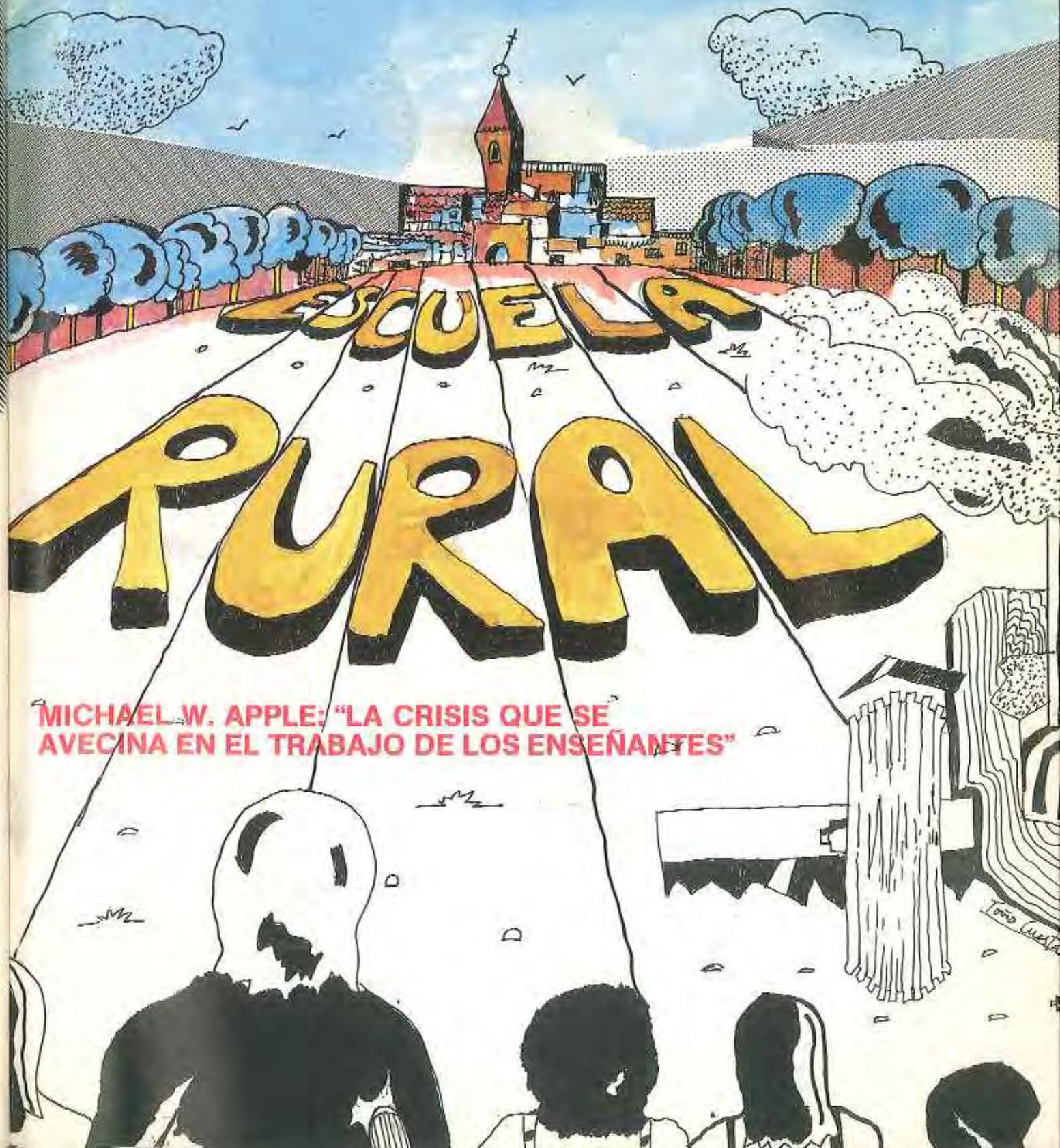




ENTREVISTA CON TIERNO GALVAN



**MICHAEL W. APPLE: "LA CRISIS QUE SE
AVECINA EN EL TRABAJO DE LOS ENSEÑANTES"**



SUSCRIBETE

**INTRODUCE ESTA FICHA EN UN SOBRE Y ENVIALA A:
FEDERACION DE ENSEÑANZA DE CC.OO.
Fernández de la Hoz, 12 - 2. 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 900 ptas. (+ 100 de gastos de envío).
- Ayuda 2.000 ptas.

Forma de pago:

- Giro postal (indiquen fecha envío).
- Adjuntamos talón a favor de la cuenta 1053/6000291809 (Caja de Ahorros de Madrid).
- Contra reembolso del primer número (+ gastos de envío).
- 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 los titulares de la cuenta n.º 1053/6000291809 (Caja de Ahorros de Madrid).

Fecha:

Atentamente.
(Firma).

EN ESTE NUMERO

Editorial. 3.

Entrevista con Enrique Tierno Galván.—"El bachiller y la primaria deben depender del Ayuntamiento". 4

Pedagogía.—Aprendizaje de las matemáticas a través de la experimentación. 6

Una excursión geológica a La Pedriza. 10

La firma.—W. Apple escribe sobre "La crisis que se avecina en el trabajo de los enseñantes". 12 y 13.

Crónica sindical.—Apuntes del Congreso. 14 y 15

Tema del mes.—Remodelar la escuela rural, una tarea urgente. 16, 17 y 18

Experiencias de un maestro de pueblo. 19

BOE. 21

Convocatorias. 23

Opinión.—"Consideraciones sobre la posibilidad y necesidad de reducir el currículum académico", por Mariano Fernández Enguita. 24

Libros y revistas.—28 y 29

Por libre.—Volaré, volaré, oh, ooh, ooh. 30

EDITORIAL

L.O.D.E. / ESCUELA PUBLICA

La L.O.D.E., tal como ha quedado después de los debates parlamentarios, ¿continúa representando un avance en la democratización del sistema educativo? Sí. ¿Constituye el marco legal adecuado para la realización de la alternativa de Escuela Pública o, por lo menos, abre un camino para ello sin obstáculos insalvables? No. Para que la Escuela Pública sea una realidad, para lograr la integración de las dos redes escolares, estatal y privada concertada, en un sistema de Enseñanza Pública Unificado hay que modificar la L.O.D.E.; entre otras razones porque ésta consagra la existencia de dos redes escolares separadas.

En estos términos podría resumirse la posición que sobre la L.O.D.E. adoptó el tercer Congreso de la Federación de Enseñanza de CC.OO.; una posición que supone pasar del "apoyo crítico" que se dio al proyecto aprobado por el Gobierno a "una tercera vía entre el apoyo a la L.O.D.E. y el cínico rechazo de la derecha".

El problema no está sólo, es obvio, en el texto legal. Por un lado, sobre la L.O.D.E. únicamente se ha escuchado en la calle la voz de la derecha, que ha conseguido erosionar una parte de los aspectos positivos del proyecto de ley. Esta es una situación que debe acabar: los sectores progresistas de la enseñanza y de la sociedad española deben movilizarse desde una posición de izquierdas, crítica hacia la L.O.D.E., para conseguir al menos que en su desarrollo reglamentario no se produzcan nuevas concesiones a la derecha, para exigir una inversión prioritaria en los Presupuestos del Estado dedicada a la extensión y mejora de la calidad de la red escolar estatal. Hay que pasar de una actitud defensiva y de cierta parálisis a otra claramente ofensiva.

Porque una cosa es clara: los sindicatos de clase no sólo defienden la dignidad y la posibilidad de enseñar en libertad de los trabajadores de la enseñanza privada; defienden con firmeza la equiparación de sus condiciones de trabajo con los de la enseñanza estatal. Y saben que eso significa un aumento de la financiación pública y lo asumen.

Lo que sería absolutamente inadmisible es que debido a una política presupuestaria como la actual, restrictiva de los gastos en servicios sociales, eso se hiciera a costa de las inversiones en la red pública. El problema de fondo, que ya hemos denunciado en nuestras páginas, es que el gasto público educativo es en España poco más de la mitad de lo que dedican en promedio los países desarrollados, medido en porcentaje sobre el PIB.

Las prioridades presupuestarias son la primera opción política de un Gobierno. A los señores González, Boyer, Maravall, Serra,... debemos recordarles que el dilema es un viejo dilema: o cañones o buenas escuelas; escuelas en libertad, por supuesto.

Director
Pascual Sicilia

Consejo de Redacción:

Pamela O'Malley, Javier Doz, Antonio Guerrero, Valeriano Bozal, Eusebio Salán, Eloy Hernández, Desiderio Fernández Manjón, José Benito Nieto, Antonio Bailos

Secretaria de Redacción: Maribel Sánchez

Portada: Toño Cuesta. Dibujos: Pepe Patón. Libros y revistas: José Benito Nieto

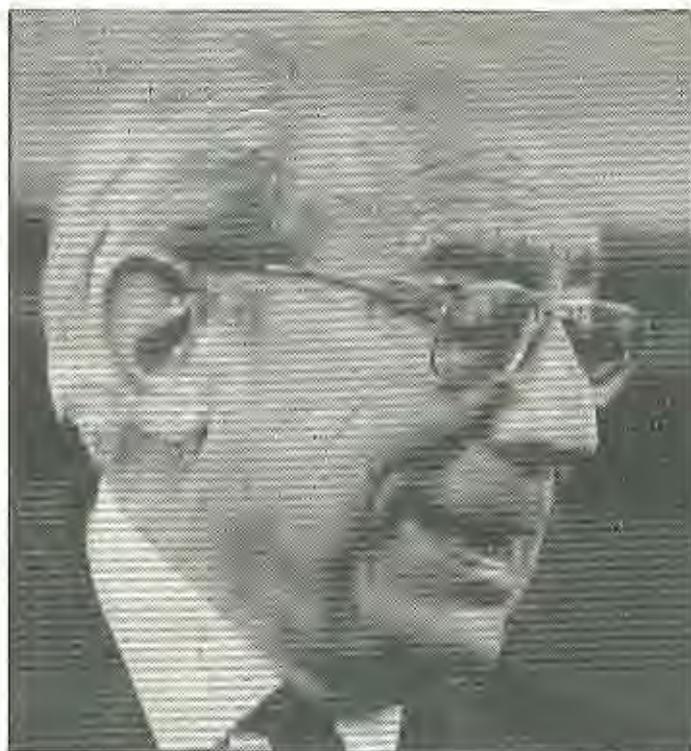
Redacción y Administración: Fernández de la Hoz, 12. Tels. 419 51 24 - 410 35 83

Publicidad: G. Hernaiz. Tel. 446 79 94 Edita: Federación de Enseñanza de CC.OO.

Imprime: Edissa. C/ Santiago Estévez, 26. Depósito Legal: M. 11888-1980

Su personalidad y su prestigio están fuera de toda duda. Enrique Tierno Galván, catedrático de Derecho Político y Constitucional de la Universidad Autónoma de Madrid y alcalde de la Villa y Corte, es hombre respetado por las distintas esferas que componen el mapa político español desde la época de la dictadura. También los vecinos madrileños aprecian su dedicación y los jóvenes le consideran un amigo por su "estar al loro" de la problemática juvenil. Enrique Tierno se manifiesta en esta entrevista como alcalde y como profesor, resaltando la labor cultural del Ayuntamiento y solicitando que tanto el Bachiller como la educación primaria dependan, en colaboración con el Ministerio, de las Corporaciones locales.

Eusebio Salán



Enrique Tierno Galván, alcalde y profesor

"EL BACHILLER Y LA PRIMARIA DEBEN DEPENDER DEL AYUNTAMIENTO"

En su vida hay dos facetas profesionales claramente diferenciadas, la de profesor y la de alcalde. ¿En cuál de ellas se siente más cómodo?

Me mantengo fundamentalmente como profesor, soy profesor, además, el alcalde debiera de ser todo carácter pedagógico. Estoy convencido de que el Ayuntamiento debe ser, entre otras cosas, pero quizás, fundamentalmente, una institución pedagógica que enseñe a convivir, no sólo que ponga los medios para convivir, sino que enseñe a convivir.

¿Qué cambio debiera darse en el sistema educativo para que éste respondiera a las necesidades que la sociedad española plantea?

La sociedad española y todas las sociedades necesitan cambiar el sistema educativo, sustrayendo de él la idea de competencia, es un sistema que está infectado por esta idea, es decir, tú aprendes para vencer al otro y venciendo al otro obtendrás más provecho; no se le dice al niño: tú estudias para nutrir tu espíritu, tu inteligencia, y

después esto lo explicarás en beneficio de la comunidad, sino que se le dice: saber es un arma que te va a permitir desplazar al contrario y ocupar un puesto que él quizás hubiera ocupado. En cierto modo estamos repitiendo el viejo mito de Caín y Abel, estamos haciendo de los niños, metafóricamente, Calnes por la competencia.

SUSTITUIR HEROES DE GUERRA POR HEROES DE PAZ

Según esto, ¿qué enseñanzas se deberían incluir en el actual proyecto educativo?

Habría que hacer una historia de la paz, no una historia de la guerra. Una historia de la paz que viniese a equilibrar las viejas historias bélicas, habría que sustituir los héroes de la guerra por los héroes de la paz, y habría que decirle al niño que en muchas ciudades se va a sustituir el monumento al soldado desconocido, por el monumento a la víctima desconocida, y habría que intentar por otra parte que el niño se familiarice

con los orígenes de su propia cultura desde una historia del arte y desde la idea de la participación, y en ese sentido, orientar la enseñanza como consecuencia de estos supuestos ideológicos.

Como profesor universitario, ¿qué opinión le merece la LRV?

Es una ley que arregla algunas cosas, pero queda mucho que hacer. Yo creo que en España, y la LRU va en ese sentido, como en la mayor parte de los países avanzados, no ya en vías de desarrollo, hay que tener en cuenta que se ha extendido tanto la titulación y se han abierto tanto los accesos a la Universidad, que tenemos que hacer una gran base democrática en la que la titulación sea un bien casi común; de tal manera que el título dé pocas posibilidades de predominio sobre los demás. No importa que haya mucha gente con título, la Universidad tiene que convertirse en un centro que enseñe responsablemente, que tenga muy clara su responsabilidad frente a la sociedad, y que extienda el saber frente a la sociedad y otorgue un certificado de saber a todo aquel que haya adquirido ese saber.

ENTREVISTA

poniendo pocas cortapisas. A mí no me asusta el exceso de número de titulados, porque ¿qué razón hay para no tener un título universitario?, lo que sí me asusta es que el título dé a quien lo tiene la idea de que eso permite tener un puesto privilegiado. Hay que intentar desconectar el título del privilegio, una cosa es la titulación y otra los privilegios. Y sobre esa Universidad masiva, donde la gente concurre para obtener un título, una cualificación, hace falta proteger a aquellas personas que quieren dedicarse específicamente a la investigación, esto es como si viésemos un paralelogramo, e inserta en él una pequeña elevación muy clara, que significaría el conjunto de aquellos que se dedican específicamente a la investigación superior. Habría que hacer una investigación normal que nos sirviera de base o de plasma para obtener aquellos que vocacionalmente se dedicaran a una investigación escogida y selecta y darles facilidades para que llegaran a ello.

LA DURA VIDA DEL INVESTIGADOR

Se refiere usted, fundamentalmente, al tema de la investigación en España, pero, ¿qué cualidades son necesarias — aparte de la ayuda del Estado — para ejercerla?

No creo que podamos pretender que todo aquel que estudia sea un investigador profundo, ni podemos pretender tampoco que no haya una investigación profunda, y la investigación profunda requiere vocación, una gran vocación para la austeridad, el desconectarse de otros bienes, no soñar con otros bienes materiales, nada más que con premios que dá la propia investigación. Son personas muy escasas las que aceptan este sistema de vida y por otra parte requiere facultades intelectuales que debemos buscar entre los muchos que concurren a la Universidad; creo que éste es un modelo de Universidad que no indica aristocracia, sino simplemente abrir los canales a los que tengan ciertas cualidades y ciertas vocaciones, y que por otra parte permite que todo el que quiera pueda disponer del título, siempre, claro, que todo el que quiera haya pasado por las pruebas necesarias.

¿Piensa que la LODE significa un avance importante hacia la escuela pública?

Yo creo que sí, la LODE pone los fundamentos, quizás para siempre. Deja la libertad absoluta, por parte de las familias, de elección entre una enseñanza pública y una enseñanza privada, dando más facilidades, como es lógico, para poder entrar en la enseñanza que es de todos, que es la pública, que a la enseñanza de minorías que es la privada. Esto me parece esencialmente justo, esencialmente moderno, progresivo, esencial y creo que, en este sentido, discutir la LODE es protestar por protestar, que está más asentado en intereses materiales que en la clara noción de las cosas.

