controlen todas las estanterías. Irán apuntando los libros que en cada estantería faltan, mirarán en el "libro de préstamos" y en el cuaderno de los profesores todas las fechas de devolución que aún no han sido cubiertas, viendo a qué signatura corresponden, tachando asimismo tal signatura de la lista que había confeccionado a partir de los libros que faltaban en las estanterías, las signaturas no tachadas corresponderán a los libros "desaparecidos".

Cada profesor podrá seguir, si está interesado en ello, las lecturas preferidas de los alumnos, o bien directamente, viendo qué libros leen en la hora

de biblioteca que corresponden a su clase, o a través de las fichas de sus alumnos, donde consta el título de los libros, ya que las fichas están colocadas por clases en el fichero general.

## Evitar dificultades

Hasta ahora hemos visto la burocracia para que un alumno tome prestado un libro es mínima para él (no así para los bibliotecarios). Siguiendo dentro de la filosofía del contacto directo con el libro, los niños al entrar en la biblioteca deben ir ellos directamente por el libro que deseen; el maestro o un bibliotecario estarán al tanto para comprobar que el niño coloca en el estante correspondiente el libro que ha usado (con el lomo para afuera para que se pueda leer el título).

Hay que colocar los libros que tengamos más interés en que se lean en las estanterías situadas a la altura de la vista, los estantes muy altos o muy bajos son más difíciles de ver.

Normalmente las editoriales suelen publicar sus colecciones por niveles de lectura, es decir, libros destinados a un nivel de lectura (iniciación...) con un formato determinado (hay excepciones). A la hora de colocar los libros en el estante le servirá de gran ayuda —sobre todo al niño más pequeño— si todos los de la misma colección están juntos, pues al verlos, sabe que es ahí justamente donde debe dejar el que leyó.

## Clasificación de libros

Hay dos claras distinciones entre los libros destinados a los niños (salvo honorables excepciones): los libros recreativos —cuentos, aventuras, poesía...— y los libros de consulta. No podemos utilizar para la Biblioteca escolar el sistema decimal internacional de clasificación, sería perder a los niños, bibliotecarios y muchos profesores en esa excesiva catalogación. Esta debe ser lo más simple posible. Sólo como orientación: se clasificarían los de lectura dando a cada armario una letra, comenzando por la A, y los de consulta comenzando por la Z, a cada estante daremos un número. En los de lectura recreativa los correspondientes a las primeras letras (A,B,...) estarían ocupados por los libros de nivel de lectura más bajo; los de consulta, a su vez, además de por colecciones, conviene clasificarlos por materias.

## Adquisición de libros

A la hora de comprar los libros conviene tener una idea aproximada de su contenido ideológico, los más baratos, abundantes y atractivos para los niños, son los más reaccionarios (mazingeres, supermanes, disneylandadas...) con lo





L. N. FRANCISCO DE QUEVEDO  
HISTORIA

TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL	FECHA DE PUBLICACIÓN	NÚMERO DE PÁGINAS
...	...	...	...	...

### FICHA DE LIBROS DE LA BIBLIOTECA

Ejemplo de ficha de trabajo para 3.º nivel de EGB

#### FICHA

Título del libro:  
Editorial:  
Nombre del autor:  
Nombre del ilustrador:  
Cuento  
Historia  
Libro de consulta  Poesía.   
Número de páginas  
¿Hay más texto o más ilustraciones?

## EJEMPLO DE FICHAS

Las ilustraciones son:  
fotos  dibujo   
dibujos   
 otros

¿Te ha costado leer este libro o lo has leído fácilmente?  
Si te ha costado ¿por qué crees que ha sido?

¿Después de leer el libro qué es lo primero que te ha venido a la cabeza?

#### RESUMEN:

Personaje principal:

Otros personajes:

¿Qué ocurre?

¿Dónde?

¿Cómo termina?

¿Concuerda el título con el texto?

Si no ¿Qué título habrías puesto?

Escribe por lo menos 5 palabras que no hayas entendido y luego búscalas en el diccionario:

Si tuvieses que escribir el cuento otra vez ¿qué cambiarías?

Pon tu opinión sobre el libro:

Pon tu opinión sobre las ilustraciones (fíjate en la forma, el color etc.).

¿Qué es lo que más te ha gustado del libro? Escribe o dibuja algo sobre ello:

## FICHA DE BIBLIOTECA

(6.º de EGB)

MES

NOMBRE

CURSO

GRUPO

Título del libro

Autor

Editorial

Fecha de publicación

Número de páginas

Tipo de libro

Signatura

FECHA DE RETIRADA

FECHA DE ENTREGA

Cita a los principales personajes del libro:

Di algunas características de los protagonistas o protagonista:

¿Cuál es el tema del libro?

Señala algunos hechos que te hayan llamado especialmente la atención:

Cita algunas páginas donde haya alguna descripción:

Expresa tu opinión personal

CRITICA PERSONAL.—

Finalmente vas a contar el ARGUMENTO DE LIBRO:

que conviene evitar en la biblioteca este tipo de subliteratura (vienen siendo como las novelas del Oeste para los adultos). T.E. está sacando, y continuará haciéndolo, listas de libros que pueden usarse para formar la biblioteca (también la de aula); todas las revistas pedagógicas hacen lo mismo — Acción Educativa 2-3, Cuadernos de Pedagogía 5 y 36, Reforma de la Escuela... , el INLE tiene un libro con los diezmil y pico títulos del mercado estatal (ver T.E. n.º 10 libros ).

## Más burocracia

Conviene tener unos ficheros en los que los libros de la Biblioteca estén clasificados por títulos, autores y materias; tres fichas por cada libro, en las que constará: título, autor, traductor, ilustrador, materia, colección, editorial, número de páginas, lugar y fecha de edición, así como la signatura. Deben estar perforadas para insertar una barra a lo largo del fichero y que así no se desordenen.

El bibliotecario debe tener un libro donde estarán registrados por orden topográfico (de estanterías) todos los libros.

No estaría de más tener un cuaderno en el que estén apuntados los títulos de los libros que hay en el mercado, clasificados por editoriales, y dentro de éstas, por colecciones, poniendo delante de aquellos que ya tengamos, la signatura; a la hora de elaborar nuevas listas para la adquisi-

ción de más libros nos sería de gran utilidad, evitando así el comprar involuntariamente algún libro que ya tengamos.

## Equipos de bibliotecarios

Conviene formarlos a partir de los alumnos mayores, y dentro de ellos, entre los que tengan mayor capacidad de trabajo y de responsabilidad. Por supuesto que su labor no es muy creativa, pero muchos niños encuentran una gran satisfacción en realizar este tipo de trabajo, ya que asumen un compromiso y ven de gran utilidad su actividad para el colectivo del centro. Se establecerían subgrupos, como pueden ser los de préstamos de libros, control de libros dentro de la biblioteca, los de mantenimiento (pegar, forrar...), los de llevar los libros y cuadernos de control a punto, los de los ficheros, y el presidente —un niño— que convocaría asamblea de bibliotecarios. De todas formas no conviene un número superior a 20 niños, es preferible la duplicidad de funciones, pues corremos el riesgo de que se diluyan responsabilidades.

## Fichas de trabajo

El niño, una vez leído el libro, debe retener las ideas básicas, darse cuenta

de más detalles que la simple aventura; ha de descubrir también su contenido. Para ello conviene tener unas fichas a rellenar por el lector, que a la vez le sirven a su profesor como control de la lectura de sus alumnos y para la evaluación.

## ... Y el Ministerio

Una forma de hacerse con un fondo bibliográfico es arrancando presupuesto de la Junta Económica del Centro; otra, organizando una rifa. Quien realmente debe proporcionar los libros es el Ministerio, así lo hace —en pequeña escala— a aquellos centros que le dan mucho la paliza escribiendo a la

DIRECCION GENERAL DE EGB

Paseo del Prado-28 MADRID

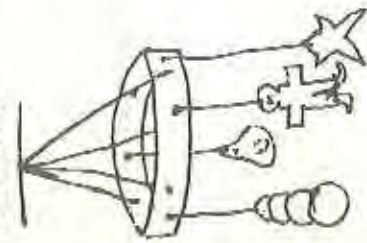
Otra cosa más que este año ha comenzado a hacer el Ministerio es el organizar cursillos de bibliotecarios entre el profesorado, dando título. Sería ideal que todos los maestros con conciencia progresiva se apuntasen a ellos, pues con su título en el bolsillo, podría en su centro ser el bibliotecario oficial y orientar así la lectura de tantos alumnos; más vale esto que dejar dicha función en manos de otros "compañeros" que nos llenarían las estanterías con libros procedentes de las editoriales del Opus (por ejemplo).

JOSE BENITO NIETO.





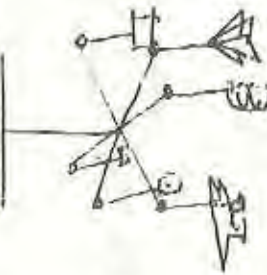
MODELO B



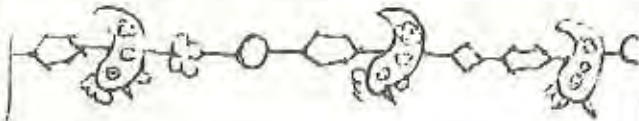
MODELO C



MODELO D



MODELO E



CANCION



El cochecito leré



El coche-ri-to le-ré me di-jo a-no-che le-  
 ré que, si que-ri-a le-ré mon-tar en co-che le-  
 ré y yo le dije le-ré con gran sa-le-ro le-



JUEGO

El cochecito Leré



DE PATIO

Edad: Desde los 7 años.

Incentiva: Coordinación dinámica.

Material: Una cuerda de 3 a 4 metros.

Desarrollo:

- Dos niños dan a la comba y otro (u otros dos) salta, de la siguiente manera:
- Los dos niños que dan, cantan la canción de "El cochecito leré".
- En la primera parte de la canción, la cuerda debe realizar dos vueltas tocando el suelo y una tercera en el aire, junto en el momento en que los que cantan dicen "¡leré!".
- En la segunda parte (desde el verso: "el nombre de María") la cuerda gira tres veces tocando el suelo y una cuarta en el aire.
- Al nombrar las letras, da una vuelta tocando el suelo y otra en el aire.

Ed.: LA GAYA CIENCIA. Col.: Moby Dick (cont.)

25.—Cuentos de Rumanía.....	150 pts.
28.—Fábulas (Tolstói).....	125 "
32.—Delphine y Marinette.....	125 "
33.—Delphine y Marinette y el gato Alfonso.....	125 "
34.—Cuentos con música.....	150 "
44.—Cuentos de antaño (Perrault).....	150 "
46.—Delphine y Marinette en cuentran al lobo.....	125 "
60.—Delphine y Marinette en el colegio.....	125 "
73.—Pinocho.....	150 "
77.—El pequeño Lord.....	175 "
90.—El reino feliz y la vendedora de manzanas.....	150 "
91 y 92.— Hermanos monigotes (Antonio Robles).....	150 "
95 y 96.— Cuentos de los juguetes vivos (A. Robles).....	125 c.u.
98, 99 y 100.— Cuentos infantiles en orden alfabético (A.R.).....	150 c.u.
101.—Cuentos del señor de la lluvia.....	175 "



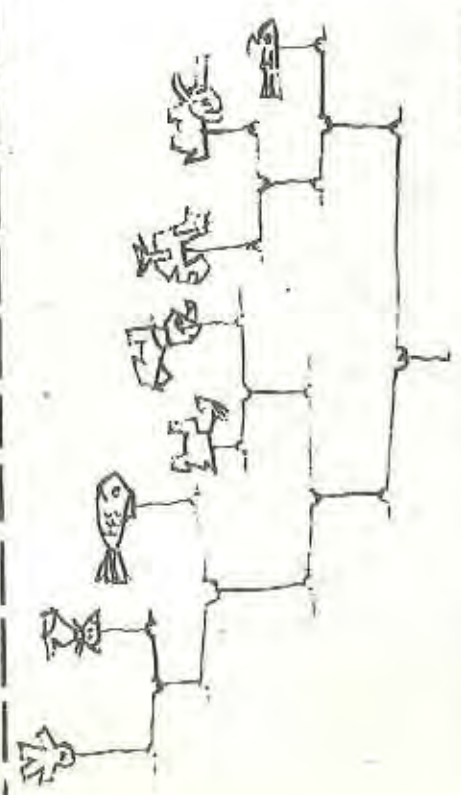
El nombre de María que cinco letras tiene: la e me la a la e re la

BLIOTECA 4.º curso

- NOGUER, Col.: Pumuky. 150 pts.
- La llegada Pumuky 125 "
- Las aventuras de Pumuky 150 "
- Otras vez Pumuky 125 "
- Pumuky y el fantasma 150 "
- Pumuky y las brujas 125 "
- Pumuky al teléfono 125 "
- (a 250 pts. c.u.).
- LA GAYA CIENCIA, Col.: MOBY DICK 150 pts.
- 1.— Cuentos para niños (Tolstor). 125 "
- 2.— Carnavalito (A. María Maturte). 150 "
- 4.— La zarevna muerta y los siete guerreros. 125 "
- 5.— El pequeño Muck. 125 "
- 6.— El joven rey (O. Wilde) 150 "
- 7.— Los hijos del pescador. 125 "
- 5.— Ah fu, el niño del río. 125 "

Edad: Desde los 9 años.  
 Edad: Desde los 9 años.  
 Material: Palos finos (o alambre) hilo fino y resistente, figuras de cartulina.  
 Desarrollo: (Ver modelos).

