

T.E.

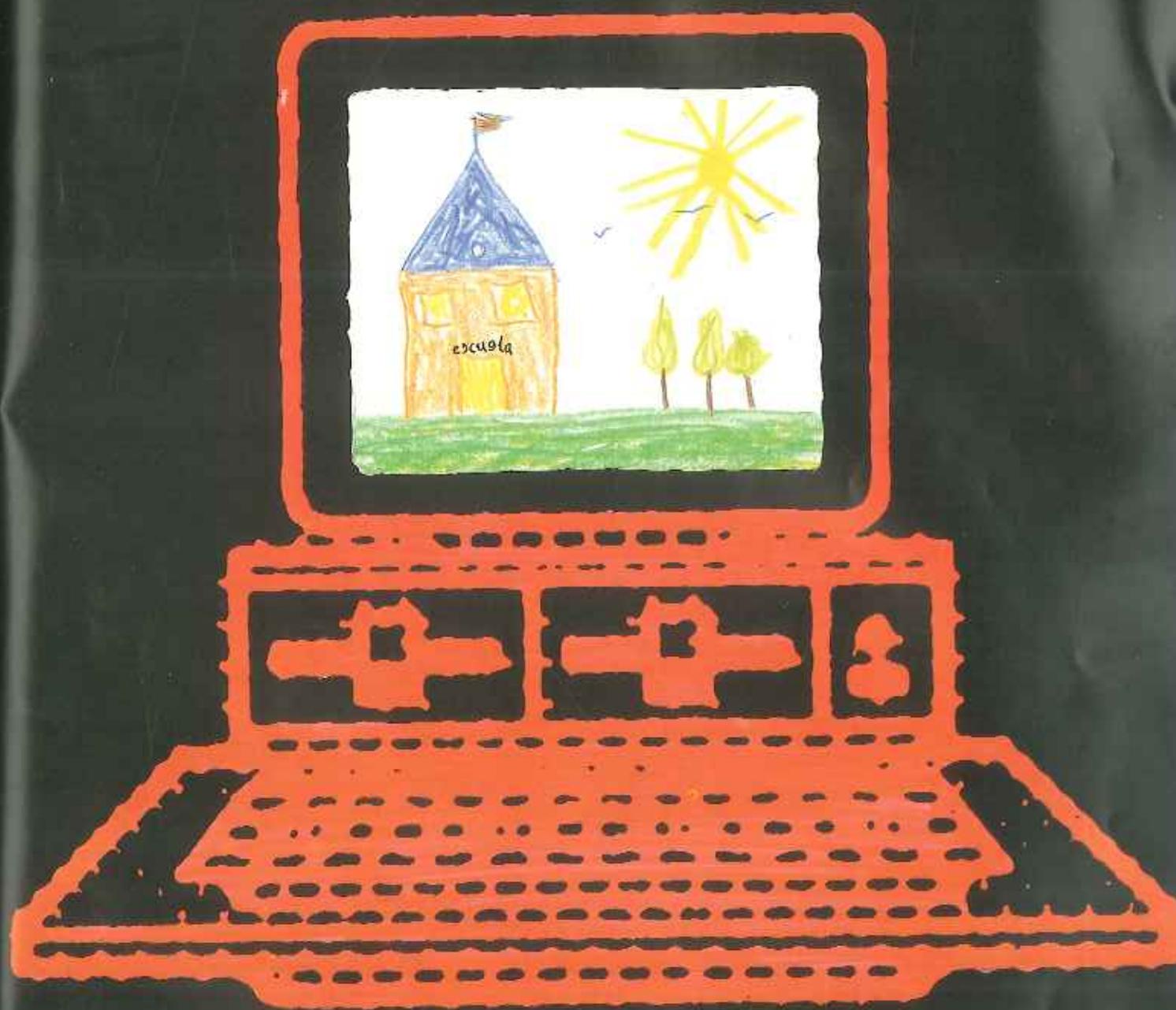
trabajadores de la

Enseñanza



NUM. 5 - EPOCA III - 1987 - 175 PTAS.

ESTIM DE CENTROS



- Selectividades
- Informática Educativa, algo más



El Puente

Una obra bien hecha

Sorprendente. Innovadora. Ajustada a la realidad escolar.

Una obra con tres elementos básicos para el primer curso: un libro de Experiencias-Lenguaje que incluye un amplio programa de Expresión Plástica y Psicomotricidad; un Cuaderno de escritura y un libro de Matemáticas.

En segundo curso, Lenguaje, Matemáticas y Experiencias.

Una obra que responde a principios claros: conexión con Preescolar; globalización; vinculación continua de la información y las actividades con la experiencia del niño.

El Puente. El nuevo Ciclo Inicial con la calidad Santillana.

Una obra bien hecha.