CULTURA DESDE EL AYUNTAMIENTO

¿De qué modo los Ayuntamientos pueden influir en el proceso educativo para que éste «determine» la vida de los vecinos?

Los Ayuntamientos estamos contribuyendo a la educación del vecino en cuanto vecino, que es también contribuir a la educación de los vecinos en cuanto seres humanos. Les estamos diciendo que cuiden la ciudad, que no la manchen, les estamos



«Es preciso cambiar el sistema educativo, sustrayendo de él la idea de competencia.»

enseñando a convivir y en este sentido les estamos culturalizando.

Merced a los Ayuntamientos democráticos y a los esfuerzos que estamos haciendo, se está rompiendo la idea de que ser culto académicamente tiene poco que ver con las relaciones que mantengamos con los bienes públicos y con los demás.

Ahora al contrario se está viendo muy claro que el academicismo culto no tiene, o tiene muy poco valor, si no es una cultura que tenga un sentido urbano de respeto a la ciudad.

Hay mucho salvaje con título, y esto es precisamente lo que los Ayuntamientos están intentando evidenciar y evitar.

¿Cree usted que los Ayuntamientos de izquierdas realizan una gestión cualitativamente distinta a la gestión de las derechas?

Claro, claro. En primer lugar, han dado transparencia que antes no había. En segundo lugar, defienden la igualdad como criterio primario. No creo que esto lo hicieran las derechas. Procuramos dar servicios iguales, equipamientos iguales, evitar que haya dos ciudades, la de los ricos y la de los pobres, buscamos una sola ciudad.

Por otra parte, estamos fomentando una participación crítica, que es un empujón hacia todo eso que a otros sectores ideológicos les asustaría.

CAMBIAR HABITOS Y EVITAR LA COMPETENCIA

¿Qué nivel de competencias educativas reclamaría para los Ayuntamientos?

Todas, en cuanto se refieran a la educación Primaria y Bachillerato, pienso que estos dos sectores deben ser fundamentalmente, municipales. La Universitaria debería ser estatal o comunista, pero el Bachiller y la Primaria deberían estar en manos de los Ayuntamientos de acuerdo con el Estado en su formalización, pero sería la única manera de conseguir la homogeneidad, de conseguir seriedad en la responsabilidad educativa, y de hacer que el niño que estudia estuviera muy próximo al medio en el que estudia, que es la ciudad, porque ahora está espiritualmente desconectado de su medio y esto no es bueno. Por otra parte, el Ayuntamiento está más cerca del vecino, y del niño, del vecino que hay que proteger y del niño que es un vecino.

Dadas las dificultades políticas actuales, ¿cómo se podría caminar y educar para la paz, desde el punto de vista de los educadores?

Al principio le decía que hay que evitar la idea de competencia, que esto ya es mucho, y lo repito ahora. Porque la paz no sólo hay que entenderla como el silencio de las armas bélicas; la paz es paz espiritual, y cuando se tiene paz del espíritu y se está educado para la paz espiritual, el desarme se produce solo. Hay que entender que el desarme real es el desarme mental y para esto tenemos que cambiar los hábitos mentales de vivencia, los hábitos psicológicos, y esto debe hacerse por la radio, la televisión, los periódicos, en la conversación ordinaria; algo se está adelantando, pero hay que hacer más, hay que tener en cuenta, para no incurrir en errores, que el desarme espiritual, auténtica paz y fundamento real de la paz, es indestructible su ligazón con la tolerancia, por eso los Ayuntamientos que fomentan la tolerancia son también fomentadores de la paz.

APRENDIZAJE DE LAS MATEMATICAS A TRAVES DE LA EXPERIMENTACION (V)



Continuamos publicando el trabajo del Grupo Matema de Valencia sobre «El aprendizaje de las matemáticas a través de la experimentación». La antipatía hacia esta asignatura, los frecuentes errores y el fracaso de miles de alumnos en el estudio de las matemáticas, tienen su causa fundamental en defectos de aprendizaje. Dislexia y discalculia son etiquetas que usamos frecuentemente para encubrir una realidad demasiado compleja. Los autores del trabajo proponen una metodología nueva en el aprendizaje de los principales conceptos matemáticos, base y fundamento de los demás.

Grupo Matema, Valencia

¿Cómo inferir el aprendizaje del número?

Juan, dice el profesor a un alumno, ¿existe el dos? Si, —dice el alumno convencido— claro que existe el dos. Entonces —dice el profesor—, ¡dame dos! El alumno, solicitado, le entrega dos lapiceros. ¡No! —dice el profesor, no te he pedido lapiceros, te he pedido el dos que tú me has dicho que existía—. El alumno medita, pone cara de circunstancia y por último guarda silencio.

Preguntamos al docente, ¿existe el dos? ¿Por qué es tan frecuente encontrar en nuestras aulas estos errores?

1-5-E-H-2-2-F-P

—«Estos alumnos míos no se fijan, escriben los números al revés», comenta en ocasiones el profesor.

—¿Podría explicarnos alguien qué diferencia existe para un niño entre escribir un número o una letra griega?

—¿Han interiorizado el concepto total y absolutamente abstracto de número?

—Aprender el número ¿es aprender simplemente a dibujarlo?

Este es nuestro reto, nos quejamos con demasiada frecuencia de las escrituras en espejo o de las inversiones silábicas. Etiquetamos inmediatamente con «dislexia» o «discalculia» cualquier error de este tipo y metemos a muchos alumnos en un «cajón de sastres» del que muchos de ellos no

conseguen salir. El error para nosotros está claro: EXISTE UN DÉFECTO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.

Fases para un aprendizaje correcto.

1. Nivel psicomotriz: Todo parte de su cuerpo, de su estar y de su sentir. ¡Hagámosles sentir a través de sus movimientos y sensaciones!

Ejemplo:

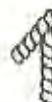
Hay que recorrer un laberinto; recorrerlo con nuestros pies, a gatas, sólo con nuestras manos, con nuestros ojos; luego con los ojos cerrados. El laberinto es éste: (siempre indicando direccionalidad).



—El camino se recorre a nivel intuitivo (Preescolar), no se sabe el número que el laberinto representa ni interesa saberlo (a pesar de la machaconería de algunos padres presurosos). No existe concepto a asimilar, sólo vivencia a experimentar.

2. Con su cuerpo y los objetos próximos:

— Construir el número con hebras de lana, con cuerdas, etc.



Dibujar con el dedo mojado en agua, con pintura de dedos, etc.

— Rellenar el interior de un número con harina, serrín, etc.

— Construcción del número en el foso de arena.

Con plastilina, pero NO en bloque, sino restregando el dedo sobre un montoncito de plastilina sobre papel blanco.

— Repasando con el dedo sobre el número construido en papel de lija.

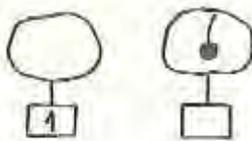
3. Con su intervención formal y ayuda de juegos

— Ficha de picado, recortado, pintado interior, vaciado con transparencia, etc.



— Juego con el dominó de números.
— Sopa de números para identificar el que está estudiando.

Conjuntos numéricos directos y reversibles.



Es conveniente destacar dos aspectos importantes:

a) La construcción se realiza número a número. No se pasa de uno a otro sin haber interiorizado el que se propone. Caso de no conseguirse se realiza un «Feed back», una vuelta atrás, con análisis del proceso y revisión de errores.

b) La construcción es simultánea a la imagen próxima para conseguir que el alumno interiorice:

b-1. El concepto de número.

b-2. La imagen mental fija que ha de evocar para una escritura correcta de la grafía.

Llegados a este punto hemos de profundizar en el apartado b-1, que acabamos de enunciar, es decir, el concepto de número que aparece con el establecimiento de correspondencias en conjuntos equipotentes.

Estos ejercicios potencian necesariamente la conservación del número a través de las correspondencias término a término. Algunos ejemplos podrían clarificar la idea:

1. Se coordinan los huevos con las hueveras. Este ejercicio recogido y estudiado por J. Piaget en su «Génesis del número» es

2. Coordinar flores con floreros, recogido por el mismo autor en el libro citado.



3. Vasos con botellas.



4. Niños con pelotas.



Se trata en definitiva de ir analizando y secuencializando los ejercicios de forma que cada vez sea más complejo establecer la

correspondencia (es más visible establecerla en el ejemplo primero que en el cuarto).

5. Comparar, coordinando:

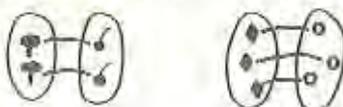


¿Hay más, menos o tanto como?

Hasta ahora en los ejercicios planteados no era necesario que el resultado fuesen dos conjuntos equipotentes. A partir de la reali-

zación de los ejemplos anteriores, ampliaremos a otros tantos como éstos: (siempre continuando con el simbolismo).

6.



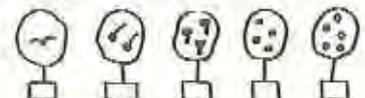
(todos ellos equipotentes)



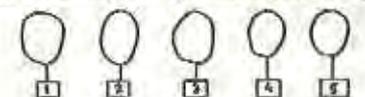
«Etiquetamos como «dislexia» o «discalculia», errores de inversión silábica en la escritura, cuando en nuestra opinión existe un defecto en el proceso de aprendizaje.»

De este modo pasamos a la obtención directa del número cardinal y *simultáneamente* el ordinal (como veremos a continuación).

7. Paso del símbolo al cardinal (sólo hasta el 5).



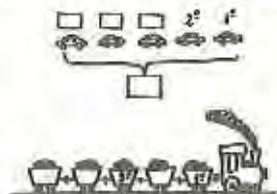
8. Proceso inverso al anterior (del cardinal a los objetos que lo representan).



Los números ordinales.

Su aprendizaje debe plantearse simultáneamente al de los cardinales, mediante ejercicios que trabajen ambos aspectos.

Ejemplo: (Una carrera de coches).



Hemos apuntado la conveniencia de que el trabajo numérico en un principio se divida en dos bloques: numeración hasta el 5 y numeración del 5 al 10.

No debemos pasar a la segunda parte hasta que los alumnos tengan plenamente conseguida la primera, en los aspectos anteriormente citados: cardinal y ordinal; para pasar posteriormente a un capítulo de importancia fundamental: La descomposición del número.

(Agradecemos la colaboración del Grupo de Profesores de Educación Preescolar del Centro Piloto Experimental «Santo Cáliz» de Valencia).

Grupo MATÉMA
Valencia.

La Renovación en Pre

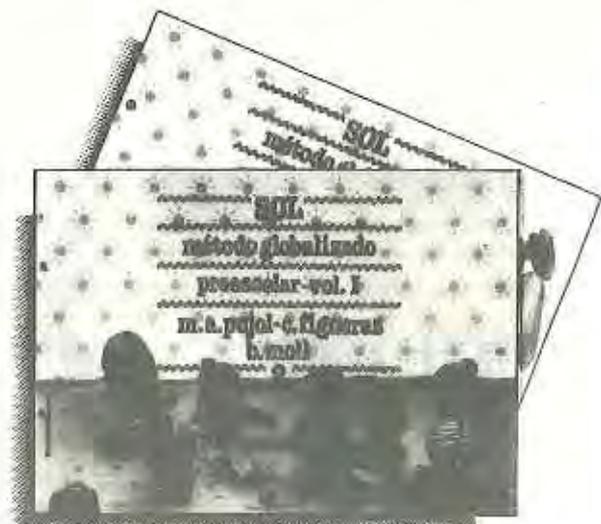
Con libros atractivos, dinámicos, renovados



La serie Sol, que abarca los niveles de jardín de infancia y púrvulos, I y II de preescolar, está concebida como un método globalizado, con unos centros de interés abiertos, pero sistematizados, que permiten realizar una programación adecuada a cada nivel.

Sol I, para el jardín de infancia, contiene seis centros de interés en un solo volumen, de formato algo mayor que el de los otros niveles, teniendo en cuenta la necesidad grafomotora del alumno en este nivel. En el mismo volumen se incluye el material complementario correspondiente.

*propuesta didáctica
para el profesor*



Sol II, para el nivel I de púrvulos (4-5 años), contiene nueve centros de interés repartidos en dos volúmenes, con el material complementario correspondiente.

*propuesta didáctica
para el profesor*



Renovación Pedagógica Preescolar

renovadores y rigurosamente pedagógicos.

GRUPO COM. A. GARCIA



Sol III, para el nivel II de párvulos (5-6 años), contiene doce centros de interés, distribuidos en tres volúmenes con el material complementario correspondiente.

*propuesta didáctica
para el profesor*



Inicios contiene ejercicios indispensables para el aprendizaje de la escritura a partir de las posibilidades grafomotoras del niño.

Aprendizaje del número es un libro de enseñanza programada, que contiene los ejercicios indispensables para que el niño adquiera el concepto del número y cantidad.

Cien Palabras es un libro para el aprendizaje de la lectura, y está concebido de acuerdo con las posibilidades reales del alumno.

Editorial
BARCANOVA

La Renovación Pedagógica en marcha.

Plaza Lesseps, 33 Tel. (93) 217 20 54 Barcelona-23



Detalle del relieve granítico originado por la meteorización química y mecánica.

UNA EXCURSION GEOLOGICA A LA PEDRIZA

Sin lugar a dudas, el mejor laboratorio de la asignatura de las Ciencias Naturales es la propia Naturaleza; por eso, y dentro del aspecto geológico de la materia, intentaremos resumir aquí un bonito itinerario, que es perfectamente realizable en una jornada y que además recoge distintos ambientes de la geología, como son el plutónico, sedimentario y metamórfico.

Al mismo tiempo, podemos conjugarlo con el apartado botánico e incluso "deportivo", fundamentalmente si efectuamos esta excursión allá por los meses de abril o mayo.

Nos gustaría también destacar que este tipo de actividades, a nuestro juicio fundamentales, nunca deben ser improvisadas. Será necesario planificarlas con orden y antelación, creando voluntariamente equipos de trabajo y evaluar muy seriamente con posterioridad el contenido de los mismos.

DESCRIPCION DEL ITINERARIO

Saliendo de Madrid por la carretera de La Coruña, nos desviaremos en Villalba para seguir en dirección a Manzanares del Real, donde un kilómetro antes de llegar al pueblo, seguiremos la indicación de «Parque Natural» (a la izquierda de la carretera).

Al cabo de una media hora, y después de un ascenso y descenso bastante impresionante, nos encontraremos ante el incomparable marco de la Pedriza, concretamente en el término llamado «Canto Cochinos».

Una vez en el aparcamiento y dentro del autobús, para evitar dispersiones, iniciaremos la primera explicación del día; la formación de las rocas plutónicas, el contacto muy visible en el mapa geológico entre éstas y las que hemos dejado a la salida de la capital, y la formación de diaclasas, salta a la vista. Además, los distintos aspectos de la meteorización (mecánica y química), así como la «formación de suelos» (edafología) serán también objetivos prioritarios *«in situ»*.

Abandonaremos el autobús después de haber resuelto cualquier tipo de problemas y atravesando el río Manzanares, iniciaremos, por el margen derecho, la ascensión hasta llegar al Refugio de la R.S.E.A. de Peñalara, donde después de un descanso, es el momento de plantear nuestra segunda explicación. Lógicamente consistirá en analizar todo un conjunto de rocas filonianas (diabasas y aplitas que hemos «pisado»), así como la formación de las «marmitas de caolinización» (o pilancones) y, por supuesto, geomorfológicamente, explicar «en vivo» el curso alto de un río.

Proseguiremos luego nuestro ascenso, pasando por el Gran Tolmo hasta el Collado de la Delierilla (1.441 m. de altura).

BOTANICA E IMAGINACION

En este lugar iniciaremos nuestra 2ª intervención, en la que debe ser recordado el concepto de divisoria hidrográfica y erosión remontante, sin olvidarnos del fluvioflaciarrismo. Realmente, la vista desde este punto es fabulosa: El Gran Yelmo hacia el Sur (1.714 m.), el Risco del Pájaro hacia el Oeste, y al fondo (al Norte), las lomas de Cuerda Larga (con muchos vestigios de glacialismo) constituyen un marco incomparable.

No debemos olvidar que, durante nuestro itinerario, dando rienda suelta a la imaginación, podemos «ver» todo tipo de figuras, a veces fantasmagóricas, labradas en las rocas: *El Elefante, La Bota*, etc., constituyen un buen ejemplo.