MODELO A:



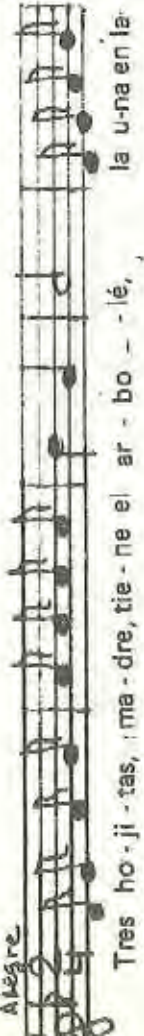
En el último verso da tres vueltas tocando el suelo.  
 El jugador que salta se ha de ajustar al movimiento de la cuerda, de manera que, cuando ésta toca el suelo, salta con los pies juntos; pero cuando gira en el aire, se agacha para evitar tocarla con la cabeza.  
 En el momento en que interrumpe la trayectoria de la cuerda, pierde; pasando a ocupar un extremo de la misma, tocándole "dar".  
 Se inicia la canción con el siguiente jugador de la fila.

El cochecito, leré,  
 me dijo anoche, leré,  
 que si quería, leré,  
 montar en coche, leré  
 y yo le dije, leré  
 con gran salero, leré  
 no quiero coche, leré  
 que me mareo, leré.

El nombre de María  
 que cinco letras tiene,  
 Lá M,  
 la A,  
 la R,  
 la I,  
 la A,  
 ¡M-A-R-I-A!



Alegre



Tres ho - ji - tas, ma - dre, tie - ne el ar - bo - l - é, la u - na en la



ra - ma, las dos en el pié, las dos en el pié, las dos



en el pié. ¡ - - - né - si - ne - si - ta - - - né - s.

Ed.: LA GALERA. Col.: LA GALERA DE ORO

- Tres aviones amigos.
- Un renacuajo en la escuela.
- Brillante, el tren que salvó a una vaca.
- El gran viaje de Gotazul y Gotaverde.
- Tula, la tortuga.
- Mi gorrión.
- La más traviesa del rebaño.
- La carta para mi amigo.
- El barquito bromista.
- El abeto valiente.
- El globo de papel.
- La lluvia que llovió por primera vez.
- Pio-Pío.
- La luz del faro.
- Polen quiere amar.
- Mami, ¿qué hago?
- Ni tuyo ni mío.
- Erase una vez un pueblo.
- Manolo "Tachuela".
- Gruñona y Delgadina

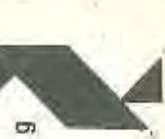
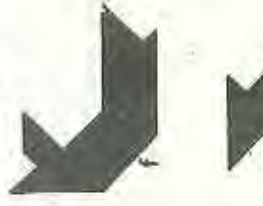
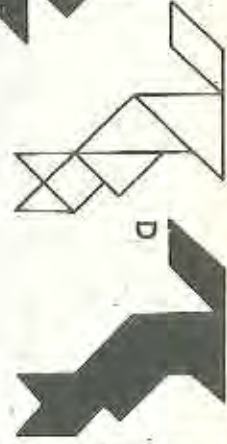
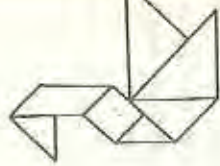
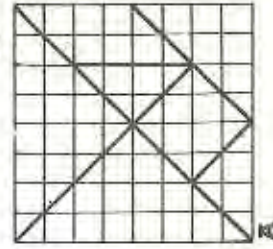
(a 270 pts. c.u.).

Edad: Desde los 6 años.

Material: Papel, lápiz y tijeras.

Desarrollo:

- Doblar en forma de acordeón una tira de papel.
- Dibujar medio muñeco (ver figura).
- Recortar el papel por las líneas dibujadas, con el acordeón cerrado.
- Extender el acordeón.





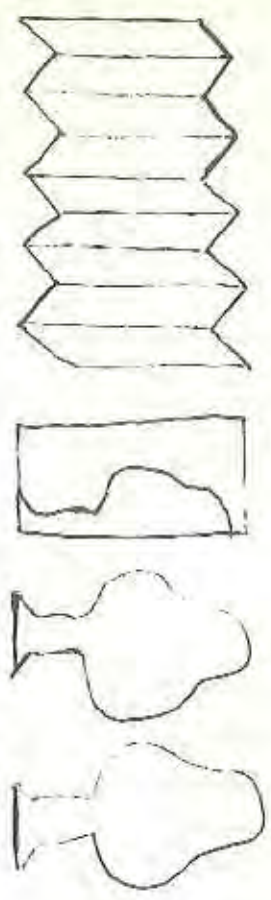
PLASTICA  EL bosque de papel  PAPEL

Edad: Desde los 6 años.

Material: Papel (o cartulina) verde, lápiz y tijeras.

Desarrollo:

- . Doblar en acordeón el papel verde.
- . Dibujar en un lado medio árbol.
- . Recortar por la línea trazada,
- . y ya tenemos los árboles.



JUEGO  El tangram  DE MESA

Edad: Desde los 8 años.

Incentiva: Atención y concentración.

Material: Papel cuadrículado, cartulina negra, lápiz y tijeras.

Desarrollo:

- . Se traza en papel cuadrículado las divisiones del tangram (figura A), trasladándolas a un cuadrado de cartulina negra (fig. B).
- . Una vez trazadas, se cortan por las líneas y aparecen las 7 piezas.
- . El juego consiste en reproducir diversas figuras propuestas (como ejemplo: c, d, e, f, g, h). También se pueden realizar otras de propia creación.

CANCION  Tres hojitas, madre

Tres hojitas, madre,  
tiene el arbolé:  
la una en la rama  
la dos en el pie (ter)

Arbolito verde  
secó la rama  
debajo del puente  
retumba el agua (ter).

Inés, Inés, Inesita, Inés  
Dábalas el aire,  
meneabánse,  
dábalas el aire  
jadeabanse (ter)  
Inés, Inés, Inesita, Inés.

Inés, Inés, Inesita, Inés.  
Abreme la puerta  
que te vengo a ver.  
Abreme la puerta  
que te vengo a ver (ter)  
Inés, Inés, Inesita, Inés.

BIBLIOTECA  3.º curso

Ed.: PARRAMON. Col.: INFANTIMAGENES

La gallina ha encontrado un cornetín.

La vendedora de cerillas.

Historia del pequeño Esteban Girard.

A Pillo, Pillo y Medio.

El zorro que perdió la cola.

Por qué la mar es salada (a 260 pts. c.u.)

Ed.: LIMEN. Col.: EN FAVOR DE LAS NIÑAS

La chaqueta remendada.

Las cajas de cristal.

Ed.: LA GALERA. Col.: LA RUTA DEL SOL

La primavera

El verano.

El otoño.

El invierno.

450 pts.  
450 "



# Jean Piaget y la Renovación Pedagógica

**E**n una conferencia dedicada a los maestros en Estados Unidos, Piaget señaló que "la principal meta de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho. Hombres que sean creadores, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es formar mentes que estén en condiciones de criticar, verificar y no aceptar todo lo que se les propone. El gran peligro actual son los slogans, las opiniones colectivas, los pensamientos dirigidos. Se debe estar capacitado para resistir, para criticar, para distinguir entre lo que es prueba y lo que no lo es. En consecuencia, es necesario formar alumnos que aprendan tempranamente a distinguir entre lo que es verificable y aquello que es la primera idea que se les ocurre". ("Piaget Rediscovered". Report of Conference on Cognitive Studies and Curriculum Development Cornell University).

Quien conozca un poco nuestra realidad escolar se habrá dado cuenta ya de que, con la actual planificación y organización educativa, estas metas de las que habla el eminente científico suizo son inalcanzables.

Piaget hablaba así porque había descubierto que los niños eran creativos y originales, que tenían sus teorías sobre la realidad cercana y, fundamentalmente, porque comprendió el papel que la actividad del individuo juega en el proceso de conocimiento.

Sin embargo, nuestras autoridades responsables de la educación desconocen u olvidan las aportaciones de la psicología genética que podrían mejorar la calidad de la enseñanza, o, por lo menos, no se ve que hagan mucho por potenciar la renovación pedagógica en nuestras aulas. Científicos como Piaget, Wallon, Vigostky, Bruner, con una intensa, rigurosa y sistemática labor investigadora han demostrado la justeza de los métodos pedagógicos activos, hasta no hace mucho tiempo meras intuiciones de los pioneros de la educación activa.

Pero nuestros niños/as siguen sufriendo el impacto de los métodos pedagógicos tradicionales. Aunque cada vez son más los maestros que se interesan por renovar sus métodos, todavía hay una gran mayoría que desconfía de las posibilidades creadoras de los niños y los somete a un aprendizaje memorístico y pasivo. Actualmente, son muchos maestros, por desgracia, los que demuestran una gran falta de respeto por la personalidad del educando y una ignorancia preocupante, al menos en la práctica, de que el conocimiento es una actividad constructiva, en la que los individuos nunca están sometidos pasivamente a las influencias del medio sino que son los verdaderos protagonistas del aprendizaje. El resultado de este desprecio, olvido o desconocimiento de las aportaciones básicas de la ciencia del conocimiento es la rutina, la desmotivación de los alumnos, el inmovilismo y el fracaso escolar.

Renovar la escuela significaba para Piaget adaptar la educación a la vida, preparar a los niños desde pequeños para que sepan interpretar y afrontar con éxito los grandes problemas de la sociedad actual y del futuro. Las conclusiones de sus investigaciones, en torno a la adquisición del conocimiento científico, reivindicaban, sistemáticamente, la necesidad de dar cabida a los métodos activos en la escuela, y rechazaban, rotundamente, el hecho de que se transmitieran a los niños los conocimientos como verdades eternas e inmutables.

Piaget, gran conocedor del funcionamiento de la inteligencia y de los mecanismos mentales del niño, describe los pasos que este recorre en su desarrollo cognitivo. Demuestra que el individuo no está predeterminado intelectualmente desde el nacimiento, que la estructura del pensamiento humano se construye progresiva y paulatinamente por medio de la interacción de factores internos y

externos del individuo.

Pues bien, nuestra enseñanza se olvida de que no todos los niños nacen y viven en los mismos ambientes socioculturales y, por lo tanto, que tendrán distintos procesos evolutivos. El Ministerio, una y otra vez, aprueba planes educativos centralizados y burocratizados que olvidan el estudio de las diferencias individuales, la evidencia de las desigualdades existentes entre los diversos grupos sociales. Así nos encontramos que se dirigen a un niño abstracto y tan general que pocas veces lo vemos en nuestra práctica diaria. Se produce lo que se conoce como el fenómeno de la "homogeneización pedagógica", es decir, se exige lo mismo a todos los niños a pesar de que tengan distintas posibilidades.