EL PUENTE

Ciclo Inicial

santillana

EN ESTE NUMERO

Editorial	3
Entrevistas con Eloy Hernández y Jaime Ruiz	4
Pedagogía: Dos experiencias de innovación educativa	7
— Psicomotricidad (III): Velocidad es igual a espacio por tiempo ¡Tachá!	12
— Lecturización (II)	14
Tema del mes: El equipo directivo y la gestión de los centros docentes	16
— Organización y gestión del centro escolar ..	20
Informática: Informática educativa, algo más	22
Debate: «Selectividades»	24
— Jornada continuada .	25
Noticias sindicales	26
Libros y literatura infantil	28

EDITORIAL**IV CONGRESO**

El IV Congreso de la Federación de Enseñanza de CC.OO. (Residencia Tiempo Libre de Marbella, 15 a 17 de mayo) se celebrará en un momento especialmente significativo para el sindicalismo de la enseñanza. Lo es por la conjunción de los siguientes factores (citamos sólo los principales):

a) La proximidad de las elecciones sindicales de los funcionarios (más del 70 por 100 de los trabajadores de la enseñanza). Por cierto, se ha hurtado al pleno del Congreso la discusión del proyecto de ley y los «clandestinos» trabajos de la Comisión parlamentaria no han mejorado sus aspectos negativos.

b) Las reformas que afectan a la ordenación del sistema educativo y a los planes de estudio, de la escuela infantil a la enseñanza superior, entran en su etapa decisiva. Sus consecuencias afectarán tanto a los usuarios del sistema (toda la población) como a los trabajadores de la enseñanza.

c) Las movilizaciones de los estudiantes han puesto de manifiesto ante la opinión pública las contradicciones e insuficiencias del cambio que Maravall prometió. Las condiciones en que se desarrollan los oficios de enseñar y aprender no han variado sustancialmente en una mayoría de los centros. La exigencia de participación en las reformas es ampliamente sentida.

d) Algunas de las grandes cuestiones laborales y profesionales siguen pendientes de solución, Estatuto del Profesorado, aplicación de la LRU, reconversión de las plantillas, homologación de la privada concertada... Las negociaciones sobre estos temas han sufrido vicisitudes muy diversas y sus perspectivas de éxito son variables.

Los temas que se van a debatir en el IV Congreso tocan directamente esta problemática candente. Proyecto de modelo sindical de la enseñanza, análisis de las reformas y alternativas a las mismas, orientación de la negociación sobre las cuestiones laborales y profesionales citadas y propuesta de acción por la mejora de la calidad de la enseñanza y la democratización del sistema educativo...

Si el III Congreso tuvo la virtud de hacer análisis precisos y elaborar alternativas sobre los temas entonces más candentes (LODE, LRU, Carrera Docente y Estatuto del Profesorado), el IV vuelve a centrarse en la realidad del momento. Le deseamos un buen trabajo.

Director
Pascual Sicilia

Consejo de Redacción:

Antonio Baylos, P. S. Beneyto (País Valencià), José Benito Nieto, Javier Doz, Miguel Escalera, Desiderio Fernández Manjón, Mariano Fernández Enguita, Juan Carlos Jiménez, Santiago Lago, M. López (Euskadi), Francisco Luján, Pamela O'Malley, Rafael Merino, P. Paraños (Galicia), Miguel Recio, Eusebio Salán, José Zato

Portada: Paula Meneses. Libros y revistas: José Benito Nieto

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

Edita: FUNDACION INFORMACION Y ESCUELA

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

Eloy Hernández, director de instituto de Bachillerato

«EL DIRECTOR NO TIENE CAPACIDAD PARA TOMAR DECISIONES»

La gestión de los centros, los problemas diarios con que se encuentra el director de un centro, son expuestos por Eloy Hernández, director de un instituto nacional de Bachillerato, y Jaime Ruiz, director de un centro de EGB. Sabemos que no son todos los problemas existentes, pero sí muchos de los más acuciantes.

Pamela O'Malley

Eloy Hernández: «El instituto es típico de una ciudad dormitorio, la segunda población después de Madrid en la Comunidad Autónoma con más de ciento setenta mil habitantes, y solamente cinco institutos de Bachillerato, de los cuales tres son de reciente creación. El Juan Gris, el más antiguo, con sólo diez años de vida, está sobreesaturado por razones evidentes, se trata de una zona de periferia de una gran ciudad con una población escolar más que en expansión en explosión y la Administración no ha previsto algo que, por otra parte, era muy fácil de poder prever, es decir, simplemente con análisis de población se hubiera previsto, con lo cual hay una fuerte demanda de puestos escolares. Hay una fuerte presión para buscar el puesto escolar y esto es debido a que la Administración ha descuidado este tema y no hay puestos escolares. El tipo de alumno es, naturalmente, el que procede de estas zonas, gente que con mucho esfuerzo acude a los centros de enseñanza, centros que, supongo que después en la misma charla iremos viendo, no reúnen las condiciones necesarias.»

—¿En qué medida la LODE, como marco general, ha cambiado la realidad en el instituto en cuanto a su gestión y administración?