Desde el punto de vista botánico, encontraremos Romero (*Rosmarinus officinalis*), Cantueso (*Lavandula pedunculata* y *Tomillo* (*Thimus* sp.), de la familia de las Labiadas (con sus estupendos olores), la pegajosa Jara (*Cistus ladaniferus*), de la familia de las Cistáceas; agallufas (*Artostaphylos uva-ursi*), de la familia de las Ericáceas, como especies más importantes. Sin embargo, no debemos olvidar la presencia

PEDAGOGIA

de escaramujo (rosacarina) y de enebros (*Juniperus comunis*). Inclusive existe alguna especie endémica, como la pconia (*Paeonia broteri*) de grandes flores blancas o rosáceas muy características. En cuanto a la gran cantidad de pinos, hemos de decir que fueron implantados en repoblación forestal, hace unos cuarenta años.

Concluida esta fase de nuestra jornada, regresaremos en dirección a Manzanares del Real para almorzar. No obstante, es preciso recordar a nuestros alumnos dos fases importantes, al margen científico:

1.^a El Castillo de Manzanares, del primer Marqués de Santillana, y primer Museo de Castillología Mundial.

2.^a El embalse de Santillana, arteria acuática de Madrid, construido en 1908 y con capacidad de 100.000.000 metros cúbicos (actualmente a un 30 ó 40 por 100).

Después de la comida, nos dirigimos por Soto del Real, en dirección a Guadalix de la Sierra.

ESTUDIO DE LAS ROCAS

Unos dos kilómetros a la salida del pueblo y a la derecha de la carretera iniciamos la primera parada de la tarde; a nuestra izquierda podremos apreciar una serie de rocas sedimentarias terciarias (paleógenas) a base de conglomerados, areniscas y arcillas, en las que podemos perfectamente medir el buzamiento y dirección con la brújula geológica; a nuestra derecha tenemos el embalse de *El Bellón*, con la presencia de una antigua ermita en ruinas, fiel termómetro de la sequía que padecemos.

Por último, limitando al embalse, observaremos el emplazamiento de unas canteras de caliza (del Cretácico cenomanense) que relacionaremos con la geología aplicada.



El gran Tolmo.

La segunda parada (y explicación) de la tarde la efectuaremos tomando la primera desviación a la derecha, antes de la confluencia con la carretera de Burgos (N-1). En efecto, después de unas curvas en ascenso, aparcaremos y podremos ver todo un gran complejo de rocas metamórficas: esquistos, micacitas (con micropliegues) gneises glandulares (facies *ojo de sapo*), etc., estarán a nuestro alcance y, por supuesto, el metamorfismo será nuestro tema a comentar.

Por último, enlazaremos con la N-1, donde a la altura de *El Molar* observaremos la famosa falla, para que adentrándonos en el Terciario regresemos a Madrid.

JOSE MARIA BUHIGAS

Profesor de Geología.

I.B. Torrejón.

CONSIDERACIONES DIDACTICAS

Esta descripción del itinerario puede ampliarse "a voluntad". No obstante lo hemos resumido, quizás un excaso, pensando en que mis compañeros pueden modificarlo, con arreglo al horario, ampliamiento del centro e incluso orientación científica (más o menos geológica o geobotánica).

Geológicamente, la ubicación de paradas y explicaciones respectivas no es muy conveniente, ni tampoco lo es desde un punto de vista pedagógico, sobre todo teniendo en cuenta los siguientes términos:

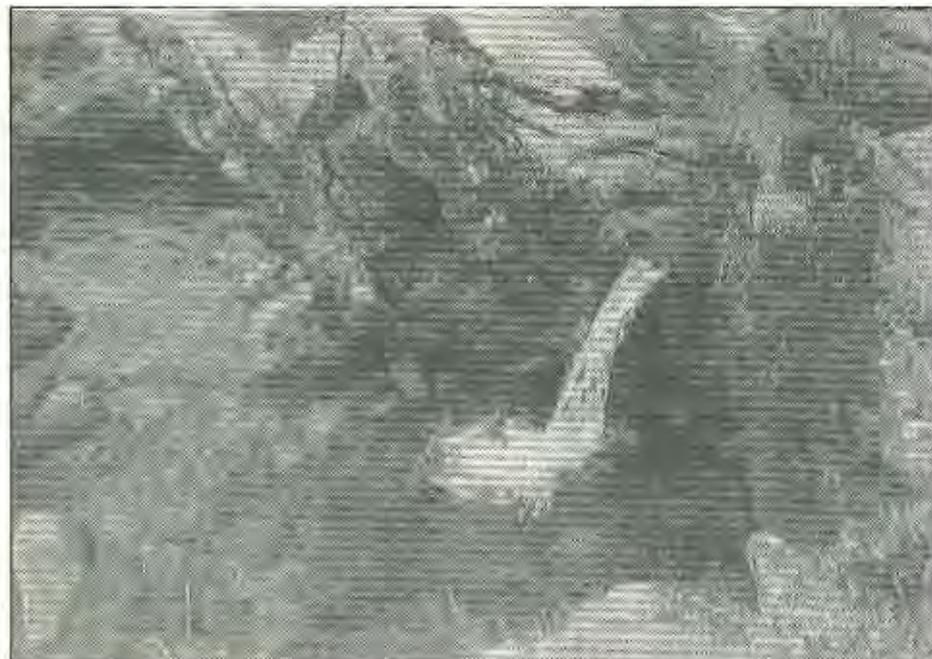
1.^o Estamos trabajando con un grupo de alumnos, que raramente será inferior a cuarenta o cincuenta.

2.^o El objetivo fundamental es el de observar «in situ» pocos conceptos (formaciones o fenómenos), pero sí todos ellos de un modo muy claro.

3.^o Esta metodología no permite, como ya apuntábamos anteriormente, evitar una dispersión de los alumnos, puesto que las explicaciones en cada uno de los puntos ya referidos es posible hacerlas en el mismo autobús.

4.^o Debemos tener siempre muy en cuenta que el éxito (= objetivos) de esta actividad estarán siempre en relación directa con la disciplina, meticulosidad y programación de la misma.

Con el fin de aprovechar al máximo esta excursión, sería bueno disponer de una cartografía adecuada.



Curso alto del río Manzanares en la «Garganta Camorza».

LA CRISIS QUE SE AVECINA EN EL TRABAJO DE LOS ENSEÑANTES

En muchos países, en distintas partes del mundo, existen hoy día intentos por parte de los Gobiernos de adecuar más estrechamente los servicios públicos a las necesidades de la industria. Dichos intentos toman una gran diversidad de formas y emplean varias estrategias distintas. Sin embargo, todos tienen que ver con el control y el gasto público. En Inglaterra han significado importantes reducciones en el presupuesto dedicado al sector público y han conducido a acciones claramente dirigidas contra las organizaciones de los trabajadores. En los EE.UU. se realizaron masivas reducciones en los gastos dedicados a programas sociales, ligadas a sorprendentes y verdaderamente peligrosos aumentos en los fondos designados a los enormes sistemas de armas. Otros países capitalistas han visto tendencias similares. Todos los programas sociales, los servicios gubernamentales, toda actividad oficial en el campo de la salud, el bienestar y la educación se evalúan según su capacidad de servir *«la economía»*. Se definen las necesidades económicas no en función de la demanda de la mayoría de la población, sino por las demandas de aquellos sectores del capital industrial y financiero que tienen acceso a la Administración.

LA CRISIS LLEGA A LOS ENSEÑANTES

La *productividad* y la *eficacia* desplazan del limitado espacio que ocupaban cualquier preocupación por la democracia y la igualdad. Hasta en los países donde hay gobiernos socialistas recién elegidos, de corte reformista, muchas veces sus economías están estrechamente atadas a los grandes poderes capitalistas; ellos también deben predicar el apretarse el cinturón y adecuar en gran medida cuantos aspectos de su política, cultura y trabajo sean posibles, a las necesidades industriales.

Esto ha creado una crisis en muchos sectores. Se pierden empleos. Se transforman los que quedan de manera significativa. Los Sindicatos pierden tanto afiliados como poder en muchos países, donde la derecha ha sabido aprovecharse de algunos sentimientos negativos de la gente para perseguir sus propios regresivos propósitos políticos.

Esta crisis no ha pasado por alto a los enseñantes. Un número importante de profesores han sido despedidos o viven actualmente bajo la amenaza del despido en un futuro próximo. Se encuen-

MICHAEL W. APPLE (*)

tran cada vez más actitudes negativas hacia los sindicatos entre la población en general e incluso entre los enseñantes. Al mismo tiempo propuestas de racionalizar el trabajo de los enseñantes en ejercicio, y de muchos más funcionarios se vislumbran claramente. Por ejemplo, métodos patronales desarrollados y utilizados para controlar a los trabajadores en la industria son asumidos rápidamente por el Gobierno a varios niveles para controlar la tarea

“Métodos patronales desarrollados y utilizados para controlar a los trabajadores en la industria son asumidos por el Gobierno para controlar la tarea cotidiana de los profesores de aula.”

cotidiana de los profesores en el aula. En los EE.UU. donde, por desgracia, parece ser que dicho proceso se encuentra más adelantado, a partir de los años sesenta se desarrolla un tipo de currículum elaborado de tal forma que todo lo que el profesor debe saber decir y hacer se encuentra incorporado dentro del propio material pedagógico. A veces se puede decir lo mismo con respecto al alumno. Cada vez más se introducen pruebas que, desde fuera, obligan y garantizan el fiel seguimiento del programa por parte del profesor. Dichos currículum ahora se encuentran cada vez más ligados a técnicas tales como la

dirección por objetivos y otros métodos *modernos* de tipo industrial, empleados para mejor controlar los resultados del aula. Así, se deja muy poco a la iniciativa del profesor que se encuentra obligado a seguir el patrón estándar de interacción que forma parte íntegra del programa en sí y ya se empieza a aceptar esta forma de conducta como la norma *correcta* para un profesor. Mientras que, como todos los trabajadores en cualquier situación laboral, los profesores no se dejan que les controlen totalmente, lo que aquí empezamos a contemplar es de gran importancia. Procesos que han tenido una larguísima historia en fábricas y oficinas han empezado a incidir de forma notable en las aulas y se introducen técnicas similares para garantizar la eficacia y la productividad por todo el país.

PROFESORES SIN CAPACIDAD DE DECISION

Quizás la mejor manera de tratar este tema es la de clasificarlo como un proceso de *descualificación e intensificación*. En la medida en que las metas y currículum se devienen cada vez menos una cuestión de elección individual o colectiva, y cada vez más ligadas a la utilización de material estándar y, en muchos países hoy en día, a la compra de material producido comercialmente y específicamente diseñado para coincidir con las ideas de los grupos poderosos, a los profesores no les piden más que alcancen las metas establecidas por otros y pongan en práctica los planes también elaborados por otros. Así, la separación entre el concepto y su ejecución se vuelve cada vez más evidente. La capacidad de concepción cuyo desarrollo y control han costado años de trabajo a los profesores, como individuos y afiliados al sindicato, se atrofia lentamente; puesto que ya no sirve para nada. Profesores y otros funcionarios en situaciones similares pierden la autonomía limitada que les ha costado decenios ganar y llegan a ser ejecutores alienados de los programas escolares basados en una estrategia industrial.

MENOS TIEMPO, MENOS APOYO

En el contexto de la crisis del presupuesto que, en parte, ha sido la causa de ello, ocurre otro fenómeno que es igual-

LA FIRMA

mente crucial tomar en cuenta. No es solamente que los profesores pierdan control de su propio proceso laboral y su actividad profesional, sino que tienen menos recursos para realizar su trabajo. Menos tiempo, más trabajo, menos apoyo y menos autocontrol; así son las tendencias que podemos observar en las escuelas y otras agencias sociales que se encuentran cogidas en una situación donde el criterio de la eficacia del gasto es totalmente definitivo.

Sin embargo, no son exclusivamente las cuestiones de descalificación e intensificación las que importan en este momento. Como he demostrado en *Education and Power*, uno de los resultados finales de este proceso de racionalización del trabajo de funcionarios, como los profesores, es el de hacer aún más difícil el considerar la enseñanza y el control de su contenido como cuestiones políticas. Es decir, en la medida en que el objetivo más importante de la educación se define como la necesidad de alcanzar mayor eficacia en la consecución de las metas económicas establecidas por los grupos poderosos, cuestionar sobre si dichas metas son realmente democráticas, sobre si atar la escuela a modelos de la organización económica, a menudo de simple explotación, pueden romper patrones de desigualdad, etc., pierden importancia y se encuentran relegadas a un plano muy secundario. Se establece un orden del día totalmente técnico y apolítico. Se margina cualquier otro tipo de cuestión.

OPTIMISMO REALISTA

Igual que cualquier otro tipo de control, sin embargo, los relacionados con los profesores estatales contienen contradicciones internas. Algunos aspectos positivos pueden coexistir con los negativos. El aumento en el ritmo de racionalización que he citado antes, también tiene consecuencias positivas. Dichas consecuencias son iguales, en efecto, a las que resultaron de las técnicas similares empleadas por la patronal en fábricas y oficinas, por primera vez. Por ejemplo, muchos funcionarios, incluyendo a los profesores, empiezan a darse cuenta de que los mismos factores que han ido cambiando radicalmente el trabajo de los demás en fábricas, almacenes y oficinas, ahora les afecta a sí mismos. Dicha toma de conciencia ha empezado a romper algunas de las barreras tradicionales contrarias a la formación de coaliciones entre los trabajadores de cuello blanco y cuello azul. Además, varios sectores de profesionales, asistentes sociales, enfermeras y otros han empezado, en muchos países, a organizarse en torno a un tema que parece resultar muy movilizador. Se han dado cuenta de que actividades consideradas tradicionalmente como *trabajos de mujeres* han sufrido, históricamente, aún más la presión por el control y racionalización externa. Así empieza el proceso lento, pero enormemente im-



El cuerpo del trabajo del profesor a través de currículum estrictamente establecido, sin dejar capacidad de iniciativa al enseñante, puede sumir en la desolación la labor en la escuela.

portante, de unir las reivindicaciones de clase y sexo, creando un grupo más amplio que puede clarificar e identificar los problemas verdaderos e iniciar en serio la lucha. Finalmente, en vista de las masivas reducciones en el presupuesto los profesores y otros funcionarios se percatan de que sus propios empleos dependen de la continuación de programas que han costado años de dura lucha a los trabajadores y minorías. Por eso no solamente en los EE.UU., sino también en otros lugares personas que en otras circunstancias podrían encontrarse políticamente opuestas, ahora se encuentran trabajando juntos para sostener programas y prácticas democráticas, empleos y beneficios sociales. Una vez más, así, se forman coaliciones progresistas.

Todo eso ocurre en medio de una crisis seria. No podemos saber cuál será el resultado. Lo que sí podemos hacer,

sin embargo, es mantener la lucha para defender las posiciones ganadas y luchar contra la ideología patronal que tiende a infiltrar demasiadas instituciones. Para realizar esta tarea debemos iniciar el trabajo no con pesimismo, sino con esperanza, una esperanza que se puede definir como optimismo realista. Somos capaces de darnos cuenta de cuáles son las presiones que intentan reorganizar el trabajo de la gente, tales como los profesores. Y al mismo tiempo podemos llegar a los elementos progresivos que se constituyen dentro de tales grupos profesionales, de modo que todos podemos trabajar juntos para crear las necesarias condiciones previas que hagan innecesarias tales formas de control.

(*) Department of Curriculum and Instruction, University of Wisconsin-Madison.

APUNTES DEL CONGRESO

Mayo. 4, 5 y 6. De los cuatro puntos cardinales del Estado español, de todas las autonomías, de la emigración, de la enseñanza estatal y privada, docentes y no docentes, uno a uno o en grupo, todos fueron llegando. 225 compañeros. III Congreso de la Federación de Enseñanza de CC.OO., bajo el lema: "MEJORAR NUESTRO TRABAJO, TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA".

Encuentros. Saludos al antiguo compañero perdido en la diáspora de los concursos. A todos, los presentes en el congreso y los que se quedaron en su lugar de vida quiero saludar con los bellos versos del poeta (el congreso, entre otras cosas, sirve para renovar antiguas ilusiones):

Me pongo la palabra en plena boca y digo: Compañeros. Es hermoso oír las sílabas que os nombran.

Es hermoso oír la ronda de las letras en torno a la palabra abrazadora. Compañeros. Es como un sol sonoro.

Compañeros. Escribo de memoria lo que tuve delante de los ojos.