Si ni el Ministerio de Educación ni nosotros, los educadores, sabemos situarnos en el nivel de desarrollo intelectual actual del niño/a concreto, ¿Cómo podremos conocer hacia dónde se dirige y las situaciones de aprendizaje escolar favorecedoras del desarrollo afectivo e intelectual? La realidad es que se está exigiendo a los niños/as "quemar etapas" en el proceso de formación del conocimiento, so pretexto de avanzar con más celeridad. Y, como es de esperar, sucede lo contrario: el rechazo escolar. Antes de exigir a un niño/a de 5 ó 6 años que lea o escriba, hay que tener la certeza de que está preparado para realizar con éxito esta tarea. Antes de obligar a un educando que aprenda y comprenda un concepto científico es necesario estar seguro de que su nivel de abstracción se lo permite.

Hoy en día, difícilmente se puede sostener, desde un punto de vista científico y pedagógico, que un conjunto de conocimientos pueden ser adquiridos en el mismo año y de las mismas formas, por todos los niños de una misma edad cronológica, inmersos en distintos ambientes y, como es lógico, con distinta historia personal y social. Hacer que desaparezcan estos "saltos pedagógicos" de nuestra realidad escolar debe ser otro de los objetivos prioritarios de una verdadera renovación pedagógica. Lograríamos que un porcentaje nada despreciable de escolares no quedasen desde el inicio de su proceso de escolarización marginados o abocados al fracaso escolar.

La organización escolar que realmente quiera potenciar la aparición de una educación nueva, cuyo objetivo prioritario sea formar individuos, los cuales una vez abandonen la escuela sean capaces de tomar decisiones y actuar democráticamente, debe tener en cuenta estas aportaciones de la psicología genética, de la cual Jean Piaget es el principal protagonista, ser flexible y permitir que los programas y métodos pedagógicos se diversifiquen para adaptarse a las diferentes aptitudes y estilos mentales de los niños/as que acuden a la escuela. De lo contrario, la escuela en lugar de compensar las deficiencias educativas del medio familiar y social se constituye en un lugar legitimador de las desigualdades sociales.

El progreso científico y social actual que camina a un ritmo vertiginoso, exige, urgentemente, una revolución en lo que se enseña en la escuela y en los modos de enseñarlo. Enseñar a pensar de la forma que Piaget se lo describía a los maestros americanos es una necesidad prioritaria. Realmente no nos queda otra salida. Si queremos "cambiar la Historia" tendremos que "cambiar los modos de vivir". Pero, para ello, primero hay que pensar cómo queremos vivir.

En este sentido, la obra de Piaget tiene un gran poder renovador y su aplicación en las aulas puede ser una palanca muy eficaz para cambiar nuestra escuela. Por supuesto, sin caer en el error de que sólo la renovación pedagógica cambiará la escuela.

Amado Benito.



# EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS EN EL CENTRO SOCIAL DE HORTALEZA DE MADRID

## Una experiencia

### A).— PRESUPUESTOS TEORICOS

En artículos anteriores hemos ido analizando las características socio-culturales de la población de los barrios periféricos de Madrid, las connotaciones especiales del adulto a la hora de enfrentarse con su propia educación y la necesidad, ante la sangrante realidad actual, de transformar los métodos pedagógicos en la línea de erradicar todo el autoritarismo y el dirigismo existentes, basados éstos en una enseñanza totalmente libresca y apartada de la realidad del adulto; propiciando actitudes de responsabilidad, participación, investigación individual y en grupo y creando las condiciones adecuadas, para que el aprendizaje sea creativo.

En este sentido, el colectivo de Educación Permanente de adultos del Centro Social de Hortaleza (Madrid), está empeñado, desde hace varios años, en la tarea de investigación metodológica, habiendo llegado, por ahora, a descubrir que la metodología del "Lenguaje Total" de Francisco Gutiérrez, burgalés afincado en Costa Rica, responde a los planteamientos que nuestra escuela se ha hecho y que en resumen son los siguientes:

— Frente a un sistema basado en la instrucción con vistas a una formación individualista, competitiva y reproductora de estructuras existentes, otro que supedite la instrucción a la educación y que ayude a formar personas capaces de recrear y transformar, utilizando todas las formas de expresión posibles.

Para ello, el punto de partida ha de ser:

— El conocimiento de la propia realidad, analizando lo que pasa a nuestro alrededor, cómo pasa y por qué pasa, para llegar a tomar posturas claras y de compromiso en ese proceso de transformación, teniendo presente qué es imprescindible.

— La valoración de la cultura del adulto, adquirida ésta por sus propias vivencias y experiencias.

— Cada persona ha de ser protagonista y sujeto activo de su propia vida y el proceso educativo se fundamenta en la interacción educando-educador-mundo circundante.

— El profesor debe dejar de ser el super-hombre que todo lo puede y todo lo resuelve, para comprometerse igualmente en su propio proceso de transformación y para que su función sea la de motivar, encauzar y contribuir a que el proceso sea lo más rico posible.

— La escuela como recinto enmarcado entre cuatro paredes es incompatible con las formas de vida y medios de comunicación social existentes en la actualidad.

Teniendo como base las premisas anteriores, el presente artículo intenta relatar, junto con los pasos metodológicos teóricos, el trabajo realizado por un grupo de personas adultas, que se proponían conseguir su formación a nivel de Graduado Escolar.

### B).— PASOS METODOLOGICOS

#### 1) Estudio situacional

La primera realidad con que nos encontramos cuando se inicia un trabajo en grupo, es que éste no se conoce. Se hace necesario un estudio situacional del grupo como tal, y de cada una de las personas.

Este estudio puede llevarse a cabo de diversas maneras: mediante la aportación de datos que cada persona quiera dar sobre sí misma, diálogos, encuestas formuladas por el propio grupo, trabajos de expresión plástica y dinámica o, como por ejemplo, el realizado por el grupo que a partir de su propia fotografía connotó y denotó la experiencia que estaban viviendo, para luego sacar unas conclusiones a partir de las cuales poder empezar a caminar.

Las informaciones que arroja el estudio situacional son como las coordenadas que ayudarán a fijar objetivos y actividades.

Este estudio es como el primer núcleo generador que permitirá una adecuada orientación de los núcleos sobre los que se investigará a lo largo de todo el año.

Podemos decir, por otra parte, que el estudio situacional termina y se completa cuando finaliza el proceso de trabajo del grupo.

#### 2) Núcleo generador

Es cualquier trozo de vida, cualquier acontecimiento.

Las condiciones que debe reunir un Núcleo Generador son: que genere el proceso; que sea problematizador para profesores y alumnos; que sea un reflejo de la realidad vivida por el grupo; que los contenidos derivados del mismo sean prácticos y que sea dinámico.

Nuestro grupo se plantea el siguiente Núcleo: HORTALEZA, NUESTRO ENTORNO.

#### 3) Lectura connotativa

Es la toma de contacto con la realidad que se va a trabajar, la aportación de datos sobre el tema, la realización de algún trabajo literario, plástico, etc. que vaya introduciendo al grupo en esa realidad, para analizarla a partir de ese trabajo elaborado, es decir, para decodificarla.

Debe tenerse en cuenta, que a la hora de planificar el núcleo han de participar todos los integrantes del grupo sirviéndose, si es posible, de la ayuda de miembros de la comunidad y que el núcleo debe dinamizar el proceso y no planificarlo de tal manera que no deje margen para trabajar sobre imprevistos. Por otra parte, la preocupación por cubrir unos conocimientos intelectuales mínimos es indispensable, pero sin caer en la congoja de cubrir un programa preestablecido desde fuera del grupo.

En la práctica, el grupo se dividió en cinco equipos, los cuales visitaron



cinco zonas vitales de su realidad cotidiana.

El Carmen - Crisa - Parte alta de Santa María.

- Zona Sur de la vía entre Manoteras y Puente de Gruma.
- Pueblo de Hortaleza - Cárcabas.
- Zona Centro de Madrid - Atocha.
- Zona Noroeste de Hortaleza.

Cada grupo realizó un reportaje descriptivo sobre la visita, uno de los cuales transcribimos a continuación.

Comenzamos el recorrido en la gasolinera S. Matías. Bajamos por una de las calles principales y llegamos a una plaza que se llama del Dr. Calvo Pérez. Se caracteriza por el desastre urbanístico. Confluyen cuatro calles de un trazado desigual y muy estrechas, 17 por 100 de esta plaza está ocupado por coches. Sus aceras son muy estrechas y el suelo lleno de baches.

Hay dos colegios, uno nacional rodeado de una valla, que tiene ocho árboles y otro privado que está encima de un garaje. Junto a éste, hay un taller de coches.

A continuación bajamos hacia la zona nueva de Hortaleza, llamada S. Lorenzo y Colombia. Presenta una característica clara de especulación de terreno. Casas-colmenas sin espacio apenas entre ellas. El cartel de la urbanización anuncia zonas verdes, colegios, parque infantil, etc.; en la zona más sana de Madrid. El cartel está enclavado en un vertedero de basuras y escombros. Parece una ironía.

Siguiendo por el camino de las Cárcabas, a la derecha hay una zona industrial, la cual han asfaltado para su servicio. A la izquierda hay campo lleno de basura y al fondo está el colegio de los Almendros, el cual denota que es privado por su aspecto cuidado.

Después llegamos a las Cárcabas y nos pareció un pequeño engendro de chabolas, pretendidos chalecitos y solares.

Las calles están sin asfaltar y no tienen aceras.

En una pequeña plaza están los lavaderos públicos con cuerdas para la ropa y rodeados de garrafas de agua, pensamos que no tienen agua corriente.

En algunos casos las casas tienen el tejado de urfita sujeto con ladrillos y piedras.

Hay una cabina telefónica y por todos los lados basura.

No hay tráfico y el aire es limpio.

De regreso vimos el puente de Gruma y el vertedero de basura.

## 4) Lectura connotativa

Es la visión subjetiva de la realidad, es lo intuitivo. Este contacto intuitivo con la realidad trata de responder a las siguientes preguntas: ¿cómo me impresionó y conmueve este núcleo? ¿qué

recuerdos despierta en mí? ¿qué vivencias motiva en cada uno de nosotros? ¿se rechazan o aceptan las argumentaciones que nos comunica el núcleo?

En la connotación, el sujeto pone en juego sus intereses, valores, ideologías, emociones...

Las connotaciones del grupo a partir de la realidad observada fueron las siguientes:

- Sentimos coraje, congoja, miedo, angustia, pena, asco, rabia, ante los contrastes de nuestro medio ambiente.

- Estando en el sigloXX y con los adelantos que hay, es posible contemplar que el ser humano se va destruyendo poco a poco y haciendo lo mismo con la naturaleza.

- Sentimos pena al ver el contraste que existe en nuestro barrio por la existencia de chabolas ¿por qué no todos tenemos una vivienda digna y no unos tanto y otros tan poco?

- El contacto diario con la suciedad termina por hacernos imposibles.

- Existen muchas viviendas que nos condenan a vivir hacinados.

Hay grandes espacios sin posible utilización debido a sus desniveles.

- Hay peligros constantes al existir tendido eléctrico aéreo.

- En general, la contaminación atmosférica es poca.

- También tiene el inconveniente de la especulación del terreno, lo que motiva la falta de zonas verdes, parques, colegios, aparcamientos...

- Las zonas urbanas viejas están totalmente abandonadas, abunda el chabolismo, con vertederos en los alrededores, que son focos de infección y criadero de ratas.

- Las zonas privadas son las únicas que pueden presumir de algo bueno, porque las zonas públicas están destruidas.

Ya no se puede salir al campo, pues parte de él está lleno de vertederos que despiden malos olores.