*Y lo primero que tuve fue la esperanza e ilusión de todos por un mundo mejor, por una enseñanza pública mejor; los esfuerzos colectivos por estas realidades de futuro que todos queremos hacerlas presentes. En la urgencia, en el ritmo vienen los problemas, las dificultades, las diferencias, la necesidad de síntesis, los cabreos, las palabras duras y vuelta a empezar y... como dijo un delegado al Congreso, los enemigos míos no están aquí, por mucho que discutamos y nos peleemos, aquí están los compañeros con distintos sentirs sindicales, dentro del **corpachón vitalista, plural y progresista de CC.OO.** ¡Qué gran abrazo me gustaría daros ahora que os habéis ido!*

Día 4

Para empezar, discurso al Congreso de Marcolino Camacho: Reestructuración industrial, el Gobierno del PSOE y las esperanzas frustradas, nuevos retos de la enseñanza en los cambios industriales e importancia de los enseñantes en estos cambios, nuevas formas de organización en el movimiento obrero, importancia de CC.OO. en el cambio necesario para la clase obrera, el plan de solidaridad. Una propuesta al Congreso: que los historiadores escriban la histo-

ria de CC.OO. La risa blanca de Camacho se pierde entre los aplausos de los congresistas.

Discusión del Informe-Balance. Lo que se hizo y cómo se hizo. Lo que se dejó de hacer y se debía de haber hecho. Lo que nunca se debió de hacer. De todo, ¡como en la vila del Señor!, la mayoría del Congreso reconoció y aprobó el esfuerzo realizado por la C. Ejecutiva saliente. ¡Qué no ha sido poco! Esto puedo jurarlo. Luego el informe de Orientación de la C. Ejecutiva para los próximos años. Y siempre la LODE. El papel de la E. Pública. La preocupación por todas las realidades del mundo de la enseñanza. La enseñanza privada y los miles de millones que donosamente da el Gobierno socialista a curas, frailes, monjas y otros entes de similar cata-

"Tiempo es ya del esfuerzo responsable, de la enseñanza al servicio del pueblo, de la formación permanente del profesorado."

dura. Y la paz, la lucha por la paz, ¡aquí nos la jugamos todos! Los enseñantes tenemos mucho que decir y hacer en este campo. Y no hay tiempo que perder y los misiles ya están en su sitio y la hecatomba es posible y los vaqueros con callos en la mente y en los dedos de tanto manejar la pistola pueden conseguir que no celebremos el IV Congreso de la Federación. Manos a la obra, tenemos la obligación de llenar el mundo de palomas para que los asesinos no tengan espacio donde colocar sus artefactos de odio y destrucción.

Día 5

Nuevos Estatutos para la Federación. Los antiguos tenían lagunas y contradic-

ciones que había que salvar y solucionar. Unanimidad total en la necesidad de cambiarlos, en los métodos a seguir y en la aprobación de los mismos. Más democracia, más participación y más control y poder para las bases del Sindicato. ¡Que venga Dios y lo vea si hay otra organización más democrática que ésta! De lo cual, por supuesto, nos sentimos orgullosos, en el fondo es realfirmar nuestra historia y bajar de nuevo al espíritu de La Camocha.

La Plataforma para los próximos tres años es tan amplia que... ¡ya me entiendes! Para conseguir hacer realidad tantas ilusiones estoy seguro que el Sindicato tiene que sudar tinta. Lo de sudar estoy seguro que muchos compañeros van a sudar, que como colectivo vamos a estar en la cresta de la ola, pero es tan duro el muro de la injusticia... ¡Quien quiera poner manos a la obra, aquí tiene una meta! ¡Animo! Todos somos imprescindibles.

Día 6

El tema central del Congreso era la CARRERA DOCENTE. En el anterior número publicamos un amplio extracto de la ponencia. En el período pre-congresual y congresual se ha mejorado. El tema de la Carrera Docente es un esfuerzo del Sindicato por dar soluciones a situaciones de irracionalidad inaguantables. No más enseñanzas que no preparan para enseñar, no más oposiciones donde caciques y empollones navegan viento en popa, no más funcionarios docentes que rompen y rasgan según el estado de la úlcera que les corroe el estómago, no más el ado- venamiento y el modorrao siestil; tiempo es ya del esfuerzo responsable, de la enseñanza al servicio del pueblo, del control social, de la Universidad que prepara para enseñar, de la formación permanente del profesorado, etc. Nuestra alternativa está casi a punto. Si las autoridades del MEC quieren, con mucha gusto pondremos nuestro grano de arena para cambiar la situación

CRONICA SINDICAL

actual. Si no quieren... fuerzas tenemos, tiempo esperamos, ilusión no nos faltará para hacer realidad nuestras propuestas.

Nueva faceta del Congreso fue la presentación de ponencias libres. Cinco se presentaron: «La integración del pedagogo como didacta de la escuela», «Los profesionales de la enseñanza en la Confederación de CC.OO.», «Escuelas Infantiles», «La formación profesional ocupacional» y «Colegio en crisis». No cinco, cinco mil serían de desear. Prueba evidente de que las bases de nuestro sindicato «pintan» y mucho, de abajo hacia arriba y todos a disculpar, perfeccionar y dar forma final al camino iniciado. Un deseo: ¡Que todos los sectores y problemas tengan su alternativa! ¿Es mucho pedir? La comisión de ponencias libres del congreso propuso la publicación en la revista de estos trabajos como estímulo para unos y esperanza participativa para todos.

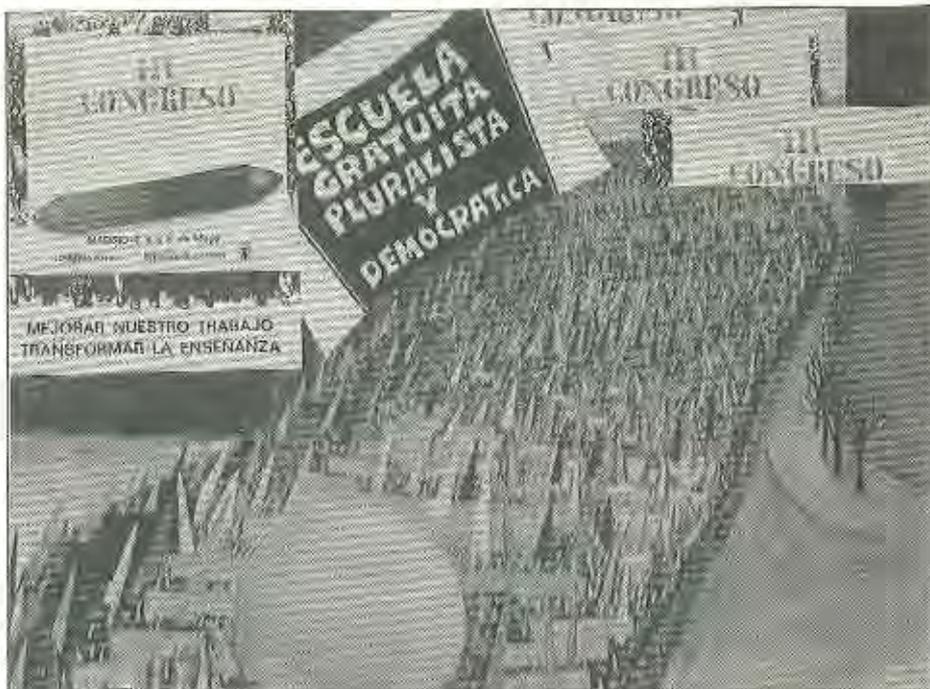
La prueba de fuego de todo congreso está en la elección de los órganos directivos para el próximo período. También aquí hubo su prueba de fuego. Era deseo de la Comisión Ejecutiva saliente conseguir lista unitaria. Pero, pero y más peros dificultaban tales deseos. (Algunos peros, los más significativos: LODE, E. Privada, Negociaciones con el MEC, subvenciones.) Y se consiguió la lista unitaria. Y fueron necesarias largas horas de debate en la comisión de Candidaturas. Y fueron precisos algunos pasillos. Y al final una lista unitaria fue propuesta al Congreso para su aprobación. Los resultados de la votación fueron los siguientes: Afirmativos 166 (79,8 por 100), negativos 4 (1,9 por 100), abstenciones 38 (18,3 por 100). Total de votantes 208. Para Secretario General fue reelegido el compañero Javier Doz por 158 (75,6 por 100) sí; 7 (3,3 por 100) no; 44 (21,1 por 100) abstenciones. 25 personas componen la Comisión Ejecutiva, de ellos 14 son nuevas en la responsabilidad adquirida.

Nos saludaron

Nos saludaron y desearon los mejores éxitos en nuestro trabajo los siguientes compañeros y organizaciones: A. Gutiérrez, de la Ejecutiva Confederal; el Consejero de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid, señor De la Rocha; el Sindicato de Profesores de Portugal; el Presidente de la FISE y Representante de UCSTE.

Adiós

Tres días trabajando duro y descansando poco. Cansancio general. Para muchos aún faltan los kilómetros...



Mejorar nuestro trabajo, transformar la enseñanza, luchar por la paz, lograr una escuela gratuita, pluralista y democrática, son algunas de las aspiraciones de los asistentes al III Congreso de la F. de Enseñanza de CC.OO. (Foto de arriba.) En la fotografía de abajo un aspecto de la Sala del Congreso durante la intervención de D. Manuel de la Rocha, Consejero de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Mañana es día de clases y no debemos faltar (propuesta de la Delegación del P. Vasco). El final, las 5 de la tarde del día 6. No eran aquellas fatídicas 5 de la tarde. Eran las 5 en punto, pero llenas de alegría, de esperanzas en los compañeros, en el Sindicato. El nuevo período que se inicia debe significar la consolidación del Sindicato en todo el terri-

torio nacional. Las 5 de la tarde en un día lluvioso y frío de esta Madrid prima veral. En otros ambientes y lugares los tortazos habían borrado la alegría; aquí, en el Congreso, un tanto de futuro ilusionado presidía todas las despedidas. La hora justa para la despedida final.

CRONICON

REMODELAR LA ESCUELA RURAL

Una escuela que no es del pueblo

El término «escuela del pueblo» puede ser acusado no sólo de confuso, sino de favorecer las ambigüedades de un populismo indefinido. Pero, entendámonos: más allá de las confusiones terminológicas, o la escuela es del pueblo, es decir, sirve a los intereses y necesidades de la población, o es «contra» el pueblo, y sirve intereses ajenos a éste, que a menudo son también intereses contrarios.

En España la escuela nunca ha sido del pueblo: las clases populares nunca tuvieron el control de la educación, ni siquiera el de aquellas escuelas que les estaban destinadas. Se podría objetar que estas clases no tienen la cultura suficiente para saber cómo

sistemática, al considerarlos como «no cultura», y, por tanto, ha tratado de borrarlos de los hábitos de la población infantil. De hecho, los conflictos entre padres y maestros que tan frecuentes han sido en las poblaciones rurales reflejan precisamente el enfrentamiento entre dos esquemas culturales contrapuestos, uno de los cuales —aquel que representan los maestros— tiende, históricamente, a imponerse, mientras el otro se halla en proceso de recesión. No se trata tanto de conflictos psicológicos, como suele interpretarse, sino de unos conflictos generados por una oposición, en la que el maestro, sin ser muy consciente de su papel, y creyéndose incluso portador de una misión salvadora, es el agente más directo de una desposesión cultural que ha tenido, en general, resultados muy negativos.

«La escuela ha ignorado las formas de vida locales, el habla, las costumbres, el tipo de producción, al considerarlos como "no cultura".»

debe organizarse la educación, y qué es lo que debe transmitirse a las generaciones nuevas. En el caso de la escuela rural, basta con examinar sus efectos sociales para comprender que la Administración, a cuyo cargo ha estado tradicionalmente la escuela rural, tampoco se ha preocupado de saber qué es lo que había que transmitir a las nuevas generaciones, qué conocimientos precisaban para subsistir, individual y colectivamente. El que la población haya carecido por completo de capacidad de influencia y de control sobre el sistema educativo se revela, finalmente, como un elemento destructivo para el conjunto de la sociedad, en la medida en que ha acelerado, en muchos casos, la descomposición del mundo rural, y ha generado emigración, emigración planteada en muy malas condiciones.

En efecto, la escuela ha contribuido a la destrucción de la sociedad rural, aunque no haya sido la única institución que ha jugado en este proceso. La escuela ha ignorado las formas de vida locales, el habla, las costumbres, el tipo de producción. Más todavía: no sólo ha ignorado estos hechos culturales básicos, sino que los ha negado de forma

Pero veamos cuáles han sido las consecuencias de este tipo de escolarización pensada y decidida desde fuera de los pueblos, e ignorando totalmente sus necesidades culturales. El hecho más grave ya ni siquiera estriba en que la escuela haya contribuido a la destrucción de una cultura rural atacada desde múltiples frentes: la sociedad industrial y urbana ha tendido a imponerse en el mundo occidental como la forma característica del presente periodo histórico, y habría socavado las bases de la sociedad rural aun si la escuela hubiera actuado de otro modo. Lo más grave, al hacer el balance de la acción de la escuela rural, es que ni siquiera haya dado a los jóvenes que a ella acudieron los instrumentos necesarios para que pudieran afrontar en buenas condiciones los cambios sociales, para que éstos se realizaran al mínimo costo para la población rural. En efecto, desde el punto de vista de la colectividad, la ruptura entre pueblo y escuela ha supuesto que ésta no se ha planteado en ningún momento cuáles eran los saberes necesarios para modernizar la agricultura, por ejemplo, o para crear nuevas formas de gestión y de comercialización, o para aprovechar al má-



Cualquier análisis que quiera hoy, en la escuela rural, choca con una primera situación común a todas ellas. El mundo de empuje de la sociedad urbana e industrial tradicional no es uniforme: en algunos lugares de las formas de vida urbana se halla ya predominio de la agricultura, hasta el punto vez el adecuado para designarlos. En otros tradicionales persisten aún en buena medida de situaciones que no pueden ser tratadas análisis específico para cada caso. El respeto locales, en términos de situación social hay que adoptar para tratar al mundo rural.

Hecha esta primera aclaración, que sup apresurada, veamos, de todos modos, alguna situación de la escuela rural. Concretamente población rural sobre su sistema educativo negativos que la escuela rural ha tenido colectividades.

inicialmente, habría que realizar con todo detalle— parece arrojar un signo negativo, por los pocos estudios que se han hecho sobre ellas. Ahora bien, la reapertura de los centros escolares no puede consistir únicamente en poner de nuevo en funcionamiento unas escuelas que ya funcionaban mal y eran consideradas inadecuadas en el momento de su cierre. O se construye un tipo de escuela rural que pueda contribuir realmente a mejorar el nivel cultural de la población —entendiendo por nivel cultural no el aprendizaje de unos saberes abstractos, sino unos conocimientos que la población necesita para mejorar su propia situación— o la escuela rural, concentrada o no, sigue siendo una institución desprovista de finalidades claras, cuya única razón de existir es la rutina administrativa.

En efecto, la función que ha de asumir la escuela rural es la de procurar a la población aquellos conocimientos que le permiten tener un mayor control sobre su entorno; conocimientos técnicos, conocimientos científicos, conocimientos históricos, pero no en relación a programas que han sido elaborados pensando en la educación de los que llegarán a la Universidad, y que, en cambio, carecen de sentido para el agricultor. No me estoy refiriendo a una «escuela de segunda categoría», por supuesto, sino a un mayor ajuste entre actividad real de la población y aprendizaje cultural. La escuela debe servir, efectivamente, para que la población transmita aquellos saberes que le son realmente útiles; no para transmitir un tipo de conocimientos que convengan de su ignorancia y valla inferior a ciertas capas de la población.

Reconstrucción cultural, reconstrucción organizativa

No es aquí el lugar adecuado para comprender el debate sobre cómo rehacer la escuela rural —o como hacerla—, puesto que su existencia siempre ha estado subordinada a las necesidades de la escuela urbana. Todo ello necesita una reflexión amplia, con participación de muy diversos grupos. Diré únicamente cuál es, a mi modo de ver, el punto básico por el que habría que empezar tal construcción: hay que rehacer el vínculo existente entre población rural y escuela. Hay que restablecer una situación en la que la población rural pueda, efectivamente, intervenir en la programación, discutir los objetivos a conseguir, opinar sobre los niveles técnicos que la enseñanza debe alcanzar, en función de lo que cada zona necesita saber, para mantenerse en funcionamiento y mejorar su producción y su forma de vida.

Es imposible partir de una fórmula general, de carácter administrativo, como he dicho al principio, y por las razones ya aducidas: la propia heterogeneidad de los ámbitos rurales. Tampoco es posible referirse a una cultura rural ya existente, que sólo habría que desempolvar y utilizar de nuevo: en la mayoría de las zonas de España esta cultura rural ya no es sino un



La mayor parte de los jóvenes de los pueblos se han visto obligados a emigrar con escasos conocimientos para defenderse en la vida de la ciudad.

espejismo, sin cohesión interna suficiente para sustentar una educación. Del mismo modo que es negativo tratar de arbitrar fórmulas generales respecto al grado de concentración escolar, o a la distribución de los centros en el espacio; cada zona del país tiene unas características climáticas, geográficas, poblacionales, etc., diferentes, de modo que sólo una centralización ciega puede empeñarse en utilizar una fórmula de homogeneización.

La construcción de una nueva escuela rural exige, por consiguiente, la utilización de los recursos humanos y culturales locales, únicos que permiten precisar las posibilidades y necesidades de cada zona. Hay que poner en marcha el diseño de una organización administrativa distinta, de ámbito intermedio entre la región y el municipio, en la que puedan sobrepasarse las limitaciones de los pequeños municipios y precisarse las necesidades locales en mayor medida que en el ámbito regional.

Un ámbito cultural propio

Esta reorganización administrativa puede ser la base para un cambio cultural, siempre y cuando la manera de emprenderla consista en dejar espacio a las fuerzas locales, en permitir la creación de un ámbito cultural propio, en el que las exigencias y recursos culturales característicos de cada zona puedan ser tomados en cuenta e introducidos en la cultura escolar. Para que la educación sea un instrumento útil a la población hay que crear inicialmente las condiciones para que esta población pueda apropiársela, pueda actuar sobre ella adecuándola a las necesidades reales.

Este planteamiento puede ser difícil de aceptar para los enseñantes, a quienes se ha

educado para creer que son portadores de una cultura superior a la de la población rural. Y, sin embargo, los maestros pueden ser —y, según la experiencia de Catalunya, están siendo ya en muchas zonas— los agentes más directos de un cambio en la escuela rural, cambio que va en el sentido indicado de mayor vinculación a una forma de vida específicas. La escuela rural ha sido tan maltratada por la propia Administración que ni siquiera llega a producir en el maestro el mínimo de seguridad en su propio trabajo, en su eficacia. No es un azar el que sea precisamente en la escuela rural donde está surgiendo con mayor fuerza un movimiento de maestros: es también una de las partes más desajustadas de la institución educativa. Pero únicamente tratando de conectar las escuelas con el conjunto del tejido social local parece posible construir actualmente un sistema educativo que transmita un saber real y útil a las nuevas generaciones. Sólo construyendo un sistema de acción educativa basado en la participación de una serie de fuerzas locales —siguiendo el modelo de los distritos escolares, por ejemplo, u otras experiencias de descentralización educativa— parece posible superar el carácter burocrático y a la vez discriminatorio que sigue teniendo hoy la educación en nuestro país. La escuela rural podría ser un excelente banco de prueba para iniciar un cambio.

(1) Estas reflexiones proceden de un estudio sobre la escuela rural en Catalunya, y más concretamente en dos de sus comarcas rurales. Es muy posible, por tanto, que algunas de las afirmaciones que aquí se hacen sean aplicables a otras zonas rurales de España.

EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DE UN MAESTRO DE PUEBLO

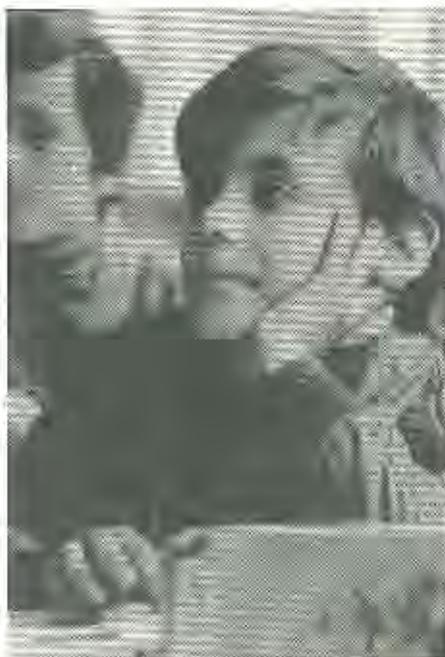
A menudo, en esta nuestra profesión del Magisterio, se suele olvidar el papel social que cumple el maestro. En un gran porcentaje de profesionales y, sobre todo, en las nuevas generaciones que salimos de las Escuelas Universitarias, no existe, y si existe apenas se manifiesta, un gran interés por practicar la docencia en las zonas rurales. Si alguien duda de esta afirmación me remito a los berrinches y disgustos que se hacen patentes en los actos públicos de la Delegación de Madrid cuando algún compañero es destinado de forma forzosa, o por no quedar plazas vacantes, a los pueblos de la provincia.

Las causas y los orígenes de ese general desinterés por el medio rural en nuestra profesión es algo a analizar en profundidad. Yo, en este caso, me conformaré con presentar, de forma somera, retazos de la problemática que se le presenta a un maestro (profesor de E.G.B.) cuando por circunstancias, unas veces voluntarias y otras forzosas, se ve destinado a un pueblo.

En las poblaciones pequeñas y en la Comunidad Autónoma de Madrid existen muchos, se suele trabajar en Escuela Unitaria, que conviene no descartar de cuajo, pues en muchos aspectos es positiva, pero careciendo de unas condiciones mínimas de infraestructura, de material pedagógico, laboratorio, audiovisuales, etc., y lo que es peor y más grave, careciendo el profesorado de una preparación acorde con el medio y la situación.

TOMAR CONCIENCIA

El alejamiento del lugar habitual de vida, que suele ser la capital, ocasiona en el maestro un trastorno que se acrecienta con lo incómodo, y en algunos casos inhóspito, que es la vida de un pueblo, y con la toma de conciencia de su papel social en esa comunidad pequeña en la cual le ha tocado, voluntaria y forzosamente, vivir; pues el maestro es casi una institución. Una institución en muchos casos encargada no sólo de transmitir conocimientos a los infantes del lugar, sino también de potenciar y animar cierto tipo de actividades extraescolares como la jardinería, actividades culturales, excursiones, etc., y para más pena del docente su vida privada deja de serlo para transformarse en pública. Esto último si pretende cumplir con su misión social, no sólo profesional. Es decir, si se queda a participar en la comunidad, viviendo permanentemente en la casa que para tal fin suelen facilitar los ayuntamientos. Esta situación le proporciona una serie de comodidades: casa gratis, ningún tipo de transporte para desplazarse al trabajo, la tranquilidad y el sosiego de la vida rural.



contacto constante con los niños y sus familias, cierto grado de participación en la colectividad, etc. Pero, por otra parte le proporciona una larga serie de dificultades: soledad, desarraigo, desclasamiento, frío e incomodidad, abandono de la familia y de los amigos, imposibilidad de continuar estudios, pérdida de la vida privada, como ya indiqué, y otro largo etcétera.

Por el contrario, en caso de que el maestro opte por plantearse la Escuela como su único trabajo, seguir viviendo en la capital y desplazarse todos los días a ese pueblecito que dista 50 kilómetros de su lugar de residencia, el tema se complica aún más, pues a los problemas lógicos de una escuela unitaria y sin medios hay que añadir la hora y media de transporte, las 1.000 pesetas diarias de gasolina, la sensación de estar de paso y el sentimiento de culpabilidad ante los problemas que la comunidad,

el pueblo, le presenta y de los que él, por comodidad, no quiere tomar conciencia.

LA ESPERANZA DE LA PROVISIONALIDAD

Sea como fuere quien se enfrenta a una Escuela Rural, está destinado a sufrir una serie de dificultades y problemas que sus compañeros de la capital, o pueblos de la periferia no sienten. Y esto desde el punto de vista personal del maestro.

Si analizamos la situación de los niños de estos pueblos, veremos que no disfrutan de las posibilidades mínimas que ofrece cualquier Escuela de la capital o de la periferia. Primeramente los maestros sienten, transmiten y hacen sentir a sus alumnos la sensación de estar de paso, de que éste no es el lugar por ellos elegido para trabajar, por lo cual no ponen ni pueden poner toda la carne en el asador en su trabajo, manteniendo una continuidad pedagógica a largo plazo, ya que el relevo de maestro es continuo, y además tampoco se exige del Ministerio los medios y condiciones necesarios, pues *«para un año que voy a estar aquí para qué complicarme la vida»*.

Estos problemas y otros muchos son los que presenta el ejercicio del Magisterio en el medio rural. Valgan estas notas para un acreamiento mayor del resto de los docentes a este colectivo, y valgan también para que los Sindicatos y principalmente la Federación de Enseñanza de CC.OO. tome nota de ellos y probemos a ver si todos juntos podemos hacer un análisis en profundidad de esta situación ofreciendo soluciones válidas y viables que permitan que la Escuela Rural siga existiendo. No caigamos en la tentación de la concentración, pues si bien esta última presenta serias comodidades para nosotros, por el contrario presenta muchas incomodidades para los niños y los padres.

Antonio de la Cuesta Martín
Profesor de E.G.B.
Valdepiélagos (Madrid)

CICLO MEDIO

NOVEDADES

LENGUA

Equipo Romania.

ANTOS

Lecturas y comentarios.
Equipo Tropos.

AZIMUT

Matemáticas.
Equipo Signo.

BOVEDA

Ciencias Sociales.
Equipo Aula 3

ESFORA

Ciencias Naturales.
Equipo Almenar.

Libro del Profesor

El esfuerzo que ha significado ofrecer al profesor estos nuevos libros se complementa con una importante aportación: los libros del profesor.

Todos los libros del alumno (incluso los de Lectura, Antos) se acompañan de un libro para el profesor con notables novedades en la presentación y en los contenidos. Cada uno de los libros del profesor viene dividido

en 3, 4 ó 5 fascículos de fácil manejo y embuchados en una carpeta de sólida fabricación y agradable presencia. El libro del alumno figura reproducido íntegramente, y casi a tamaño real.

La información para el profesor aparece en los márgenes.

Cada uno de los libros del profesor incluye:
El Libro del Alumno en color.
Un plan de trabajo para

el curso como proyecto de programación larga.
Programación corta de cada tema en la que se contemplan contenidos, objetivos, actividades.
Sugerencias metodológicas, en forma de orientaciones para el trabajo en la clase.
Actividades complementarias solucionadas, como refuerzo del aprendizaje.
Soluciones de todos los ejercicios propuestos en el libro del alumno.
Ítems de evaluación.



anaya

Información al Profesorado.

ABRIL

- Orden del MEC por la que se hace pública la composición de los Tribunales del concurso de méritos para acceso de Profesores Agregados de BUP al Cuerpo de Catedráticos ("BOE" 2-4-84).
- Orden del MEC por la que se convocan ayudas especiales de promoción educativa para el curso 84-85 ("BOE" 2-4-84).
- Galicia.—Orden de la Consejería de Educación y Cultura por la que se convocan pruebas para la provisión de 260 plazas de Profesores Agregados de Bachillerato en régimen de concurso-oposición ("BOE" 2-4-84).
- Galicia.—Orden de la Consejería de Educación por la que se convocan pruebas selectivas para ingreso en el Cuerpo de Profesores Numerarios de F.P. en Galicia ("BOE" 2-4-84).
- Comunidad Valenciana.—Orden de la Consejería de Educación y C. por la que se convoca la provisión de 30 plazas de Catedráticos de BUP en la Comunidad Valenciana ("BOE" 2-4-84).
- Comunidad Valenciana.—Orden de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia por la que se convoca la provisión de 40 plazas de Maestros de Taller de F.P. en la Comunidad Valenciana ("BOE" 2-4-84).
- Comunidad Valenciana.—Orden de la Consejería de Educación por la que se convoca la provisión de 289 plazas de Profesores Agregados de BUP en la Comunidad Valenciana ("BOE" 2-4-84).
- Ley de la Jefatura del Estado sobre FONDO DE COMPENSACION INTER-TERRITORIAL ("BOE" 3-4-84).
- Andalucía.—Orden de la Consejería de Educación de la Junta por la que se convocan pruebas para la provisión de plazas situadas en la Comunidad Autónoma de Andalucía en el Cuerpo de Catedráticos y Agregados de BUP ("BOE" 3-4-84).
- Orden del MEC por la que se convoca 130 plazas para CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO DEL FRANCÉS en Francia durante el verano del 84 para profesores Numerarios (4-4-84).
- Orden del MEC por la que se convocan 476 plazas para CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO DEL INGLÉS en el Reino Unido durante el verano del 84 para profesores numerarios de inglés (4-4-84).
- Orden del MEC por la que se abre el plazo para que los centros de Enseñanzas Medias formulen solicitud de autorización para la realización del CICLO POLIVALENTE ("BOE" 4-4-84).
- Orden del MEC por la que se conceden ayudas para la creación de CENTROS Y SERVICIOS DE EDUCACION ESPECIAL ("BOE" 4-4-84).
- Andalucía.—Orden de la Consejería de Educación de la Junta por la que se convoca concurso DE EDUCACION ESPECIAL para proveer vacantes en régimen ordinario ("BOE" 4-4-84).
- Comunidad Valenciana.—Orden de la Consejería de Educación por la que se convoca la provisión de 109 plazas de Profesores Numerarios de F.P. en la Comunidad Valenciana ("BOE" 4-4-84).
- Orden del MEC por la que se corrigen errores de la orden de 7 de Febrero del 84 por la que se establecen las condiciones DE LAS PRUEBAS DE IDONEIDAD para el acceso a las categorías de Profesor titular de Universidad y de Escuelas Universitarias ("BOE" 5-4-84).
- Orden del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social por la que se regula la que se regula la INCORPORACION DEL PERSONAL EVENTUAL en la Administración de la Seguridad Social (5-4-84).
- La Presidencia del Gobierno publica una orden por la que se determina el procedimiento para la tramitación DE AYUDAS PARA DEFICIENTES ("BOE" 6-4-84).
- Orden del MEC por la que se regula con carácter transitorio el sistema DE PROVISION DE VACANTES DE PROFESORADO EN LOS COLEGIOS DE PRACTICAS anejos a las Escuelas Universitarias de E.G.B. ("BOE" 6-4-84).
- Resolución del MEC por la que se amplía LA ADJUDICACION DE BECAS PARA PERSONAL INVESTIGADOR EN España ("BOE" 6-4-84).
- Resolución de la D.G. de Enseñanzas Medias por la que se dan instrucciones PARA LA EVALUACION DE LOS ALUMNOS QUE CURSEN LAS ENSEÑANZAS DEL CICLO POLIVALENTE ("BOE" 7-4-84).
- Orden del MEC por la que se convocan BOLSAS DE ESTUDIO para profesores de Universidad y de Escuelas Universitarias ("BOE" 7-4-84).
- Cataluña.—Orden del Departamento de Enseñanza por la que se convocan 3.178 plazas de profesores de E.G.B., concurso oposición para esa Comunidad Autónoma ("BOE" 7-4-84).
- País Vasco.—Orden del Departamento de Educación y Cultura por la que convocan pruebas selectivas para la provisión de 700 plazas de profesores de E.G.B. ("BOE" 9-4-84).
- El Ministerio de Administración Territorial publica una orden por la que se regula LA ASISTENCIA SANITARIA PARA EL PERSONAL PROTEGIDO POR LA MUTUALIDAD NACIONAL de Previsión de la Administración Local ("BOE" 10-4-84).
- Real Decreto del Ministerio de Economía y Hacienda por el que se fija la CUANTIA DE LAS RETRIBUCIONES COMPLEMENTARIAS PARA EL AÑO 84 correspondientes al personal docente no universitario ("BOE" 11-4-84).
- Resolución de la D. G. de Enseñanza Universitaria sobre calendario de las PRUEBAS DE APTITUD DE ACCESO a la Universidad ("BOE" 12-4-84).
- Cataluña.—Orden por la que se convocan pruebas para la provisión de 570 plazas de Profesor Numerario de F.P. en régimen de concurso-oposición libre ("BOE" 12-4-84).
- Comunidad Valenciana.—Resolución de la Consejería de Educa-

ción de la Generalidad Valenciana por la que se convoca concurso público de méritos entre Profesores Numerarios de BUP para la provisión de plazas DE COMISION DE SERVICIOS EN LA EXTENSION DEL INBAD DE VALENCIA ("BOE" 12-4-84).

• Decreto-Ley de la Jefatura del Estado sobre DECLARACION DEL IMPUESTO SOBRE LA RENTA DE LAS PERSONAS FISICAS ("BOE" 14-4-84).