- Las casas bajas y chabolismo que hay en algunos barrios dan la impresión de desolación.

- Si se piensa en la mala política del medio ambiente y en su acción antiecológica, la indignación se hace evidente.

- Los barrios son desoladores, se cojan por donde se cojan, con unas necesidades primordiales: asfaltado de calles, colegios, polideportivos, salas para la juventud, guarderías, etc.

- Cuando se ven las basuras por la calle, pensamos en la mala educación y la falta de responsabilidad hacia la comunidad y el medio ambiente.

## 5) Lectura denotativa (Intento de objetivación de la realidad)

Es la máxima objetivación de la realidad. El no yo se enfrentó al yo. La subjetividad tiene que llegar a enfren-

tarse con la realidad para a continuación desencadenar una reflexión crítica.

Las denotaciones responden a tres preguntas:

- ¿Qué es esto? Es como una decodificación de la realidad.

- ¿Qué relación hay entre cada uno de los elementos de esa realidad del núcleo?

- ¿Qué relaciones existentes y posibles se dan entre esas realidades con el Yo que las estudia?

En nuestra ejemplo, este intento de objetivación se realizó a partir de los reportajes realizados y de varias filmillas sacadas en los recorridos.

El resultado fue el siguiente:

Vemos tendidos eléctricos que pasan por entre las casas de esta zona; también basureros llenos de escombros y desechos, entre los cuales hay chabolas habitadas. Igualmente se ven máquinas excavadoras. En las zonas urbanizadas aparecen pocos jardines.

Los bloques de casas están muy cerca unos de otros.

Junto a todo lo anterior hay una amplia zona rural. A lo lejos se ven terrenos cultivados, algunos muy verdes, también caminos que conducen a un poblado.

Allá al fondo, unas montañas erosionadas.

## 6) Lectura estructural (Interrogantes que nos plantea la realidad estudiada)

Trata de buscar la significación del núcleo generador, las relaciones y causas. Trata de interpretar la decodificación de la realidad, llevada a cabo por la lectura denotativa. Se trata de emitir juicios críticos después de una investigación. Nos da un espíritu científico. Es una etapa reflexiva.

La lectura estructural responde a los tres pasos de la lectura denotativa:

- al ¿qué es eso? corresponde la reflexión crítica sobre las causas y consecuencias de cada uno de los elementos.

- al ¿qué relación hay entre cada uno de los elementos? habrá que razonar el por qué de esas relaciones.

- al ¿qué relación existe entre esa realidad y yo? ha de llegarse al compromiso con esa realidad para transformarla y cambiarla.

En la práctica, los interrogantes planteados fueron los siguientes:

- ¿por qué vamos cada uno "a lo nuestro" sin contar con los demás?

- ¿por qué se permiten los vertederos cerca de las viviendas?

- ¿por qué en lugar de vertederos no hay más zonas verdes?

- ¿por qué se permite vivir a la gente en chabolas?

- ¿por qué se permite construir los bloques tan cerca unos de otros?

- ¿por qué no todos tenemos una vivienda digna?



— ¿por qué en una zona urbanizada surge un basurero y chabolas?

— ¿cómo era Pinar del Rey antes de construirse tantos bloques?

— ¿por qué para cualquier cosa: educarnos, curarnos, etc., tenemos que salir del barrio y emplear tanto tiempo en el traslado?

## 7) Estudio interdisciplinario

Las tres lecturas anteriores son los pasos exploratorios que nos permitirán encontrar el mundo temático más directamente relacionado con el núcleo.

¿Qué ocurre cuando son muchos los temas a desarrollar? Se escogen aquellos que más problemáticos y los de mayor actualidad.

Una vez seleccionados los temas, viene su elaboración en unas pautas de trabajo donde hay que buscar la máxima interdisciplinariedad. Su elaboración puede ser tarea de los profesores cuando el grupo se está iniciando en el método, tendiendo a que estas pautas sean elaboradas por el propio grupo.

Presentadas al grupo las pautas, en las que ha de constar la bibliografía, tiempo que se ha de dedicar a su desarrollo, objetivos a conseguir, se inicia el proceso de investigación, que concluirá con la puesta en común, primero en los grupos pequeños de trabajo y más tarde en el grupo grande, y la elaboración de las conclusiones finales.

El plan de investigación interdisciplinar para dar respuesta a los interrogantes planteados fue el siguiente:

### a) Temas sobre los que se trabajó

Teniendo en cuenta los intereses detectados a lo largo de todo el proceso anterior y hecha por el grupo una selección, los temas sobre los que se trabajó fueron los siguientes:

- 1) Historia de Hortaleza.
- 2) La vivienda y los equipamientos.
- 3) Especulación del suelo y consecuencias.
- 4) Elementos contaminantes de la zona.
- 5) Nuestras relaciones con los demás en este entorno.

### b) Pormenorización del plan de trabajo interdisciplinar

## AREA DE COMUNICACION

Objetivo:

CONOCIMIENTO DE LA COMUNICACION EN NUESTRO ENTORNO

Contenidos:

- Tipos de lenguaje.
- Análisis de distintas formas de ex-

presión oral o escrita: descripción, narración, diálogo...

— Los signos de puntuación.

Para realizar el trabajo de investigación hemos de salir a nuestra zona a visitar:

- . el pinar de López de Hoyos.
- . Hogar Isabel Clara Eugenia.
- . Tasca de Hortaleza.
- . Parque de la U.V.A.
- . El parque que hay en Santa María.
- . El bar de Santa María.
- . El mercado.
- . Los autoservicios.
- . La vecindad.
- . Una peluquería.

Para este trabajo hemos de escribir las conversaciones, dialogar con las personas, señalar aquello que nos parezca destacable, hacer fotografías y dibujos de todo aquello que nos pueda aportar datos sobre el tema.

También habremos de trabajar sobre las siguientes preguntas:

¿Cómo son las relaciones que se mantienen en las diferentes zonas? ¿Y en nuestras casas?

¿Cómo condiciona la vivienda nuestra forma de vida a la hora de comunicarnos?

Otras actividades fueron las siguientes: se escribieron varias cartas, necesarias para la elaboración del trabajo y se hizo una pintura mural colectiva.

## AREA DE CIENCIAS NATURALES

Objetivos:

CONOCIMIENTO Y VALORACION DEL MUNDO VEGETAL COMO PURIFICADOR DEL MEDIO AMBIENTE. ESTUDIO ESPECIFICO DEL MUNDO VEGETAL EN NUESTRO BARRIO.

CONOCER LAS REPERCUSIONES DE UN AMBIENTE CONTAMINADO EN NUESTRO ORGANISMO.

Contenidos:

- Botánica: estudio de los órganos de las plantas superiores.
- Función cloroflica.
- Anatomía: Relación de las distintas partes de nuestro cuerpo y de los medios de comunicación con el medio que nos rodea:
- . sistema nervioso,
- . órganos de los sentidos.
- . la piel.

Otras actividades que se realizaron fueron las siguientes:

- . Charla coloquio sobre centrales nucleares y su relación con el medio ambiente.
- . Recorrido por el barrio estudiando las plantas que en él se desarrollan.
- . Entrevista con un grupo de ecologistas del barrio.

Los organismos a los que se solicitó material, mediante cartas o visitas, fueron los siguientes:

— Delegación de Saneamiento y Medio Ambiente del Ayuntamiento.

— DENA.

— Sociedad Protectora de Animales y Plantas.

— Patrulla Verde.

## AREA DE MATEMATICAS

Objetivos:

EVOLUCION DE LA VIVIENDA EN NUESTROS BARRIOS. ESTUDIO ESPECIAL SOBRE CHABOLISMO. MOTIVACIONES QUE HAN DETERMINADO LA UTILIZACION DE CADA TIPO DE VIVIENDA.

ESTUDIO DE LAS ZONAS VERDES DE NUESTRO DISTRITO.

Contenidos necesarios para la interpretación de datos:

- Divisibilidad.
- Fracciones y operaciones con números fraccionarios.
- Proporcionalidad y tanto por ciento.

Unidades de superficie y volumen, Areas y volúmenes.

Durante el trabajo específico sobre contenidos, se recogieron los siguientes datos para realizar la investigación propuesta:

- N.º de viviendas en la zona, en la década de los 40.
- Idem en la década de los 50, 60 y 70.

Tipos de vivienda: altura, número de pisos, tipo de construcción, reparto de espacios, superficie de estos espacios, volúmenes...

Parte de estos datos se recogieron en las constructoras.

Número de chabolas, evolución, características...

En la recogida de material se incluyó una encuesta para ver las motivaciones que determinaron la utilización de los diferentes tipos de viviendas.

Igualmente se realizó un estudio especial sobre la futura "Segunda Casa de Campo de Madrid", que estaría situada en el triángulo Hortaleza-Barajas-Moraleja.

## AREA DE CIENCIAS SOCIALES

Objetivos:

CONOCER LOS ELEMENTOS CONTAMINANTES Y DEGRADANTES DE NUESTRA ZONA.

CONOCER LA HISTORIA DE NUESTRO BARRIO Y LAS CAUSAS DE HACINAMIENTO Y FALTA DE EQUIPAMIENTOS.



## Contenidos.

- La atmósfera. Elementos que condicionan el clima. Nuestro clima.
- Historia de Hortaleza.
- Historia de España del 39 al 75.

## Desarrollo de contenidos

- Estudio de la atmósfera: sus capas y composición.

Como el clima está condicionado por factores atmosféricos, vamos a estudiar los elementos que constituyen el clima en general para después estudiar nuestro clima de Madrid.

- Temperatura. Cómo actúa, cómo se reparte por la Tierra, medición y observación.

Presión atmosférica: qué es, medición y observación, de qué factores depende su distribución.

- Vientos: cómo circulan en las zonas intertropicales y extratropicales.

Precipitaciones: formas de condensación: rocío, escarcha, niebla, lluvia, granizo. Las nubes y sus familias. Tormentas: cómo se originan. Borrascas. Anticiclones. Cómo se miden y observan las precipitaciones.

- Otros factores de los que depende el clima: altitud, situación respecto al mar, latitud.

- Cómo es el clima de Madrid.
- Realización y estudio del mapa físico de España.
- Realización de una gráfica sobre temperaturas y lluvias en Madrid.
- Qué masas de aire actúan y cuándo.
- Qué elementos contaminan nuestro barrio:

- Plano de nuestra zona.
- Altura de nuestro barrio respecto a Madrid.
- Estadística de entrada y salida de vehículos a la zona.
- Escombreras y tipos de escombros que se vierten. Legislación vigente.

Zonas de aguas residuales y legislación sobre ellas.

Industrias y calefacciones como efectos contaminantes.

Por otra parte, para hacer un estudio de nuestros barrios necesitamos saber:

- Orígenes y evolución de la población.
- Historia del antiguo pueblo de Hortaleza.
- Historia de los nuevos barrios.
- Causas que motivaron el fenómeno migratorio que sufre la zona, dentro de la dinámica del desarrollo industrial español. Para ello se investigó sobre la España de los años 40 a 60 en los siguientes aspectos:
  - económico.

- social.
- político.
- Los planes de desarrollo como causa de las corrientes migratorias realizadas hacia Madrid y en concreto hacia Hortaleza.
- Qué supusieron estos planes en los aspectos, social, político, económico y laboral.
- Consecuencias de este desarrollo industrial para nuestra zona de Hortaleza en cuanto a:
  - equipamientos sanitarios.
  - equipamientos educativos.
  - medios de comunicación con la ciudad.

## Otras actividades realizadas

- Charla coloquio con un economista.

Charla coloquio con una persona del barrio que ha descubierto restos antiguos de Hortaleza.

- Charla con el que fuera Alcalde de Hortaleza antes de ser absorbido por Madrid.

La Biblioteca y el material utilizado para realizar la investigación fue el siguiente:

- Libros de texto de diversas editoriales.

EL DISTRITO DE HORTALEZA HOY Y MAÑANA.- Coord. de A.A. Ciudadanas.

DOCUMENTOS PARA DIFUSION Y DEBATE.- Hortaleza.- PAI-COPLACO.

MADRID.- Hortaleza.-Vicálvaro.- ESPASA CALPE.

UNA SEGUNDA CASA DE CAMPO PARA MADRID.- La Unión de Hortaleza.- Marzo 1979.

PARQUE HISTORICO Y TEATRO DE HORTALEZA.- La Unión de Hortaleza.

PERIODICO "LA UNION DE HORTALEZA" Y OTROS.

## 8) Creatividad

Es el producto de todo el trabajo. Es la comunicación de algo nuevo, algo original. No puede ser una repetición. Es buscar caminos para esa actitud de cambio.

En nuestro caso y como consecuencia del trabajo realizado, se vio la necesidad de participar activamente en la vida del barrio. Como principio se decidió colaborar en la organización de las fiestas promovidas por las entidades ciudadanas, colaborando en el montaje de casetas de las distintas nacionalidades, organizando un pasacalles en el que mediante unas "copiillas de ciego", inventadas por el grupo, se fue relatando la historia de Hortaleza.

## 9) Evaluación del trabajo

Se evalúan, no sólo los conocimientos, sino también la madurez, el desarrollo psicológico y actitudes socioculturales de la persona, puestas de manifiesto a lo largo del trabajo realizado. Su esfuerzo en el trabajo personal y su participación, tanto en el grupo pequeño como en el grupo grande.

Esta evaluación se realiza por el propio interesado y por todas las personas que componen el grupo.

## 10) Logros obtenidos y dificultades encontradas

No queremos terminar la exposición de nuestra experiencia, sin hacer, siquiera someramente, un repaso de los logros que tímidamente se van vislumbrando y las dificultades con que nos encontramos día a día, en este proceso de transformación.

Los principales logros han sido:

- Elevación del nivel cultural de todos los componentes del grupo, ya que no sólo se han adquirido conocimientos teóricos, sino que se ha tomado conciencia de los problemas que nos rodean.

Nos hemos hecho más conscientes de quiénes somos y de cual debe de ser nuestra participación en la sociedad.

Se ha empezado a despertar una conciencia reflexiva que forma una visión crítica de la realidad y que conduce a una actitud comprometida de transformación.

Las dificultades que encontramos al realizar este trabajo son muchas. Nuestra práctica nos demuestra que:

- A veces es difícil conocer bien a las personas a las que va dirigida nuestra acción.

- Existe miedo a pensar. La enseñanza tradicional nos indujo a ello.

- La falta de tiempo.
- La insatisfacción en que se vive.

- El haber sido educados en un clima de opresión social y política hace temer y desconfiar de todo.

- El tremendo individualismo que padecemos hace más difícil el plantear la educación como un intercambio mutuo.

- El complejo de ignorantes absolutos, actúa como freno para iniciar un movimiento cultural.

Creemos que la metodología del "Lenguaje Total I" de Francisco Gutiérrez, es la más apta para salir al paso de estas dificultades.

EQUIPO E.P.A.  
CENTRO SOCIAL DE  
HORTALEZA (Madrid).



# Acción sindical

## LA JUBILACION DE LOS MAESTROS

El Ministerio de Educación ha respondido que no es posible la reducción de la edad de jubilación de los maestros a la interpelación presentada por Eulalia Vintró del Grupo Parlamentario Comunista sobre este tema. Los argumentos del M.E. eran dos:

1. No hay recursos presupuestarios suficientes.
- 2.— La reducción de la edad de jubilación debe contemplarse en el marco de toda la Administración Pública.

Sobre el primer punto hay que decir que en un estudio hecho por el anterior equipo del M.E. se cifró en 2.000 millones la cantidad necesaria para la reducción de la edad de jubilación de los maestros. Pero, ¿qué son 2.000 millones de pesetas para un Ministerio como el de Educación que destinará a gastos de personal para 1981 la cifra de 250.000 millones de pesetas? Ni siquiera el 1 por 100.

Otro elemento a tener en cuenta es la actitud del M.E. sobre las subvenciones a la Enseñanza Privada. Según el INE, en 1973 estas subvenciones supusieron 2.037,3 millones de pesetas y en 1981, según la Ley de Presupuestos, pasarán a ser 55.000 millones, incrementándose en un 27 por 100 sobre las del año 1980. Es decir, que se han incrementado en 8 años en más de un 2.000 por 100. O sea, que sí hay dinero, pero no para la enseñanza estatal. Ninguna otra partida del ME ha tenido un incremento ni siquiera parecido a esta.

También hay que tener en cuenta que la reducción de la edad de jubilación supondría para el ME una reducción de los gastos para sustituciones por enfermedad, pues lógicamente las bajas son más frecuentes entre los maestros de la edad más avanzada.

Sobre el segundo punto hay que recordar que, reivindicaciones que afectan a todos los cuerpos y colectivos son otorgados, en ocasiones, a uno de ellos sin tener en cuenta "el marco de toda la Administración Pública". Véase el caso de los Profesores Adjuntos de Universidad a quienes el Gobierno ha concedido la proporcionalidad de sus retribuciones complementarias con respecto a los Catedráticos, ignorando que era y es una reivindicación de todos los funcionarios de la enseñanza.

Por último, quiero recordar la ME y el Gobierno, que tanto miran y buscan comparaciones con Europa Occidental cuando les conviene (por ejemplo, para adoptar la figura de Director de Centro más autoritaria, la de Francia), que la edad de jubilación en Francia es a los 60 años, en Alemania es a los 62, etc. Igualmente le podría recordar la relación n.º aulas/n.º profesores, las cifras de escolarización de niños de 4 y 5 años, el derecho a la negociación colectiva con el Gobierno y los derechos sindicales, etc.

No nos extraña que con un Gobierno y un M.E. como estos, la situación en la enseñanza estatal no se establezca y las situaciones de tensión sean constantes. Los responsables son, sin lugar a dudas, quienes se niegan a buscar soluciones realistas a los problemas con excusas difíciles de creer incluso para ellos mismos.

## “La Ayuda a la Investigación”, un escándalo

La solución adoptada por el Ministerio de Universidades e Investigación (M.U.I.) para la resolución de las reivindicaciones salariales del personal docente de la Universidad y el personal investigador del C.S.I.C., supone una burla de cualquier sistema retributivo regulado por un sistema parlamentario.

Los hechos son los siguientes:

Ante la inflexibilidad de las normas presupuestarias para 1981 para las retribuciones de funcionarios que limitan la subida salarial al 12 por 100 e impiden la creación de cualquier nuevo concepto retributivo el Ministerio de Universidades e Investigación para "burlar las normas presupuestarias" y de acuerdo con el Ministerio de Hacienda, el Interventor General del Estado y la agencia de la Comisión Delegada del Gobierno para Asuntos Económicos, propone que las cantidades económicas solicitadas, le sean abonadas al personal mencionado mediante la creación de una fórmula legal fantasmagórica: Contrato de Investigación por valor de 300.000, 240.000 o 180.000 anuales, según su coeficiente, para efectuar teóricamente un trabajo de investigación. Al margen de que tal trabajo exista realmente, o no sea sino el propio trabajo que se viene desarrollando, es verdaderamente increíble que este dinero, que no figurará en nómina, se reciba para pagar algo por lo que ya se está cobrando. Como resumirá gráficamente un compañero se trata de que el Gobierno sancione el hecho de que el sueldo que hasta ahora se cobraba "era

## Sobre las Universidades Laborales



sólo por acudir al centro de trabajo, ahora al margen, será necesario que nos paguen por trabajar".

La burla al control presupuestario raya en lo increíble porque oficialmente este dinero se justifica con cargo a los fondos de inversión del Fondo Nacional de Investigación; lo que sucede es que esa inversión no se controla y oficialmente no se piden explicaciones si ese dinero va destinado a la compra de un microscopio o para pagar las letras del coche del funcionario en cuestión.

La realidad se hace por sí misma demagógica si se tiene en cuenta que en las negociaciones actuales entre el Ministerio de Hacienda, Secretaría de Estado para la Administración y los sindicatos CC.OO., UGT y CSIF se regatean hasta 1.500 millones de pesetas, para conseguir que los sueldos bases de los funcionarios de a pie lleguen al nivel del salario mínimo interprofesional.

La aceptación por la Administración de este procedimiento para hacer frente a demandas salariales, abre un camino de insospechadas consecuencias. Si se admite que fondos previstos para inversión en programas de investigación vayan directamente al bolsillo de los funcionarios involucrados, ¿qué perspectivas serias puede haber de que el uso de los fondos del Plan Trienal no sigan el mismo camino?

Entendemos que la labor docente e investigadora deben gozar del máximo respeto público y de una adecuada remuneración. Pero este respeto público debe buscarse igualmente no plegándose a la increíble propuesta de la Administración. La complicidad en estos casos supone en definitiva la imposibilidad en el futuro de poder levantar la voz con dignidad.

¿Qué decir de la Administración? Por enésima vez se demuestra que el extraño montaje U.C.D. —Cuerpos de Elites de la Administración—, no hace sino continuar y asegurar el complejo entramado de intereses de cuerpos que ha paralizado y conducido a la irracionalidad a la Administración Pública surgida del franquismo y cuyo ejemplo más claro es la reciente retirada de las incompatibilidades de la Ley de Presupuestos.

Se comprueba una vez más que las normas de austeridad, de contención del gasto público, las aplica la Ad-

ministración sólo para los funcionarios de a pie y para las actividades marginales, sin entrar a fondo en una reforma en profundidad de la Administración. Con la medida comentada se "satisface" a los cuerpos docentes e investigadores; en el pasado año se aumentó, sin los trámites exigidos a otras escalas, el coeficiente al cuerpo técnico de Administración Civil.

A nuestros compañeros catedráticos e investigadores les diríamos que o unen sus esfuerzos a los del resto de los funcionarios para buscar unas reglas de negociación y defensa de condiciones salariales, junto con el conjunto de los funcionarios que permita poner coto a la actuación de la Administración, tal y como se están planteando en las negociaciones actuales entre Sindicatos y Administración, o nunca podrán clamar después por "el deterioro en que se encuentra la ciencia y la enseñanza en nuestro país", porque todos entenderemos que esas lamentaciones se utilizan como pantalla para salvar sus intereses salariales.

Solamente unas cifras para terminar; teniendo en cuenta que la oferta de la Administración supone conceder ayudas de

Ptas.	Coeficiente
300.000	5,5
240.000	5
180.000	4,5

teniendo en cuenta que el personal afectado se situa alrededor de las 10.000 personas (Universidad + C.S.I.C., con una cantidad media de 240.000 Ptas/año) encontramos que a este fin se van a destinar 2.400 millones de pesetas. La cifra es tanto más significativa si se considera que las propuestas generales del M.U.I. han aumentado de 50.000 millones a 58.000 millones y que el Fondo Nacional para Investigación dispone para 1981 de 6.500 millones de pts., lo que significa que el aumento salarial del personal docente e investigador se va a "comer" o bien el 30 por 100 del incremento bruto del presupuesto, o bien el 35 por 100 del Fondo Nacional para Investigación para 1981, según cual sea el origen final de los fondos.

Comisiones Obreras C.S.I.C.

Actualmente, el personal de las antiguas Universidades Laborales, después de pasar del Ministerio de Trabajo al de Sanidad y posteriormente al INEI, un organismo autónomo dependiente del Ministerio de Educación, se encuentra que habiendo hecho desaparecer el Gobierno (con fecha de 10 de octubre) dicho organismo autónomo, su situación está sin ninguna clase de definición, pues durante el año y pico de la existencia del IMEI, no se les homologó con los coeficientes y niveles de los demás funcionarios ni se les integró en ninguna escala o cuerpos, pues no se crearon las de dicho organismo autónomo.

O sea que alrededor de 5.000 trabajadores (de los cuales algo menos de la mitad es personal docente) se encuentran a merced de la improvisación del M. de Educación que decide hacer desaparecer un organismo sin haber pensado qué va a hacer con su personal, ni con los 21 centros en los que se imparten enseñanzas regladas a unos 50.000 alumnos (1/3

de ellos de F.P., algo más de BUP y COU, y no llega a 1/3 de enseñanzas de Grado Medio —Ingeniería, etcétera— y cantidades muy residuales de EGB y enseñanzas no regladas).