• Real Decreto del Ministerio de Economía y Hacienda por el que se fijan para el año 84 las CUANTIAS DE LAS RETRIBUCIONES COMPLEMENTARIAS del personal docente universitario, funcionarios y contratados asimilados a Cuerpos docentes y del personal investigador y conexo a la investigación del CSIC y la remuneración básica y retribuciones complementarias del personal contratado ("BOE" 14-4-84).

• Orden del Ministerio de Economía y Hacienda por la que se regulan la OBLIGACION, MODELOS Y PLAZOS DE PRESENTACION DE LAS DECLARACIONES DEL IMPUESTO SOBRE LA RENTA y del Impuesto Extraordinario sobre Patrimonio de las personas físicas y del recargo municipal ("BOE" 16-4-84).

• Orden del MEC por la que se dictan normas para la selección de Graduados correspondientes a la décima promoción del plan 1971 sobre INGRESO DIRECTO AL CUERPO DE PROFESORES DE EGB ("BOE" 18-4-84).

• Orden del MEC por el que se amplía el PLAZO PARA LA PRESENTACION DE SOLICITUDES DE AYUDAS a disminuidos para el ejercicio 84 ("BOE" 18-4-84).

• Real Decreto del MEC sobre REGULACION DE EXPERIENCIAS en Centros de enseñanzas artísticas ("BOE" 27-4-84).

• Resolución de la D.G. de Enseñanzas Medias por la que se amplía el plazo de presentación de trabajos al concurso II Premios Francisco Giner de los Ríos a la innovación educativa, así como el plazo de la emisión del fallo ("BOE" 27-4-84).

• Orden del Ministerio de Cultura por la que se convoca CONCURSO PARA TRABAJOS SOBRE "SITUACION DE LA MUJER EN ESPAÑA" ("BOE" 27-4-84).

• Orden del Ministerio de Economía y Hacienda por la que se dictan normas sobre estructura y elaboración de los PRESUPUESTOS GENERALES DEL ESTADO PARA EL EJERCICIO DE 1985 ("BOE" 28-4-84).

• Orden del MEC por la que se conceden AYUDAS ECONOMICAS PARA LA REALIZACION DE ESCUELAS DE VERANO en todo el territorio nacional desde el 25 de junio al 30 de septiembre del 84 ("BOE" 28-4-84).

• El MEC publica una orden por la que se CONVoca BECA-COLABORACION de nivel universitario para el curso 84-85 ("BOE" 30-4-84).

• Resolución de la D.G. de Política Científica, por la que se adjudican BECAS EN EL EXTRANJERO en desarrollo del Plan de Formación de Personal Investigador ("BOE" 30-4-84).

CORZO

Un libro útil
desde el primer día de clase.

Corzo, nuevo material didáctico para 1º de E.G.B. Corzo consta de tres cuadernos, uno por trimestre, y se acompaña del correspondiente Libro del Profesor, cada uno.

Corzo permite al niño recién escolarizado, manejar un libro con soltura, sin tener que saber leer ni escribir.

Todas las áreas en cada cuaderno: Lengua, Matemáticas, Experiencia y Plástica, son secuencialmente desarrolladas en cada cuaderno. Contiene actividades sistemáticamente graduadas.



Anaya presenta también para el Ciclo Inicial las siguientes novedades:

ANTOS (Lectura) 1º y 2º

LENGUA 2º

ASIMUT (Matemáticas) 2º

NUESTRA EXPERIENCIA 2º

Todos los libros del alumno (incluido los de Antos) se acompañan de un libro para el profesor con notables novedades en la presentación y en los contenidos.

anaya

Información al Profesorado

CONVOCATORIAS

I certamen nacional de programación creativa en ordenadores personales

El Certamen tendrá por objeto premiar a aquellas personas que demuestren su creatividad y originalidad en la programación dentro del marco del ordenador personal.

Se concederán los siguientes premios:

Primer Premio: UN MILLON DE PESETAS en metálico.

Segundo Premio: Un viaje a New York para dos personas con una semana de estancia incluida.

Tercer Premio: Una edición artística con láminas originales de «EL INGENIOSO HIDALGO DON QUIJOTE DE LA MANCHA».

Cuarto Premio: Un ordenador personal TOSHIBA T-100.

Quinto Premio: Un ordenador personal New Brain.

Sexto Premio: Un ordenador personal Commodore 64.

Séptimo Premio: Un ordenador personal Oric Atmos.

Octavo Premio: Un ordenador personal Spectrum.

Noveno Premio: Un ordenador personal Vic 20.

21 Becas para cursos de programación.

Para participar en el Certamen se deberá enviar o entregar en el domicilio «EJECUTIVA SAMANA», DESPACHOS Y DOMICILIACIONES, Av. Dr. Esquerdo, 105, Madrid, y antes del próximo día 7 de septiembre de 1984 lo siguiente:

Un programa grabado en «floppy» 5 1/4 o «cassette» que tenga como tema concreto y único un dibujo original de «UNA CASA» a la libre creatividad del concursante.

Serán ÚNICAMENTE APTOS para el certamen los programas ejecutables en los siguientes ordenadores personales: ORIC, VIC 20, TOSHIBA T-100, NEW BRAIN, COMMODORE 64 y SPECTRUM.

Patrocina: EJECUTIVA SAMANA. Colabora: INVEST-MICROSTORE, C/ Génova, 7, Madrid-4.

Organiza: ASESORAMIENTO Y GESTION INFORMATICA, S. A.

Contra el fracaso escolar

NUEVO ENCUENTRO DE MAESTROS bajo el lema: «Luchamos contra el Fracaso Escolar» en Torrejón de Ardoz. Días 22, 23 y 24 de mayo, de 17,30 a 20,30, en el Colegio Público VICENTE ALEIXANDRE, C/ Silicio (Parque de Cataluña). La asistencia será pública y gratuita.

Aquellas personas interesadas en obtener certificado de asistencia al encuentro deberán abonar 300 pesetas.

Organiza: ASOCIACION PARA LA REFORMA PEDAGOGICA, Tels. 231 32 63 y 431 96 94 (C/ Cedaderos, número 8-6.º, MADRID-14).

Colabora: Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, MEC.

El contenido y las propuestas serán las siguientes:

Concienciar al enseñante de que el fracaso escolar no es un acontecimiento inexorable. Reflexionar sobre la discriminación social producida o reproducida en el aula. Desmitificar algunas explicaciones y «justificaciones» muy extendidas que fomentan la inhibición del educador. Propuestas para luchar contra el fracaso escolar entendido como una selección de clase tolerada por la escuela.

1.ª JORNADA. DISTRIBUCION GEOGRAFICA Y SOCIAL DEL FRACASO ESCOLAR POR NIVELES DE ESCOLARIZACION. Evolución hca. y causas actuales. Referencia a otros países.

2.ª JORNADA. INTERPRETACIONES PSICOPEDAGOGICAS DEL FRACASO ESCOLAR Y PRACTICA EDUCATIVA EN EL AULA.

3.ª JORNADA. ALTERNATIVAS ANTE EL FRACASO ESCOLAR.

PASCAL

Ayuda en el estudio

“APRENDO A ESTUDIAR”

SERIE PRACTICA PARA LA EGB

PASCAL
Enseña a estudiar

- Elaborado por el Departamento Técnico del Instituto Pascal, centro dedicado, EXCLUSIVAMENTE, a enseñar a estudiar.

● 6 libros de trabajo, de 3.º a 8.º, para que los alumnos aprendan a estudiar, desde la base, de una manera PRACTICA, FACIL y AMENA.

● Antes de ponerse a estudiar, el alumno debe saber hacerlo.

P.V.P.: Curso 3.º: 320 ptas.; 4.º: 320 ptas.; 5.º: 320 ptas.; 6.º: 350 ptas.; 7.º: 350 ptas.; 8.º: 390 ptas.

Señor PROFESOR, pida ejemplares de muestra con el 25 por 100.

BOLETIN DE PEDIDO

D.

COLEGIO

DIRECCION

PROVINCIA TELEFONO

Desea recibir contra reembolso, con el 25 por 100 de descuento y libre de gastos, los ejemplares que a continuación detalla:

N.º de EJEMPLARES: 3.º 4.º 5.º
 6.º 7.º 8.º

Dirija su pedido a PASCAL, S. A.
Calle Ardemans, 60. Madrid-28. Teléf. 246 12 67

CONSIDERACIONES SOBRE LA DE REDUCIR EL CURRÍCULUM A

*Supongó que lo que se espera de un sociólogo de la educación, cuando se lo invita a escribir sobre el **currículum**, es que fije su atención sobre todo en la relación entre el contenido de éste y el origen y el destino social del alumno. Dicho más ampliamente, que subraye la importancia de elaborar un **currículum** que tenga en cuenta el entorno o medio ambiente social del alumno, en vez de ofrecer un patrón único para todos. Sin que ello deba entenderse como menosprecio de la problemática de la relación entre el origen social y éxito escolar, o entre educación y empleo, aquí nos vamos a centrar en otro punto mucho más primario, pero que raramente ha merecido la menor atención: la posibilidad de comprimir drásticamente el currículum académico.*

Mariano Fernández Enguita

La forma de legitimación de las sociedades capitalistas es primordialmente meritocrática, al menos en las esferas económica y política. La meritocracia supone que las recompensas sociales a los individuos se reparten de acuerdo con lo que cada uno de ellos aporta a la sociedad. En su versión más elemental supone que el mercado se encarga de esta distribución, premiando económicamente a quienes se presentan en él con los productos o las capacidades laborales más necesarias y escasas y viceversa. Pero en lo que va de siglo esta variante ha ido perdiendo sistemáticamente adeptos ante la evidencia de que los individuos parten, al lanzarse a la vida económica activa, de posiciones iniciales muy desiguales, así como de que el mercado, particularmente en la era del capital monopolista, dista mucho de ser una estructura transparente y justa. El meritocratism, no obstante, estaba demasiado profundamente enraizado como para venirse abajo por este solo hecho, de modo que buscó un nuevo refugio en la educación. Es cierto que unos nacen ricos y otros pobres, nos dice, pero en la combinación de economía capitalista y «Estado del Bienestar», en la «economía social de mercado», en la «era de los managers», ya no importa tanto la propiedad como el control de los medios de producción: si conseguimos ofrecer a todos las mismas oportunidades educativas, cada cual alcanzará la posición social a que le hagan acreedor sus capacidades y su esfuerzo. La demanda de oportunidades iguales, de un sistema de recompensas meritocrático, insatisfecha por el mercado, se vuelve hacia el Estado y en particular hacia la educación. Esta idea pueril pero eficaz de que, al fin y al cabo, cada cual es y tiene lo



Demasiadas asignaturas, excesivo aprendizaje para encararse con un futuro incierto.

que merece, se vio pronto formalizada y elevada al rango de científica por la teoría funcionalista en sociología y por la teoría del capital humano en economía, especialmente atentas ambas a las virtudes de la educación. De acuerdo con la sociología funcionalista la sociedad se halla estratificada —y no dividida en clases—, pero los estratos sociales son abiertos, admiten la movilidad social. La educación desempeña un papel importante en esa movilidad; el tipo y la cantidad de educación recibida constituyen un *status* al que se accede, no hereditario, y a la posición de ese *status* o posición está ligado el desempeño de uno u otro *rol* o papel en sociedad que, a su vez, comporta un *status* social diferencial (medido en términos de ingresos, de prestigio o en cualesquiera otros). Las cosas se presentaban todavía más sencillas para los teóricos del capital humano: los diversos factores de la producción obtienen en el mercado una retribución acorde con su aportación individual al producto final, es decir, con su productividad marginal. La educación, que aumenta la productividad del trabajo, se concibe como una forma de inversión, y el trabajo cualificado, por tanto, como una forma de capital humano.

No vamos a entrar aquí —no es el lugar adecuado— en una crítica de estas teorías. Baste señalar que, para ambas, la educación se configura como la mejor forma de promover la movilidad social —la igualdad de oportunidades— e incluso la igualdad en general. Si la sociedad confiere los *status* más apetecibles a las funciones más necesarias o escasas —funcionalismo— y el mercado los rendimientos más altos a las inversiones en capital humano, como afirmaban los partidarios de esta teoría, y si la

POSIBILIDAD Y NECESIDAD ACADEMICO

productividad del trabajo y la posibilidad de desempeñar funciones más elevadas dependen de la educación, entonces ésta se convierte en el instrumento primero de la reforma social, pues igualar las oportunidades educativas será igualar las oportunidades sociales. El funcionalismo sociológico y la teoría económica del capital humano tienen una cuota importante de responsabilidad en las falsas ilusiones expandidas sobre la educación en los últimos decenios.

Uno y otra suponían que el nivel de habilidad y destrezas exigido por los puestos de trabajo iba en aumento (que decrecía el número de puestos de trabajo que no requieren ninguna cualificación y que un mismo puesto de trabajo requería una cualificación cada vez más alta), que la educación formal proporcionaba las destrezas generales y específicas necesarias para esos puestos más cualificados y que, por consiguiente, los trabajadores se iban a enfrentar a unas exigencias educativas cada vez mayores, lo que supondría para ellos unos rendimientos superiores. En los últimos veinte años los sociólogos han llenado cientos de miles de páginas sobre la relación entre educación y movilidad social, y los economistas otro tanto sobre la relación entre los gastos o ingresos renunciados que supone la educación y sus beneficios posteriores. La empresa era fácil porque, efectivamente, los niveles ocupacionales y de ingresos más elevados van más o menos sistemáticamente asociados a niveles de educación más altos.

Sin embargo, diversos factores han contribuido a poner en cuestión el viejo optimismo. En primer lugar la crisis económica, que ha llevado al público y a los gobiernos a considerar menos alegremente las inversiones en educación. En segundo lugar, el fracaso sistemáticamente cosechado por los programas gubernamentales de lucha contra la pobreza o la desigualdad por la vía educativa. Esto ha llevado a poner en cuestión el tópico de que la asociación estadística entre educación y *status* ocupacional o ingresos expresaba una relación causal. Los análisis de correlación han dejado paso a los de regresión, y éstos han mostrado que, aun tomando toda asociación por una «explicación», la educación «explica» muy poco del *status* o los ingresos cuando se controlan otras variables, y todavía explican menos las habilidades cognitivas medidas por los tests, que se suponían debidas en parte a los genes y en parte a la educación.

Desgraciadamente no disponemos de es-

tudios lo bastante amplios y fiables para el caso español, pero es de suponer que las cosas no serán mejores aquí que en el país más «meritocrático» del mundo, aquí en que millonarios y presidentes siempre tienen en su biografía un empleo de vendedor de periódicos o empleado de gasolinera: los Estados Unidos. Christopher Jencks ha llevado a cabo dos investigaciones sobre muestras amplísimas para determinar los factores del éxito social, publicadas en *Inequality and Who gets ahead?* (1). Jencks concluye que la escuela muestra poca eficacia como factor igualador de las habilidades cognitivas. Si lográramos igualar la cantidad de años de escolarización, las desigualdades cognitivas entre los adultos (medidas por los tests) disminuirían entre un 5 y un 15 por 100. Si igualáramos la calidad de las escuelas primarias, un 3 por

100 o menos. Si igualáramos la calidad de las escuelas secundarias, un 1 por 100 o menos. Si elimináramos la segregación socioeconómica en las escuelas, vale decir si lográramos la coeducación de clases, disminuirían entre un 10 y un 20 por 100. En suma, igualando todos estos factores apenas reduciríamos las desigualdades cognitivas en un 30 por 100 aproximadamente. Pero las desigualdades cognitivas no son demasiado importantes para la posición social. Si comparamos dos hombres cuyos tests difieran en 15 puntos (una desviación típica), su *status* ocupacional, controlando la educación y el origen familiar, apenas lo hará en 2.5 puntos (sobre una escala de 0 a 96). La educación, como tal, tiene una fuerte influencia sobre el *status* ocupacional, pero esto es meramente tautológico, puesto que el *status* se mide en gran parte



La escena que muestra la foto se repite continuamente en los colegios, los compañeros ayudan al amigo «desmemoriado». Es la necesidad de conseguir el aprobado.

CONSIDERACIONES SOBRE LA POSIBILIDAD Y NECESIDAD DE REDUCIR EL CURRÍCULUM ACADEMICO

por el nivel medio de estudios de la profesión ejercida.