Ante esta situación tan inquietante, CC.OO. ha elaborado las bases de discusión de una alternativa que se encaminan a resolver de forma definitiva la inserción de estos centros en el sistema general educativo pues no está clarificado por parte del Ministerio de Educación el papel "específico" o especial de estos Centros de Enseñanzas Integradas, y si está claro que estos centros han desarrollado y pueden seguir desarrollando funciones docentes en todo comparable a los centros de enseñanzas existentes en el M.E.

Por otro lado esta alternativa también se encamina a que al personal de las antiguas Universidades Laborales se le inserte en una situación definitiva dentro de una solución lo menos rara posible, es decir: CC.OO. considera que todo ese personal debe

ser integrado en los cuerpos de la Administración del Estado y en los cuerpos especiales existentes.

A la Administración, esa solución le parece muy difícil, habría que hacer leyes que permitieran esa integración, nosotros pensamos que para eso está el Parlamento y que siendo posible, agotaremos todos los cauces para conseguirla; para ello junto con las centrales y asociaciones profesionales y trabajadores que están por esa integración y que ven como absurda y transitoria la solución de incluimos en otro organismo autónomo (que podría ser el IMAPE, que actualmente sólo tiene como función la distribución de las becas), lucharemos para que sin lesionar los derechos del personal se llegue a una solución definitiva sobre las funciones de estos centros y de la situación de los trabajadores que a él pertenecen en un proceso en el que estos centros y su personal dejen de ser una isla en el sistema educativo del M. de Educación.

Esperanza López.



# CENTROS DE FORMACION PROFESIONAL DE LA AISS DEPENDIENTES DEL INEM

Vamos a hacer un poco de historia sobre estos centros:  
El 6 de Junio de 1941 se crea la Obra Sindical de Formación Profesional (FP). El personal docente de la misma tuvo, en el Sindicato Vertical, el carácter de personal colaborador. Desaparecido el mismo, la Obra se integró en la AISS.

Transferida la obra de FP al Ministerio de Trabajo, en Octubre de este año, se crea el INEM y la Obra pasa a depender de él. Así, la situación de estos Centros se complica sufriendo una doble dependencia: económicamente depende de la AISS (Presidencia del Gobierno) y "funcionalmente" del INEM (Ministerio de Trabajo).

Puesto que este personal no era funcionario, es necesario homologarle para poderlo trasvasar a la Administración.

Esta homologación con los cuerpos afines de la Administración del Estado, en este caso el Ministerio de Educación, conllevaría a una equiparación laboral (salarios, horarios, estabilidad, etc.) con el personal del citado Ministerio, no siendo así exactamente, lo cual produce una discriminación de este personal docente respecto de aquel. La subida del 80 no se ha aplicado a una parte del personal (contratados, interinos) y a quien se le ha aplicado no lo ha sido en su totalidad (12,5 por 100). Abundando en el hecho de continuas irregularidades en el tiempo sobre la percepción de haberes de este personal sin ninguna justificación oficial.

Aumenta esta discriminación ante el hecho de que los horarios lectivos reales aplicados en el Ministerio de Educación difieren de los aquí existentes (no se aplica la flexibilidad en horarios que allí se aplica, 21 horas lectivas para dedicación exclusiva, aquí 24, no se aplica aquí la reducción horaria por impartir enseñanzas en COU). Esta discriminación también es patente ante la situación de inestabilidad del personal contratado, al no haber tenido acceso en los tres últimos cursos a oposiciones, de ningún tipo, para acceder a la situación de funcionariado. Las últimas oposiciones realizadas (Septiembre 79) correspondían a una convocatoria hecha tres años antes.

La situación, como se ha dicho anteriormente, es confusa a efectos de dependencia: El personal depende de AISS (sus retribuciones están consignadas en los Presupuestos Generales del Estado para 1980 en el capítulo de personal de la AISS de la Presidencia y en capítulo aparte el personal contratado) y en cuanto a la función que realizan, del INEM.

Actualmente existen aproximadamente 3.100 profesores y 120 Centros (11 de FPA y el resto de FP reglada). El número de alumnos es unos cincuenta mil.

La plantilla aprobada en octubre del 79 (expediente de homologación) es de 2.626 plazas (1.486 grupo A, 1.140 grupo b) en escalas a extinguir.

La mayoría de los profesores se encuentran concentrados en los Centros grandes (de más de 600 alumnos unos 22 de los cuales 9 son Institutos Politécnicos y 4 de esos poseen escuelas universitarias de Ingeniería Técnica).

Existe casi un tercio del total del profesorado que no es funcionario, en su mayoría contratados en los 3 ó 4 últimos años.

Las 2.626 plazas fijadas no están cubiertas por vacantes producidas en su mayoría por jubilaciones. Se desconocen los criterios que siguieron para fijar esa plantilla (no correspondiente al n.º real de profesores necesarios).

La procedencia del profesorado es bastante heterogénea como personal militar, personal con otras dedicaciones (ME, otros Ministerios, Ayuntamientos, etc.). Existen problemas de falta de titulación adecuada.

Contrariamente a lo ocurrido en el ME no ha habido para el personal que ha accedido en los 3 ó 4 últimos años ninguna posibilidad de acceso al funcionariado ni tampoco se les ha aplicado la garantía de estabilidad acordada al personal del ME durante 5 años.

Las "oposiciones" aquí realizadas siempre tuvieron ciertos aspectos muy confusos y cobijaban muchas irregularidades.

En aras de clarificar esta situación y solucionar el problema de la estabilidad, CC.OO. propone avanzar en los puntos siguientes:

1.º Exigimos que mediante Consejo de Ministros se actualice el n.º fijado en su día en el Expediente de Homologación y fijación de plantillas al n.º real de trabajadores que desempeñaban sus funciones al final del curso 79/80 (ya sean funcionarios, interinos o contratados) en base a que en dicho expediente no se contempló (en fecha de su publicación) la totalidad de la plantilla existente en los centros (en esa fecha ya existía un n.º de contratados que no se contemplaron), cantidad que se ha visto incrementada en la actualidad por las necesidades reales de los centros.

2.º Que se garantice a todos los contratados la estabilidad en el empleo hasta el 82 (igual que se pidió para el ME).

3.º Expedición del certificado de nombramiento a todos los funcionarios garantizándoles la propiedad de la plaza que ocupa (especificando centro y asignatura).

4.º Convocatoria de oposiciones hasta que se cubran las plazas ampliadas, con negociación previa con los sindicatos de las condiciones de dichas oposiciones.

La primera oposición debe convocarse en el primer trimestre del 81, celebrándose dentro de los seis meses siguientes a su convocatoria, aplicándose idéntico criterio de valoración de los establecidos en su día en el ME.

5.º Convocatoria de concurso de traslados, después de efectuada la primera oposición debiendo cumplirse el que no se formalice ningún nuevo contrato hasta que todos los actuales contratados tengan asegurado su puesto de trabajo.

Son graves los rumores sobre ciertas noticias difundidas en el sentido de que esta enseñanza no sea estatal "Centros privados cuyo patrón es el Organismo Autónomo INEM" y se nos aplicará el Estatuto de Régimen Interno que está elaborando (unilateralmente) el INEM, según Circular de la Dirección General del INEM, y que ha de estar elaborado a finales de este mes y principios de noviembre. ¿Quién encabezaría los Consejos de Centro, los Directores de los mismos o los Directores Provinciales del INEM?

Es grave también la norma general en estos centros en el sentido de que no se hacen claustros y el N.º de alumnos por grupo es excesivo en muchos de ellos, pasando de 40 e incluso a 60 en repetidas ocasiones.

Insistir en la equiparación con el ME en la flexibilidad sobre horas lectivas. Exigir a rajatabla el cumplimiento de horarios, jornadas e incompatibilidades denunciando los casos conocidos de las mismas.

Esperanza López



# UNA ASAMBLEA DISTENDIDA

La Asamblea General Extraordinaria de MUFACE, convocada a petición de 1/5 de los miembros de la Asamblea, tenía como único punto del orden del día el debate de las Propuestas de actuación que la Comisión nombrada en la anterior Asamblea, sometida al pleno de la misma. El debate, aunque largo, en ningún momento resultó tenso, y pienso que fue enriquecedor por cuanto las propuestas de la Comisión fueron matizadas a lo largo de la Asamblea, mejorándolas en su redacción y contenido.

La Asamblea comenzó con un informe del portavoz de la Comisión en el que se detallan las gestiones realizadas por esta cerca de los grupos parlamentarios, para explicarles lo que significa la disposición adicional 5.<sup>a</sup>, en cuanto a lesionar derechos individuales y rogarles la presentación de enmiendas a dicha disposición. Estas gestiones han sido acogidas positivamente por el PCE y PSOE que han presentado sendas enmiendas cuyo contenido se explicita en el Anexo II.

También se da cuenta de una carta enviada a la Comisión por Alianza Popular, en la que manifiesta su apoyo a dichas enmiendas.

A continuación informa de las gestiones realizadas ante la Administración Pública: Visita realizada al Sr. Ministro para la Función Pública y de la respuesta dada por el mismo (La disposición Adicional 5.<sup>a</sup> es asumida por el Gobierno, va a defenderla en las Cortes, y no se cierra a una posible negociación de un sistema de la Seguridad Social de los Funcionarios) y de la entrevista mantenida con el Sr. Subsecretario del Tesoro y gasto público que se manifestó en el mismo sentido.

Por último, el portavoz da lectura a las propuestas que la Comisión eleva (para su aprobación) a la Asamblea General y se inicia el debate sobre las mismas. Debate largo e interesante, en el que jugó un papel de síntesis la Comisión y cuya redacción definitiva, tal como es apoyada por la Asamblea es la que figura en el Anexo I.

## ANEXO I

### ACUERDOS TOMADOS EN LA ASAMBLEA GENERAL EXTRAORDINARIA CELEBRADA EL DIA 14 de NOVIEMBRE

1.<sup>o</sup> a) Ratificar el acuerdo anterior de la Asamblea General de fecha 3 de octubre de 1980, en el sentido de rechazar el contenido de la disposición adicional 5.<sup>a</sup> del Proyecto de Ley de los Presupuestos Generales del Estado para 1981, por suponer una grave lesión de los derechos de los funcionarios y por otra parte ser contraria al art. 9.3 de la Constitución Española al infringir el principio de irretroactividad de las disposiciones restrictivas de derechos individuales y no garantizar la seguridad jurídica de los actos realizados y situaciones creadas al amparo y conforme a la legislación vigente.

b) Exigir la aplicación en todos sus extremos de la Disposición Transitoria Primera de la Ley 29/1975, de 27 de junio, sobre Seguridad Social de los Funcionarios Civiles del Estado, y del Reglamento General del Mutualismo Administrativo aprobado por Decreto 843/1976 de 18 de marzo, admitiéndose, no obstante, la posibilidad de la aplicación de un régimen transitorio elaborado de acuerdo con la Asamblea General en tanto no se regule y establezca un sistema de Seguridad Social para la totalidad de los funcionarios a que se hace referencia en el punto 2.<sup>o</sup>.

c) Instar a las organizaciones profesionales y sindicales a que recojan en sus plataformas reivindicativas los anteriores extremos.

d) Estudiar, en su caso, la posibilidad de interponer recurso de inconstitucionalidad contra la citada Disposición Adicional Quinta en su actual contenido.