No vamos a aburrir a nadie prodigando, fuera de los ejemplos citados, unos datos que están a disposición de cualquiera en el libro de Jencks y sus colaboradores. Nos limitaremos a repetir parte de las conclusiones generales de *Inequality*: «No hay nada en la evidencia que hemos recogido que sugiera poder esperar de la reforma de la escuela que traiga consigo cambios sociales significativos fuera de ésta. Más específicamente los datos sugieren que la igualación de las oportunidades educativas contribuiría muy poco a hacer más iguales a los adultos. (...) Más aún, la experiencia de los últimos 25 años sugiere que incluso reducciones bastante sustanciales en el abanico del logro educativo no reducen de forma apreciable la desigualdad económica entre los adultos.

«Las escuelas, por supuesto, podrían ir más allá de la igualdad de oportunidades y establecer un sistema de oportunidades compensatorias en el que la mejor escolarización fuera reservada a los desfavorecidos en otros aspectos. No obstante, los datos sugieren que la educación compensatoria suele ser de escaso valor para los receptores. Ni el nivel general de recursos educativos ni ninguna política escolar específica y fácilmente identificable tienen demasiado efecto sobre los resultados en los tests ni sobre el logro educativo de los estudiantes que parten de una situación de desventaja (...).

«Nuestra investigación sugiere (...) que las características del *output* de la escuela dependen ampliamente de un solo *input*, concretamente de las características del niño que entra en ella. Todo lo demás —el presupuesto de la escuela, su política, las características de los profesores— es secundario o completamente irrelevante.»

Jencks termina afirmando: «Mientras los partidarios de la igualdad presupongan que la política gubernamental no debe contribuir a la igualdad económica directamente, sino procediendo a la ingeniosa manipulación de instituciones marginales como la escuela, el progreso permanecerá congelado. Si queremos escapar a esta tradición, tendremos que establecer un control político sobre las instituciones económicas que dan forma a nuestra sociedad. Esto es lo que otros países suelen llamar socialismo. Todo lo que no sea eso conducirá al mismo descalabrado que las reformas de la década de los sesenta.»

Hemos elegido el referirnos a la investi-

gación de Jencks por la amplitud del material tratado y la sofisticación estadística con que se ha hecho, así como porque los Estados Unidos fueron escenario del intento más sistemático de igualar las oportunidades educativas. Pero debemos añadir que resultados similares se han obtenido en otros países. Es el caso, por ejemplo, de Inglaterra, donde medio siglo de trabajos a implantación de escuelas integradas (*comprehensive schools*) no ha conducido a mejor puerto (2). Bourdieu y Passeron, estudiando el caso de Francia, sugieren que, en definitiva, la escuela no hace otra cosa que «elegir a los elegidos» y presentar las diferencias sociales bajo el prisma de la ideología del don individual; la igualación de las oportunidades educativas en sucesivos niveles de la escolarización, por otra parte, se traduce en una traslación hacia arriba de la estructura de las desigualdades escolares.

Hay otro tópico sobre la escuela al que

“Al configurar un currículum la escuela impone una oferta educativa al alumno. Arbitrariamente determina lo que es digno de ser aprendido y lo que no lo es.”

debemos referirnos. Es una suposición universal o casi universalmente extendida la de que la escuela debe proporcionar a los alumnos destrezas que puedan ser luego empleadas en el lugar de trabajo. De esta óptica proceden las innumerables e interminables quejas sobre el desajuste entre educación y producción, entre la estructura de la escuela y la estructura del empleo, entre el *currículum* académico y los conocimientos pertinentes en el mundo laboral. Se da por hecho que la escuela surgió como respuesta a la demanda de un trabajo más cualificado y que debe responder a los cambios en esta demanda, y se supone que esto es tanto más cierto cuanto que nos hallamos en la era de la revolución tecnológica. Sin embargo, las cosas no son tan sencillas. Estudios ya relativamente numerosos muestran que la escuela surgió por necesidades más políticas que económicas (3), incluso con frecuencia lo hizo allá donde no era necesaria una mano de obra cualificada (4). Lester C. Thurow daba cuenta hace ya muchos años de una encuesta a trabajadores norteamericanos según la cual sólo un 40 por 100 empleaba en el trabajo destrezas adquiridas en programas formales de educación, e incluso este 40 por 100 utilizaba algunas destrezas adquiridas de manera informal. De entre los

que tenían una educación superior, más de dos tercios habían adquirido las destrezas de las que hacían uso por procedimientos informales (5). Samuel Bowles y Herbert Gintis proponen terminar con la idea errónea de que los determinantes de la educación al trabajo sean, en la industria moderna, de tipo cognitivo; sugieren, a cambio, que lo que existe es una correspondencia entre las relaciones sociales dentro de la escuela y las relaciones sociales en la producción, y que es esta correspondencia lo que hace que la escuela forme «buenos trabajadores», es decir, trabajadores imbuidos en las actitudes que la producción requiere (6). Una vez más, debemos lamentar que no existan en España estudios al respecto, pero es posible que la vida mortecina de la formación profesional, las quejas de trabajadores y empresarios sobre el «desajuste», los clamores en favor de la formación ocupacional frente a las enseñanzas profesionales regladas y la importancia de los programas de capacitación en el mismo puesto de trabajo sean un indicio de esto. Puede pensarse que las conclusiones sobre la relación entre educación y empleo extraídas de la experiencia estadounidense tal vez no sean aplicables, o deban ser matizadas, en el caso de España, puesto que aquí la movilidad en y de la estructura del empleo es mucho menor; hemos de admitir que no podemos contrastar esto empíricamente, pero debemos argumentar que, si la movilidad laboral es menor, la inmovilidad de la oferta escolar es mucho mayor, lo que nos hace temer que el problema se presente aún con más fuerza. En general todo esto se reduce a que, mientras las características de los empleos están sujetas a rápidos cambios tecnológicos y a los movimientos espasmódicos del mercado, la oferta escolar está atada por sólidas tradiciones, por la inercia burocrática y por la autodefensa corporativa de los enseñantes.

Sin embargo, la escuela es objeto de toda suerte de presiones para que amplíe el *currículum* académico. Los profesores de E.G.B. y bachillerato se esfuerzan por preparar a los alumnos para los niveles educativos subsiguientes. Los profesores de la Universidad se lamentan del «bajo nivel» con que los jóvenes ingresan en ella. Los padres quieren que las escuelas de sus hijos ofrezcan la misma gama de enseñanzas que las escuelas de élite, concurridas por un público infantil y juvenil plenamente identificado con la cultura y los valores de la escuela y, por consiguiente, más dispuesto a dedicarle sus esfuerzos. Las nuevas licenciaturas (ciencias políticas y sociología, ciencias de la información, psicología) clamaron por un lugar bajo el sol en la escuela. Periódicamente surge alguna nueva ciencia o técnica cuya incorporación a las aulas es vista como imprescindible (ahora, por ejemplo, la informática). Las demandas educativas informales que plantean los jóvenes o los adultos terminan por ser incorporadas a la escuela (segunda lengua, expresión corporal, etc.). Las exigencias presentadas por la sociedad a los ciudadanos adultos se traducen en nuevos requerimientos a la socialización de los niños (enseñanza de la Constitución, educación vial...).

CONSIDERACIONES SOBRE LA POSIBILIDAD Y NECESIDAD DE REDUCIR EL CURRÍCULUM ACADÉMICO

El resultado más aparente de todo esto es que los niños y niñas, los y las jóvenes, se vean sometidos a jornadas de trabajo, si acumulamos al tiempo pasado en las aulas el empleado en casa en estudiar o realizar tareas escolares, que son similares e incluso exceden a veces a las de los adultos. Pero más dramática, aunque menos viable, es la peculiar forma de incorporación a la cultura que la formalización de ésta en el *currículum* escolar trae consigo. Al configurar un *currículum*, cualquiera que sea, la escuela impone una oferta educativa al alumno. Arbitrariamente —lo que no quiere decir aleatoriamente— determina qué es digno de ser enseñado y aprendido y qué no lo es, quién está legitimado para transmitir tal o cual aspecto de la cultura y quién no, quién debe acceder a tal o cual parcela de conocimiento y quién no debe. Un índice de la eficacia de esta imposición puede verse en el hecho de que el alumno termine por interiorizar como demanda propia la oferta que le ha sido impuesta. La evaluación —el examen—, por otra parte, marca con su impronta la selección de los contenidos y los métodos de enseñanza y de aprendizaje. Todo esto contribuye a la exclusión de formas culturales —subculturas— tan dignas de ser transmitidas y aprendidas como la subcultura escolar, lo que significa la exclusión de las subculturas, de las que procede la mayoría de la población. Por otra parte, configura un modo de acceso a la cultura fundamentalmente pasivo y receptivo, en manera alguna activo y creador. La experiencia inglesa de las *comprehensive schools* muestra que sólo cuando desaparece la espada de Damocles de los exámenes se puede gozar de libertad en la organización de los contenidos y la elección de los métodos de la enseñanza.

Mientras la organización de la sociedad sea la actual, la escuela seguirá siendo el instrumento fundamental del acceso de la infancia a la cultura, y los maestros y profesores sus primeros agentes. Es cierto que la cultura puede ser llevada a y desarrollada desde otros muchos contextos, pero es obvio que estos contextos —barrios y pueblos, centros de trabajo, instalaciones culturales...— presentan realidades y potencialidades tremendamente desiguales. Una acción cultural difusa corre el riesgo de someter a los individuos a las insuficiencias de su entorno, mientras que una acción cultural demasiado homogénea, como la que discurre a través del *currículum* escolar, está condenada a ignorarlo. Es posible, sin embargo, apoyarse en la escuela en cuanto



Son muchos años de estudio y esfuerzo permanente. ¿Es necesario reducir el currículum?

que aparato administrativo y equipamiento igual para todos para llevar a cabo una acción cultural pluralista, lo que es condición de una incorporación creativa de y a la cultura. Sin embargo, esto exige disminuir la presión que la escuela, como supuesto —y falso— mecanismo de asignación de posiciones sociales, y el *currículum* académico como presunto anticipo de las destrezas necesarias en el puesto de trabajo, ejercen sobre los alumnos.

En cualquier caso, si la relación entre educación y movilidad social, o entre lo que la escuela transmite y lo que el trabajo requiere, es más que discutible, hablamos bien en preocuparnos menos de lo que ocurre al salir de la escuela y más de lo que sucede dentro de ella. Un alumno con el mínimo de escolarización legal pasa ya hoy ocho años en las aulas, que serán probablemente diez con cualquier reforma de las enseñanzas medias. Si recibe enseñanza preescolar, puede incorporarse cuatro años antes, y si accede a la educación superior y la termina pasará cuando menos otros nueve, lo que hace un mínimo de veintinueve. Si la esperanza de vida de los varones ronda los 70 años y la de las mujeres los 75 al nacer en la década de los setenta, esto significa que pasarán en la escuela entre un séptimo y un tercio de su vida. En tales circunstancias no sería poca cosa aliviar las condiciones de ese tránsito obligado.

(1) C. Jencks et al., *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Harper and Row, Nueva York, 1972;

Who gets ahead?, Basic Books, Nueva York, 1979.

(2) Véase David Rubinstein y Brian Simon, *The Evolution of the Comprehensive School*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1973; D. Rubinstein, ed., *Equality and Education*, Penguin, Harmondsworth, 1979.

(3) Véase Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México, 1976.

(4) Robert Muche y James Medoff, *Education and the Agrarian Order*, Harvard, 1972; William Lazonick, *The Integration of the Higher Education into Agricultural Production*, manuscritos inéditos citados por S. Bowles y H. Gintis, *La meritocracia y el coeficiente de inteligencia: una nueva falacia del capitalismo*, Anagrama, Barcelona, 1976. David Katz, *The Irony of Early School Reform*, Harvard U. P., Cambridge, 1968.

(5) Lester C. Thurow, *Education and Economic Equality*, en A. H. Halsey e I. Karabel, *Power and Ideology in Education*, Oxford U. P., Nueva York, 1977. Hay traducción castellana en *Educación y Sociedad*, 2, otoño de 1983.

(6) S. Bowles y H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, Nueva York, 1976 (hay traducción castellana en Siglo XXI de México); *Education as a Site of Contradictions in the Reproduction of the Capital-Labor Relationship: Second Thoughts on the «Correspondence Principles»*, ponencia presentada al Congreso Internacional de Sociología: «Stratificaciones, Movilidad Social e Sistemas Scholásticos», Instituto de Sociología, Università di Urbino, septiembre de 1980; traducción castellana en *Educación y Sociedad*, 2, otoño de 1983; a la educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo.

* Escrita para el *Símpoio de Didáctica Especial y General* organizado por el Colegio de Doctores y Licenciados de Alicante.

LIBROS

REFRANES Y FRASES POPULARES

Colección: Iter
Editorial: Ramón Sopena.
Barcelona, 1983.

Es muy difícil hablar —escribir— de los refranes. Cualquier cosa que digamos puede ser falsa o verdadera; y ello se debe a su origen: el pueblo. Y como éste es multiforme, nos podemos tropezar con frases reaccionarias que invitan al conservadurismo, al egoísmo, como con otras totalmente progresistas («quien no mira p'ante, atrás se queda»).

Es el legado cultural más auténtico, más propio y más vivido, junto a las danzas y a las canciones populares, y como éstas se desperdigaron de boca en boca por el campo y la ciudad, hasta nuestros días, llevados de acá para allá como moneda que pasa de mano en mano.

Entre la concepción del refrán como sabiduría popular y la voz de la experiencia por un lado o la enfermedad lingüística o excusa verbal a falta de razones, a falta de lógica o de psicología, nos inclinamos más por lo primero; es algo más que la voz del pueblo, es la voz de la experiencia y la filosofía popular; es reflejo de una cultura popular cuyos valores son más apreciados cada día. Es también consecuencia y fruto de la experiencia propia o ajena expresada con habilidad y con pocas palabras. Están llenos de contenido doctrinal, de carga moralizante.

Pero también hay que considerar al refrán con frecuencia como el broche de oro, la corroboración, el corolario o la demostración final de algo. Sucede un hecho, se comenta, se quiere reafirmar uno en un juicio, quiere basar su reprimenda en algo que no sea su propio ordeno y mando y se busca el refrán. Con ello parece que no hay más que objetar, y la conversación se acaba. No hay diálogo, es el broche, el cierre tajante de quien cree tener razón o teme que se le quite.

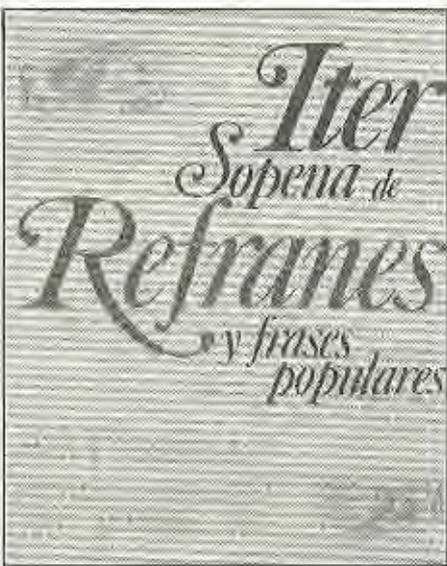
Quien usa los refranes los saca a colación de su discurso o su disputa no por ordenamiento legal alguno, sino por un imperativo interior de convencimiento, que es como una obligación y aceptada, y también por costumbre, por hábito, por tradición y, desde luego, por espontaneidad.

Este Diccionario (¿?) de Refranes es una recopilación de más de 4.000 refranes y locuciones, lo cual representa un buen acopio instrumental de consulta y de lectura.

Están ordenados numéricamente para su fácil localización.

Cada refrán va acompañado por una explicación de su significado sencilla y adecuada.

Completa este interesante libro un índice desarrollado; en razón a aquella palabra clave del refrán (humor, interés, mujer...). O en razón del concepto que trata (trabajo, útil...).



LA ESCUELA RURAL

Autor: Juan Salanova.
Colección: Promoción del Pueblo.

LA ESCUELA RURAL es fruto de una experiencia escolar, a lo largo de cinco años, en un pueblo de la provincia de Zaragoza: Mesones de Isuela.

Un lugar donde conviven los alumnos, decidiendo colectivamente el proceso de su aprendizaje: la maquinaria agrícola, el cuerpo, los regadíos, las posibilidades de la comarca... son temas generadores de una educación alternativa, a partir de los centros de interés cotidianos, para conocer y transformar el entorno.

Los métodos empleados y la ideología literaria del maestro no gusta al sector más conservador del pueblo y, con la excusa de unas clases de sexualidad, estalla el conflicto

Editorial: Zero ZYX.
Madrid, 1983.

lo durante el curso pasado. El maestro abandona el pueblo, pero el trabajo queda plasmado en este libro.