2.<sup>o</sup> - a) Aceptar, en principio, la iniciación de negociaciones para la elaboración y establecimiento de un sistema realista, global y uniforme del S. Social de los funcionarios en los plazos contenidos en la Respuesta elaborada por la Administración Pública, respetándose en todo caso las competencias de la Asamblea General de la Muface en dicho proceso, a cuyo fin se adoptará como documento base, el anteproyecto de Ley de S. Social de los funcionarios aprobado por la anterior Asamblea.

b) Ratificar, a los efectos del apartado anterior, los criterios de composición de la Comisión y las normas de funcionamiento de la misma aprobadas en la última reunión de la Asamblea General, modificadas en el sentido siguiente:

b.1.) En caso de ausencia de algún miembro de la Comisión, será sustituido por otro vocal de la Asamblea que haya sido propuesto por él mismo y ratificado por la Asamblea.

b.2.) Los miembros de la Comisión podrán recahar en sus actuaciones en la misma el asesoramiento de las personas que estimen convenientes, que en ningún caso tendrán derecho a voto.

3.<sup>o</sup> a) Expresar el reconocimiento y apoyo de la Asamblea General a las enmiendas a la Disposición Adicional 5.<sup>a</sup> presentadas por los Grupos Parlamentarios Socialista, Comunista y por la diputado centrista doña Carmen Solano Carreras, así como el apoyo a dichas enmiendas por parte de A.P., y lamentar la falta de respuesta del Grupo Parlamentario Centrista.

b) Manifiestar al Gobierno la propuesta de la Asamblea General por no haber sido tenida en cuenta en su día en la elaboración de la Disposición Adicional Quinta, y por la falta de atención positiva a los argumentos expuestos por la misma sobre su contenido y efecto.

4.<sup>o</sup> - Hacer constar la gran preocupación de esta Asamblea, con la forma en que se está llevando a cabo la transferencia de la Seguridad Social de los funcionarios públicos a las Comunidades autónomas, a la vista de lo dispuesto en el apartado c. del art. 11 del Real Decreto 1666/80 y apartado c. del art. 8 del Real Decreto 2339/80, cuyo desarrollo, al igual que el de las Disposiciones análogas que puedan dictarse, debe efectuarse dentro del marco del futuro sistema general de la Seguridad Social de los funcionarios, por lo que antes de su entrada en vigor habrán de iniciarse las oportunas negociaciones entre la Administración Central a través de la Presidencia de la Asambles General.

5.<sup>o</sup> - Requerir a la Administración Central, a través de la Presidencia de la Asamblea General, los embolumentos necesarios para el pago de las dietas a aquellos miembros de la Comisión que viven fuera de Madrid, considerándose su falta de pago como un boicot de la Administración al funcionamiento de la Asamblea.

## ANEXO II

### ENMIENDA COMUNISTA Y SOCIALISTA

#### A LA MESA DE LA COMISION DE PRESUPUESTOS

##### ENMIENDA

A la disposición Adicional Quinta,

Deberá quedar redactada así:

Uno.- El Estado garantiza a los mutualistas y beneficiarios de las mutualidades generales y obligatorias de Funcionarios integradas en el Fondo Especial a que se refiere la Disposición Transitoria Primera de la Ley 29/75 de 26 de Junio, el derecho a percibir las prestaciones existentes en las respectivas mutualidades al 31 de Diciembre de 1973, actualizadas proporcionalmente en su cuantía conforme a las bases de cotización vigente.

Dos.- El Estado subvencionará a la mutualidad General de Funcionarios Civiles del Estado el déficit que pudiera derivarse en el Fondo Especial como consecuencia de lo dispuesto en esta Disposición Adicional.

Tres.- El Gobierno deberá, en el plazo de un año, remitir a las Cortes Generales un Proyecto de Ley que venga a dar solución definitiva a los problemas del Fondo Especial mediante la creación de un sistema de seguridad social para todos los Funcionarios Públicos, incluidos los de la Administración Local, Moderno, Progresivo, Realista, Completo y Semejante, en su protección, al del régimen general de la Seguridad Social".

##### MOTIVACION

No parece que puedan desconocerse los derechos de los mutualistas que fueron establecidos por las transitorias de la Ley 29/75, al tiempo que se hace preciso dar una solución urgente, de rango legal, al problema del Fondo Especial y en general de la Seguridad Social de los Funcionarios Públicos.



# La Enseñanza en la URSS (II)

## LOS CENTROS DOCENTES

Una rápida visión de conjunto de diferentes centros, nos puede servir para cerrar esta panorámica sobre la enseñanza soviética. Bien entendido que nunca se ha tratado de hacer un documentado ensayo, ni un panegírico o diatriba; más bien, una "crónica de viaje" que sirva para acercar la realidad escolar de la URSS, tan desconocida como interesante, a los enseñantes españoles y, por extensión y como señalábamos en un brindis, la amistad entre los dos pueblos.

Enlazando con lo ya dicho y para completar el funcionamiento de una escuela, vamos a señalar sus conexiones con los ámbitos científicos y administrativos. Como es obvio, los centros están en relación y dependencia, no solo de sus patronatos formados por empresas y asociaciones cívicas, sino también de las delegaciones del Ministerio de Educación (M.E.) de su República, que se coordina, a su vez, con el M.E. de la URSS, para todo lo relacionado con el equipamiento y planes de estudios.

Pedagógicamente hablando, nos parecieron más importantes las conexiones de las escuelas con los Institutos de Investigaciones Pedagógicas, que elaboran la metodología y base científica de la enseñanza, así como las del profesorado con los Institutos Pedagógicos para su perfeccionamiento o formación permanente. Así pudimos comprobarlo en una Escuela de Leningrado, dedicada al perfeccionamiento del español, en donde los alumnos recibían clases de y en castellano desde los primeros cursos, y en la que el profesorado estaba en constante relación con dichos Institutos, tanto para su actualización, como para recibir métodos y técnicas más avanzados.

### La Escuela Nacional Moldava "Jon Gringa"

En Kishinév, capital de la República Federada de Moldavia (en la frontera

con Rumanía), visitamos un centro en el que la enseñanza se impartía en el idioma nacional, la lengua moldava (que, por cierto, tiene enormes similitudes con el catalán y el castellano, por ser latina), siendo el ruso una asignatura de estudio obligado.

1.186 alumnos asisten a las 35 clases, de los 10 grados, impartidos por 75 profesores, en un turno de 8,30 a 2,30 (6 clases de 45', con 10' entre clase y clase y 20' de recreo dos veces al día). Además, los alumnos que necesiten quedarse pueden hacerlo, disponiendo el centro tanto de comedor como de estudios y salones de estar.

Las ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES, que se realizan fuera del horario escolar, son bastante diferenciadas: cine infantil (dos veces por semana), títeres y marionetas, 2 coros, 3 círculos dramáticos, 3 de danza rítmica y círculos de aficionados en cada una de las asignaturas, para desarrollar aspectos conexos con ellas.

Igualmente, existe una sucursal de la Escuela Superior de Música para la introducción del canto y de los diferentes instrumentos y tienen grupos de "búsqueda", similares a los de "rescate" de algunos colegios españoles.

El centro está dedicado al perfeccionamiento del inglés, funcionando, como los demás, por el sistema de gabinetes o seminarios. Así, existen 4 gabinetes de matemáticas, 1 de moldavo, 2 de ruso, 7 de inglés (2 lingüísticos), 2 de Física y Química y 2 salas deportivas, con lo que la mayoría de las clases y materias se dan en dichos gabinetes y no en las aulas.

Anualmente, los alumnos mayores trabajan en Koljoses cercanos en la recogida de la cosecha, en periodo de vacaciones, recibiendo un salario que emplean en la compra de instrumentos musicales y material para sus círculos de preferencia, y en viajes y excursiones.

EL COMITÉ DE PADRES se elige cada año, al comenzar el curso, tanto en cada grupo como en toda la escuela. Funciona por plenos y en comisiones de trabajo: control de la enseñanza (fracaso escolar), trabajo extraescolar, perfeccionamiento de clases y gabinetes, etc.

El profesorado está integrado en su mayoría por titulados universitarios, pues solo 7 de los 75 existentes provienen de Escuelas Normales. No obstante, existen tres graduaciones diferentes entre ellos: simple, metodológica y mayor. También en la enseñanza existen los métodos de la emulación socialista, estableciéndose distinciones (héroes del trabajo, maestros en mérito, órdenes, premios en metálicos...) y competencias o exposiciones y concursos con los trabajos desarrollados, tanto en cantidad como en calidad. Positivo nos pareció el que los maestros "metodológicos" escribiesen sus trabajos didácticos y los pusiesen a disposición del claustro, como intercambio de experiencias y formación en el trabajo.

### El Instituto Pedagógico

Con 40 años de antigüedad, el Instituto Pedagógico de Kishinév es el 2.º de la República de Moldavia y acoge a más de 4.000 alumnos (1.500 de ellos por correspondencia) que son preparados por 250 profesores, para desempeñar posteriormente la docencia.

Consta de 6 Facultades: Filosofía y Letras, Pedagogía, Matemáticas y Ciencias Físicas, Defectología (dislexias, disgrafías, etc.), Clásicas y Cultura Física (que se precia de tener varios campeones olímpicos). Además, imparten los cursillos de perfeccionamiento del profesorado y de formación de los directores de centros secundarios. El Instituto funciona por el sistema de cátedras. Los planes de estudios, aprobados por el M.E. de la URSS, salvo el de Lengua y Literatura Moldavas, abarcan especialidades de 4 y 5 años, según sean para los primeros cursos o posteriores. En los dos últimos años, se simultanean las clases teóricas con periodos de prácticas en Escuelas Secundarias.

En relación al alumnado, tres hechos nos parecieron significativos. En primer lugar, que la asistencia a clase es obligatoria y llevada con bastante rigidez, reforzando medidas de emulación entre





En todas las especialidades, salvo en Educación Física, existe un claro predominio de mujeres.

el profesorado que faciliten la asistencia, o medidas coercitivas como la retirada de becas, expulsión de las residencias de estudiantes,...) para evitar faltas reiteradas.

En segundo lugar, el que, salvo en Educación Física, en todas las especialidades existe un claro predominio de mujeres. Y, por último, la composición social del alumnado: 43 por 100 hijos de koljosianos, 30 por 100 de trabajadores industriales y el 27 por 100 hijos de intelectuales y profesionales. El 74 por 100 del total reciben becas del Estado.

Elementos interesantes y elementos chocantes, pues, se dieron la mano a lo largo de nuestra visita por el sistema educativo (una parte de él, claro) de la URSS. Si tuviéramos que sintetizar, dejaríamos muchos matices y riqueza en el tintero. No obstante, como elementos antitéticos más resaltantes y que, como tales, prevén una tan posible como necesaria síntesis superadora, podríamos resumir diciendo que la enseñanza en la URSS es una enseñanza de calidad y para todos, pero que cuenta con un cariz autoritario (sin duda, inherente al legado cultural) en formas y contenidos.

¡Ah!, y desde luego, resultan inolvidables las enormes muestras de hospitalidad y amistad con que alumnas y alumnos, profesores y sindicatos nos recibieron. Son tan difíciles de olvidar, como de expresar, tan sincero agradecimiento ante tales acogidas. De verdad.

Antonio GUERRERO.

## BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO

**Pensiones.**— Fraccionamiento en el pago de atrasos de pensiones derivadas de la guerra civil.

B.O.E. n.º 256 de 24 de octubre de 1980, página 23.705.  
Resolución de la Dirección General del Tesoro sobre solicitudes de pensiones de mutilación y familiares reguladas por la Ley 35/1980 de 26 de junio sobre pensiones de los mutilados ex combatientes de la zona republicana.

B.O.E. n.º 260 de 29 de octubre de 1980, página 24.089.  
Disposiciones para el mejor cumplimiento sobre el pago fraccionado de pensiones a familiares fallecidos con ocasión de la guerra civil.

B.O.E. 271 de 11 de noviembre de 1980, página 25.145.  
**Curso Escolar 1980-81.**— Cuerpos Docentes y suplementos de crédito. Medidas urgentes para la iniciación del curso escolar 1980/81, ampliación de plantillas de cuerpos Docentes y concesión de suplementos de crédito para ayudas de enseñanza y contratación de personal docente y auxiliar. La Presidencia del Congreso de Diputados ordena la publicación de convalidación de estas medidas.