Juan Salanova ha trabajado de maestro rural, además de en Mesones, en varios pueblos de Zaragoza. Participa en la Escuela de Verano de Aragón, en los encuentros de Escuelas Rurales y en la Cooperativa de Enseñanza «Aula Libre», desde donde se está gestando la actual renovación pedagógica en Aragón.

Pero aquí no se refleja solamente una experiencia educativa, sino que se profundiza en los métodos y contenidos prácticos de una enseñanza libre, crítica y creadora, aplicada a la realidad rural en que se vive y desarrolla.

MI VIDA CON CORAL

Autor: Monserrat Mira.
Editorial: Juventud.
Barcelona.

En este libro se narra la historia de dos años de vida conjunta-disjunta entre Coral y Montserrat. ¿Quién es cada una de ellas? Coral es una chilena, hija de españoles divorciados, ambos intelectuales, que comienza a presentar problemas graves de conducta cuando inicia su adolescencia; se transforma en adicta a la marihuana, entre sus síntomas, a los trece años, aparecen el mutismo, ambivalencia, agresividad, odio hacia la madre y hacia todo el mundo, alucinaciones, crisis recurrentes, intento de suicidio, fugas constantes de las clínicas, depresión... Los tratamientos médicos fueron: Valium, electrochocks, curas insulínicas, internamientos.

Montserrat, además de ser quien transcribe estas memorias, es la tía de Coral, vive en Buenos Aires y está convencida que éste no es el camino correcto para resolver el problema de su sobrina. Decide llevarla a vivir con ella, cosa que hace durante dos años. Son precisamente esos dos años los que constituyen la trama de la historia, dos años difíciles, violentos, agotadores, prodigios en episodios cómicos y trágicos, narrados en un estilo tan realista, vital y ágil como la propia historia. A través de la lectura nos parece estar asistiendo más que al proceso de normalización de Coral, al de anormalización de Montserrat.

Siendo consciente la autora que la situación de Coral se ha producido por una conjunción de factores familiares y ambientales es precisamente a través de la modificación de dichos factores como se plantea el tratamiento y se logra el éxito.

«Coral ha conocido —dice Montserrat— personalmente, a través de sus diversas internaciones, a muchos chicos y chicas, a la anulación física y mental progresiva derivada de la estructura tradicional de los hospitales psiquiátricos. Y lo que es más terrible, condenados a esa muerte lenta del espíritu por sus propios padres, en nombre de un paradójico amor hacia ellos. Mucha gente cree que la clínica privada, lujosa, dirigida por psiquiatras de renombre y aplicando técnicas terapéuticas avanzadas, es diferente. Es sólo diferente en el lujo y en el costo; sigue siendo una cárcel.»

«Algunos psiquiatras me han dicho: «¿Pero piensa usted que las familias internan a sus miembros-problema para curarlos? ¡los internan para librarse de ellos!»»

LA CASA ALTA

Autor: Apuleyo Soto.
Ilustrador: Roser Rius Camps.
Colección: Alfin Delfín, n.º 1

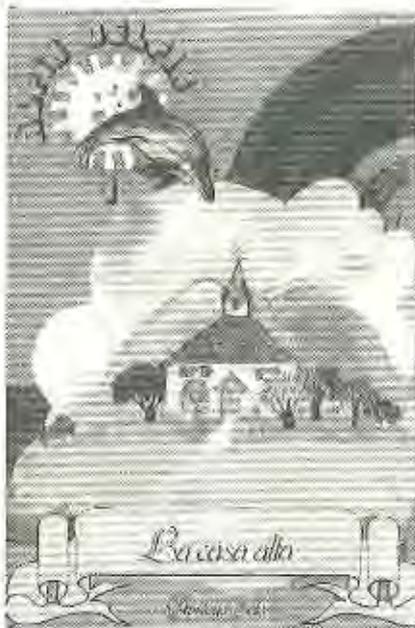
—¿Por qué se apaga la luciérnaga, papá? —preguntaron.
—No lo sé.
—¿Y por qué se encendía tanto antes? —insistieron.
—Tampoco lo sé.
—¡Oye! dijo haciéndose el importante Hugo— ¿Es que los papás no saben todo lo del mundo?
—Pues no, chaval— respondió sencillamente papá.
—¡Vaya broma! —explotó el pequeño— Entonces, ¿por qué mardan, vamos a ver?

Apuleyo Soto nos ofrece una pequeña colección de anécdotas y observaciones que son protagonizadas por sus tres hijos en su casa de la sierra de Madrid, durante las vacaciones y los fines de semana.

Son episodios que ocurren a cualquier niño en cualquier parte, no hay ninguno fantástico, es lo que acontece cotidianamente si los padres se molestan en hablar y jugar con sus hijos. Más que una autobiografía familiar (no sé si se puede decir así) es una biografía colectiva, o sea, estos capítulos ocurren tan a diario en todas las familias que por eso no se les da importancia; lo mejor de este libro ha sido transformar estas cotidianidades en un libro, incluirlas en el cajón de lo importante, poetizarlas con una sensibilidad tan sencilla que los lectores (7-8 años) a quienes va dirigidos puedan sentirlo suyo.

Dos características a resaltar: la introducción de los giros actuales infanti-

Editorial: Didascalia.
Madrid, 1983.
Edad de lectura: Ciclo medio.



les y la invención (afortunada) de nuevas palabras; es fácil encontrarse con palabras que no vienen en el diccionario, esto también lo hace Consuelo Arnújo, en sus libros, y la gran mayoría de los niños en su hablar cotidiano. El lenguaje, esa cosa tan viva, recibe nuevas palabras y legítima a los lectores —potenciales creadores— a jugar con la invención de nuevas expresiones.

LA CALLE

Autor: Enric Lawanla.
Ilustradores: Jordi G. Gempere y Casc Martí.
Serie: Pancon Chocolate, n.º 10.
Colección: Grao.
Editorial: Teide.
Edad de lectura: Ciclo inicial.

«Grao» es un colectivo de maestros catalanes, situados principalmente en el cinturón obrero-industrial de Barcelona, que están desarrollando un trabajo cooperativo, inspirado básicamente en la escuela de Freinet, tiene como punto básico la globalización y desde ella elaboran sus propios textos.

TEIDE, editorial básicamente de libros de texto, consciente de que la pedagogía en este país debe (y va a) caminar por esas sendas, ha publicado los libros (aunque el MEC diga «cuadernos de trabajo») del Ciclo Inicial.

SOLUCIONES A PROBLEMAS COMUNES

Dentro del campo del lenguaje presentan dos colecciones que se corresponden a los niveles de iniciación a la lectura (**pan con chocolate**) y para los niños ya iniciados (**serpentina**). Ambas colecciones, que constan de 15 títulos cada una, presentan historias independientes y que sirven de base para desarrollar actividades multidisciplinares.

En «La Calle» nos encontramos con el problema de poner nombre a la calle que va desde el pueblo al castillo; los que sirven en la parte baja dicen que se llama «Subida del castillo»; para los de arriba lógicamente será «Bajada del Castillo»; esto da lugar a discusiones hasta que aparece el alcalde con la solución: se llamará «Calle del Castillo». Esta historia da pie a desarrollar los conceptos «arriba-abajo» y su relatividad. También presenta la necesidad de buscar soluciones a problemas comunes, la conveniencia de llegar a acuerdos que permitan desbloquear situaciones incómodas.

BUENAS ILUSTRACIONES

En esta línea están el resto de los títulos. En «Quino y la mosca», por ejemplo, será una mosca la que se pasea por la cara de Quino, que está dormido y, a través de este paseo, nos muestra los distintos órganos de la cara: ojos, oreja, narices... así como la relación grande-pequeño; demuestra a los pequeños que ellos también son grandes, depende de quien los mire.

La letra, caligráfica, es escasísima, la mínima necesaria; y las ilustraciones, de cuidado colorido y amplias como corresponde a los lectores a quienes van destinados; leer ilustraciones es la primera lectura que hace el niño.

EL VIAJE DE JUAN

Autor: Bohumil Ríha.
Ilustrador: Jesús Gabán.
Colección: Mundo Mágico, n.º 43.

Editorial: Noguér.
Barcelona 1984.
Edad de lectura: Ciclo medio.

Juan vive en la ciudad con sus padres. Un día su abuela, que vive en el campo, le escribe una carta porque tiene enormes deseos de ver a su nieto y de que éste pase unos días en la granja. Al día siguiente, Juan tomará el tren, él solo, pues se considera mayor. Ya en la granja, aprende a conocer el atractivo de las cosas pequeñas y diarias y el mundo de los niños de su edad con los que vive importantes experiencias.

Bohumil Ríha, checo, nació en 1907. Actualmente forma parte de los grandes valores de la literatura de su país. Estudió en el Instituto Pedagógico, fue maestro y más tarde inspector escolar.

Desde su fundación, es presidente de la Sociedad de Amigos del Libro para la Juventud, que es la sección checoslovaca de la Asociación Internacional del Libro Infantil (IBBY) de la UNESCO.

En 1979, en la Feria Internacional del Libro Infantil, celebrada en Bolonia, Italia, se le concedió el premio Ciudad de Caorle por su libro «Ryn, caballo salvaje», que, junto a «El viaje de Juan», son los libros de este autor más traducidos a lenguas extranjeras.

En 1980, fue galardonado con el premio H. Ch. Andersen (Premio Nobel de Literatura Infantil) en reconocimiento a su labor literaria para niños y jóvenes.

El campo está cada vez más lejos y lo verde empieza donde da la vuelta el viento. Los escolares van en autocar al colegio y en los colegios ya no hay espacios libres para recreos salvajes. Está prohibido jugar como no sea en el salón de casa con los videojuegos reunidos de Atari. El espacio urbano está ocupado al completo por las hamburgueserías y los **buildings** de los ministerios, de las compañías de seguros y los **pirulés**. El país no puede permitirse el lujo inflacionario de guardar un hueco para los chavales. Que se entretengan con el ordenador personal y desfoguen la vitalidad leyendo las aventuras de Sandokán. No hay que hacer mucho caso de las piernas: son sólo un vestigio residual de una especie mutante. Dejaremos de ser bípedos implumes y hay que ayudar a la aceleración del proceso evolutivo y quemar etapas para colonizar el espacio abierto que todavía queda entre los rascacielos. Si los escolares supieran volar podrían jugar a la cadeneta entre dos aires.

Esto de la trigonometría no está mal, tampoco el **tachín-tachín** de los timbales, pero la asignatura de vuelo debería ya formar parte de cualquier plan de estudios de EGB.

Lo de volar no es cosa de hoy. Icaro pertenece a la mitología. Y Pegaso, el caballo alado. Y Clavileño, el caballo de madera que llevó por los aires a nuestro eterno manchego. Luego, más tarde, vinieron aquellos saltadores y pioneros del aeroplano que se lanzaban en artilugios aliformes de tafetán desde la torre de una iglesia para aplastarse gloriosa y olímpicamente contra el suelo.

Pero se conocía que se trataba de inventar el avión, como ingenuamente creyeron los hermanos Wilbur y Orville Wright. Hoy el avión hace ya tiempo que está inventado y, sin embargo, el hombre está más necesitado que nunca de volar. El cielo ya no es el habitáculo inviolable de los dioses, sino un espacio que debe ser colonizado por los juegos de los niños. Superman es un ejemplo. En su comedia *Las aves*, Aristófanes construye una ciudad en los aires para interceptar la influencia de las divinidades sobre la ciudad terrestre y destruir así el poder omnipotente de los dioses. Se podría, tal vez, imaginar ahora un mito moderno en el que el ángel caído, considerando que ya ha purgado con creces su pecado después de penar miles de años pegado a la tierra, recupera sus alas y vuela hacia la libertad.

Mitos aparte, el deseo del hombre de volar no parece más justificado que nunca en la hora presente. Acosado por las máquinas, agobiado por la falta de espacio a ras de tierra, el hombre se ve cada día con más dificultad para utilizar sus

órganos normales de locomoción: las piernas. Día tras día se le empuja, se le pisa, se le derriba... En momentos determinados se le obliga a estar parado, otras veces ha de cruzar la calle haciendo filigranas o dando saltitos y ha de soportar sin alterarse, como si fuera la cosa más natural del mundo, que se le acote el terreno por el que puede trasladarse, reduciéndose a un par de metros de acera. Llegadas las cosas a estos extremos el hombre comprende que ya no le queda más remedio que una solución: volar. Volar... Pero, ¿cómo?

No estaría de más echar un vistado allí, a las tinieblas de la Prehistoria. El estudio de la evolución de las especies puede darnos la solución. Cuando el pez salió del agua y empezó a reptar se le atrofiaron las aletas y las escamas. El reptil comenzó a trepar por los árboles y a andar y se le fueron desarrollando las extremidades

hasta convertirse en verdaderas manos y verdaderos pies. Los órganos fueron adaptándose a las nuevas necesidades. Pues bien, convencidos ya de que la Tierra se está haciendo inhabitable, o al menos incaminable, el hombre debe empezar a tomar sus medidas y a prepararse a volar. ¿Cómo? Pues tratando de transformar gradualmente la especie

humana para que, poco a poco, nos vayan saliendo alas. Hay que empezar por el principio, lo primero será no enseñarle al niño a andar. Así se le irán atrofiando poco a poco las piernecitas, que, total, para lo que le iban a servir... Segundo: Dejar que se caigan alegremente de la cuna. Fomentar estas caídas. Completar este entrenamiento lanzándolos de vez en cuando por las ventanas de un tercer piso. Se producirán, qué duda cabe, algunos accidentes irreparables, que engrasarán a mayor gloria del progreso el nomenclátor de los excelsos mártires de la conquista del aire. ¡Ah! el gran orgullo de unir a la lista de los Lilienthal, Herring, Maloney o el propio Icaro el nombre del pequeño retoño que se estrelló contra el ensolado por el celo progresista de sus bienintencionados progenitores. Así se escribe la Historia. Porque al cabo de unas generaciones, qué duda cabe, el proceso estará consumado. Los niños vendrán al mundo provistos de unas alas deliciosas. Y podrán, al fin, disponer de espacio sobrado para jugar a guardias y ladrones por sobre los tejados y las avenidas. Drácula, Superman y el Hombre Araña serán sus iguales y los trinos machacones e impertinentes de los pajarillos emigrarán, para gozo de los pacientes urbanícolas, a los médanos de Barquisimeto o a las desiertas playas de Tananarivo.

VOLARE, VOLARE, OH, OH, OOOOH.



COBRE POR LA CAJA.

Su sueldo da más de sí.

Al domiciliar su nómina por la Caja de Ahorros de Madrid usted recibe automáticamente una serie de ventajas exclusivas y se beneficia, como cliente, de todos los servicios de la Caja.

Su nómina por adelantado.
Para cobrar puntualmente. Su sola petición bastará para que la Caja le adelante una mensualidad de su sueldo. Sin más trámites.

Un seguro de accidentes.
Sólo con domiciliar la nómina se beneficia, automáticamente, de un seguro adicional de accidentes de 500.000 pesetas, concertado con MAPFRE VIDA, S. A.

Cajero 24 horas.
Con la tarjeta CAJAMADRID podrá tener su dinero siempre a mano. Las 24 horas del día. Como quiera y donde quiera. Porque tenemos la más extensa red de cajeros automáticos del país.

Tarjetas de Crédito.
TARJETA VISA, TARJETA 6000.
Para cobrar o pagar sin dinero. Esté donde esté.

Y además:
Cuentas corrientes, Libretas de ahorro, Cédulas Hipotecarias, Certificados de depósito, Gestión de letras, Cobro de impuestos, Transferencias electrónicas, Servicio electrónico de valores, Servicio extranjero, etc.



Un crédito instantáneo.
Un crédito especial de hasta 5 mensualidades, por un máximo de 500.000 pesetas, con la sola garantía de su firma. Y a pagarlo hasta en 36 cómodos plazos mensuales.

Créditos.
Créditos a la vivienda. Para su construcción, compra, reforma o mejora. Créditos personales, crédito familiar. Para todo lo que haga falta.

Domiciliación de recibos.
Con su sola orden nos ocupamos de pagar, puntualmente, todos sus recibos y obligaciones de pago. Cómodamente. Sin molestias para usted.

Sorteos, viajes, premios.
Acceso inmediato a todas nuestras promociones. Sorteo de coches, apartamentos, viajes, regalos, etc.

520 Oficinas automatizadas
en conexión con 9.500 en toda España.
Para disponer automáticamente de su dinero en las Cajas Confederadas de todo el país.

TRABAJADORES
DE LA SENANVA

TRIBALADORS

LANGHLEOK

TRABALLADORS