B.O.E. n.º 256 de 24 de octubre de 1980, página 23.704.  
**Becas.**— Resolución de la Dirección General de Política científica por la que se prorrogan las becas en el extranjero del plan de formación de personal investigador.  
B.O.E. n.º 257 de 25 de octubre de 1980, página 23.840.

**MUFACE. Ayudas.**— Corrección de errores de la Orden de 13-10-1980 por la que se implantan ayudas a minusválidos dentro de la prestación de servicios sociales con cargo a MUFACE.

B.O.E. n.º 20 de 10 de octubre de 1980, página 24.083.  
**Estatuto de los Trabajadores.**— Aplicación del Estatuto de los Trabajadores en materia de contratación temporal.  
B.O.E. de 29 de octubre de 1980, página 24.091.

**Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades.**— Se hace público el XX plan de Inversiones del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de oportunidades para el curso 1980/81.

B.O.E. n.º 261 de 30 de octubre de 1980, página 24.187.  
**Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas.**— Se aclaran dudas sobre la forma de practicar retenciones a cuenta del I.R.P.F.

B.O.E. n.º 263 de 1 de noviembre de 1980, página 24.375.  
**Funcionarios docentes. Comisiones de Servicio.**— Se regulan las Comisiones de Servicio de los funcionarios de carrera de cuerpos docentes no universitarios para la colaboración con programas relacionados con la Administración Educativa.

B.O.E. n.º 268 de 7 de noviembre, página 24.882.



## CONSTITUCION LIBERTAD DE PENSAMIENTO IDEARIO DE CENTRO

Es una verdad que ha entrado en el común patrimonio cultural, que el trabajo prestado en régimen de servidumbre y el prestado a través de un contrato de trabajo, se diferencia, precisamente, en la limitación, no sólo del tiempo de trabajo, sino también del contenido del mismo a "lo obligado por razón de oficio" y nada más. Pero esta gran verdad, indiscutida e indiscutible en tanto se mantiene en términos generales, es puesta en entredicho en no pocos aspectos concretos de la relación laboral. Una de las más espectaculares ofensivas ideológicas de los últimos tiempos ha sido en ese sentido emprendida por los empresarios dedicados a la enseñanza, arropados por el manto institucional de la Iglesia Católica. Ofensiva en abierta contradicción con la verdad general más arriba señalada; de ahí su profundo carácter retrógrado y arcaizante. Esa campaña sin duda ha producido resultados, pues no solo ha servido para que se apruebe la Ley del Estatuto de Centros Escolares (de la que estamos esperando el resultado del recurso de inconstitucionalidad ya presentado), sino también ha logrado crear un ambiente de confusión sobre el tema que es preciso esclarecer.

Los argumentos de esa campaña son conocidos: La sociedad española es pluralista, y así lo reconoce la Constitución. La Constitución reconoce la libertad de enseñanza, la Constitución reconoce el derecho de los padres a que sus hijos reciban la educación religiosa y moral de acuerdo con sus convicciones. La Constitución reconoce el derecho a la libre empresa. La conclusión también es conocida: determinadas empresas están legitimadas para exigir la aceptación íntegra de un "ideario" a todos los trabajadores a su servicio. De esta manera los trabajadores no sólo están obligados a prestar un trabajo durante un cierto tiempo, sino que lo más íntimo de su personalidad, su concepción global del mundo, queda mediatizada por el interés del empresario. Para añadir más confusión se suele argumentar que es el mismo caso de los trabajadores al servicio de los partidos políticos o de sindicatos, que deben compartir la ideología de que son exponentes estos.

No podemos pasar por alto que esa argumentación utiliza en sus premisas términos ambiguos sin contenido técnico-jurídico preciso, pretendiéndose, por el contrario, extraer consecuencias jurídicas precisas de los mismos. Me refiero a términos como "libertad de enseñanza" (que puede entenderse como libertad de expresión docente) o "pluralismo". Por otra parte, sin entrar en valoraciones sobre la Constitución, resulta claro que la misma no permite argumentaciones como esas. Las razones son las siguientes:

1.º Los derechos fundamentales están dotados de una "universalidad de dirección". Es decir, que no pueden ser conculcados ni por el Estado ni por los particulares. Entre los derechos fundamentales están reconocidos el de libre producción científica y la libertad de cátedra. Y están reconocidos hasta el punto que ni en estado de excepción pueden suspenderse.

2.º Al más alto nivel está también reconocido el derecho a la no discriminación por motivos ideológicos, que protege todos los derechos fundamentales (art. 14 C.E.) Derecho también reconocido en el Estatuto de los Trabajadores.

3.º Ciertamente existen unas específicas "empresas" marcadas por un sello ideológico preciso que estarán legitimadas para no admitir a trabajadores que no compartan la ideología de que son expresivas. Pero esas "empresas", por llamarlas de algún modo, son tan atípicas que ni siquiera presentan la estructura propia de una empresa, no lanzan bienes o servicios a un mercado. Son "institucionalmente expresivas" de una ideología. Su estructura misma está transida por el sello ideológico, de tal manera que la prestación del "trabajador" está estrechamente vinculada al fin perseguido por la "empresa". Sólo caben en esta categoría los partidos políticos, los sindicatos y, probablemente, las organizaciones religiosas en sí mismas, no aquellas otras empresas que sean propiedad de las organizaciones citadas, pero que ya sí tienen estructura propia de empresa sometida al régimen común. Esto, por otra parte, es lo más acorde con la Constitución, que en su Título Preliminar reconoce el papel especial de los partidos políticos y sindicatos, en cuanto los considera entre los pilares del Estado. Lo que quiere decir que la calificación de una empresa como perseguidora de fines ideológicos que exijan su acatamiento de todos los trabajadores para que pueda cumplirse la prestación de trabajar, no está dejado a la voluntad del empresario. Pues en caso contrario no habría razón, por ejemplo, para que una empresa cárnicera rechazase a trabajadores vegetarianos.

4.º De lo anterior se desprende que una empresa dedicada a la enseñanza, aunque sea propiedad de una confesión religiosa, como tal empresa, está sometida a la normativa laboral ordinaria y no puede llevar a cabo prácticas de discriminación en el empleo. Si está autorizada para que, por los medios ordinarios, compruebe la aptitud profesional de sus trabajadores, siendo indiferente la divergencia ideológica entre trabajador y empresario.

5.º Sólomente en un caso puede ser relevante la ideología que profese el trabajador (y por lo tanto su divergencia con el empresario), pues de otro modo no podría cumplir adecuadamente la prestación de trabajar. Es el caso de los trabajadores encargados de la formación religiosa y moral de los alumnos. Ello porque el art. 27 de la Constitución lo único que dice es que les asiste un derecho a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral por ellos preferida, derecho que no puede ser conculcado, pero que no puede dar lugar a que profesores cuya prestación laboral no tiene nada que ver con esa tarea ven a su vez conculcado su derecho fundamental de libertad de pensamiento.





## PEDAGOGIA

**IMAGENES EN LIBERTAD, I  
IMAGENES EN LIBERTAD, II**  
de Manuel Alonso y Luis Matilla,  
500 ptas. cada uno.  
Colección Mano y Cerebro. Serie Pedagógica.  
Editorial Nuestra Cultura.  
Madrid. Octubre, 1980.

En **IMAGENES EN LIBERTAD** se realiza un análisis detallado y amplio a la vez del mundo de la imagen, (cine, publicidad, comics, televisión...) ese mundo en el que por grado o por fuerza todos estamos inmersos.

Sus autores, Manuel Alonso y Luis Matilla, profesionales del teatro, cine, periodismo y televisión han recopilado en esta obra su experiencia de varios años de trabajo con alumnos y profesores de diferentes niveles educativos. **IMAGENES EN LIBERTAD** es un instrumento imprescindible para el aprovechamiento crítico y eficaz del impacto de los más variados mensajes gráficos y audiovisuales.

Dirigidos principalmente a maestros y profesores, estos libros, —la obra está dividida en dos tomos, con más de cuatrocientas ilustraciones que recogen la historia de la imagen, desde las sombras chinescas a Hamilton o Mazingher—, serán lectura apasionante para todo aquel que se sienta fascinado e inquieto por la belleza y el poder de las imágenes.

## JUEGOS

### TREPAS

Cinzel — Kapelusz.  
325 pts.  
Para niños de 4 años.

El juego lo constituyen quince cartones, de los cuales se pueden desprender figuras; éstas llevan un grado correlativo de dificultad, comenzando por las figuras geométricas más elementales (Círculo, triángulo...) hasta llegar a un clavel, avión o mariposa.

El juego presenta distintas variaciones; la más simple es la de encajar cada figura en su correspondiente cartón (pueden hacerlo incluso niños de 3 años); pero la actividad principal para la que fue ideado consiste en que el niño con un lápiz bordeé la periferia de la figura o dibuje esa misma figura usando el borde interior del espacio hueco que ha quedado dentro del cartón. Desde aquí, las posibilidades que se le ofrecen al niño son variadas, como es: pintar el interior de la figura, recortarla con los dedos o tijeras romas, punzarla (sobre una plancha de corcho) etc.

Sirve este juego para descubrir al niño su capacidad de presión en los movimientos manuales a la vez que le estimula a perfeccionarse ya que encuentra satisfacción al realizar unos dibujos atractivos, que no lograría si no es por estos medios.

## LITERATURA INFANTIL

**DONDE VIVEN LOS MONSTRUOS**  
Autor e ilustrador: Maurice Sandak.  
Col.: Infantil Alfaguara.  
Ed.: ALFAGUARA.  
Madrid-1977.  
40 págs.  
Edad de lectura: desde los 7 años.

A veces las ilustraciones son una excusa del cuento y otras al revés. En este caso la autora (tanto de las ilustraciones como del texto) logra unos dibujos de gran complejidad y perfección. Los horrorosos monstruos presentan unas expresiones tan inocentes que parece hasta natural que Max, el protagonista, sea un rey autoritario al que no dudan en obedecer.

El argumento es muy simple: la mamá de Max se cansa de sus gamberradas y lo manda a la cama sin cenar, desde allí consigue viajar al país de los monstruos, el olorcillo de la cena que su arrepentida madre le ha puesto en la mesilla le devolverá otra vez a la realidad.

Una situación bastante frecuente entre los niños juguetones (e hijos únicos) y las mamás histéricas donde éstas terminan por perdonar al niño y éste se da cuenta de que él solo se aburre y debe hacer lo posible por acercarse a quien lo anime, aunque sea a costa de renunciar a alguno de sus pequeños placeres.

Un libro que sin duda hay que VER, sus ilustraciones se lo merecen.

## "HISTORIA DE ESPAÑA"

Historia 16  
Información y Revistas S.A.

Llevamos ya tres tomos de los doce previstos en el plan de la obra de "Historia de España" que, por lo que acontece en los kioscos, parece ir muy bien en lo que a ventas se refiere al igual que la "Historia de aquí" de Forges reseñada en el número anterior.

Al éxito alcanzado contribuyen indudablemente diversos factores: por un lado el precio, 150 ptas, que tal como están las cosas y con una aparición que aunque irregular tiende a ser trimestral está muy bien y por otra la indudable calidad del contenido acompañado de numerosas ilustraciones.

La "Historia de España" no es para leerla en los viajes en transportes públicos, ni en los ratos perdidos de espera, no es una revista de entretenidos reportajes más o menos de actualidad, requiere una lectura lenta, requiere concentración, estudio...es decir, es un libro y no precisamente de distracción. Es, como el editor pretende, para "amplio público", pero por desgracia no llegará a todos los públicos.

A los mayores de la E.G.B. les cae grande pero combinada con la "Historia de Aquí" (hay coincidencia en los temas que por ahora van tratando) es interesante que forme parte de la Biblioteca Escolar.



# La calle no se calla

Ni nos callamos nada, ni nadie  
nos hace callar.

El único silencio de La Calle es faltar  
a la verdad. Compruébelo usted  
también el próximo martes.

La Calle es de todos.



**LA CALLE,**  
la primera a la  
izquierda.