—En realidad no es mucho lo que ha cambiado, desde luego yo valoro positivamente la LODE y sobre todo en la participación que da a la sociedad en la gestión de los centros educativos. Quizá el Consejo Escolar esté corto en cuanto a la participación de determinados sectores, pero qué duda cabe de que es un aspecto importante, algo que todavía no está desarrollado, algo que todavía está ahí que no se sabe muy bien cómo utilizarlo pero que es muy importante. En otro orden de cosas, y yo no sé si derivado de la LODE o del sentido común o de la presión que en este sentido se ha hecho, si hay algunos cambios, en concreto en el BOE apareció hace unos días un acuerdo del Consejo de Mi-



nistrós por el que por primera vez la gestión o en la gestión económica la legalidad y la realidad van a ser coincidentes. Esto es muy importante, porque es sabido por todos que en los centros de bachillerato existía una doble contabilidad pero no como la que llevan las empresas. Teníamos la contabilidad legal donde al Ministerio, a la Administración, le contábamos las mentiras que la Administración nos obligaba a contarle y, por otra parte, estaba la contabilidad real. Por primera vez, a partir de este acuerdo, la realidad y la legalidad pueden coincidir, repito que no sé si es por desarrollo de la LODE como dice el acuerdo que aparece en el BOE de esta mañana o bien simplemente es por desarrollo del sentido común.

—¿Cuáles son los problemas más acuciantes de un director en estos momentos?

—Yo creo que quizá el enorme desfase

que hay entre las responsabilidades que nos incumben y la falta de capacidad para tomar decisiones. Quizá éste sea el problema más grave y al cual se reducen todos los demás. Resulta que tenemos una responsabilidad como jefes de personal, resulta que tenemos una responsabilidad como jefes de una unidad administrativa, bueno, y un montón de cosas más que son evidentes y no tenemos capacidad para tomar decisiones, es decir, la decisión más mínima depende del director provincial y muchas veces ni siquiera del mismo director provincial, sino que, bueno, pues en concreto hace un momento hacía alusión a las cuentas, a la justificación de cuentas, pues hasta ahora, hasta la nueva norma, las cuentas yo las firmaba, las firmaba el director provincial y tenían que ir hasta el director general de Centros, lo cual, naturalmente, es absurdo. Lo que la norma que hoy sale en el BOE señala que es el Consejo Escolar quien realmente establece el control, el control social y luego esperamos que también lo que haya sean las típicas auditorías en las que la Administración revise cómo se gastan los cuartos y cómo se llevan las cuentas. Este es el gran problema, unido a esto están todos los problemas de la vida diaria por falta de medios, sobre todo medios de tipo material para poder realizar las tareas propias de la educación.

—¿Crees que la dotación actual tanto material como de personal es suficiente para realizar los objetivos de la escuela pública?

—Yo creo que no, en ninguno de los aspectos. En el terreno de dotación de personal hay, por supuesto, una necesidad de un profesorado de apoyo que a lo mejor no tenía que estar en el centro sino que tenía que estar, pues no sé, en el plano de la provincia y acudir cuando en los centros se les necesite por enfermedad o por otro tipo de baja del profesorado..., un curso que va a hacer y que no se puede hacer porque no hay quien le sustituya, esto por

una parte; por otra, también hay falta de personal no docente, no tanto administrativos, cuanto de servicios, hay un montón de cosas que no se hacen porque no hay personal dedicado a ello. Luego hay otro problema en cuanto al personal docente, y es a veces la dedicación en las áreas donde no tiene competencia; me refiero, naturalmente, al tema de las asignaturas afines que muchas veces los compañeros las cogen o las cogemos simplemente por no tenernos que ir de la localidad o de la provincia, pero la verdad es que esto deteriora la enseñanza de forma notoria.

Insuficiencias materiales, todas, las insuficiencias materiales son todas, en este momento no recuerdo exactamente lo que hay por alumno y año pero son cantidades a todas luces insuficientes, no hay más que asomarse a los centros y el estado de deterioro general, sin pintar, las mesas en mal estado, muy mal, las condiciones materiales y esto en lo que salta a la vista porque si después vamos a la dotación de equipo docente, bueno esto ya... sí, la gente de arte suele tener un proyector de diapositivas pero de ahí no se suele pasar, hay toda una serie de herramientas, que bueno, que llevan ya cincuenta años por esos mundos de Dios siendo moneda de uso corriente en todos los países y aquí los seguimos viendo en las exposiciones, en las revistas, pero todavía no están en los centros ni mucho menos. El retroproyector, por hablar de uno, bueno, pues sabemos que existe, incluso lo hemos visto, pero eso sí, en exposiciones, nunca, nunca en los centros.

—¿Qué medidas administrativas, presupuestarias o legislativas propondría para solucionar la situación actual?

—Desde luego medidas presupuestarias, es evidente. Habría que dotar a la enseñanza mucho más, porque es un servicio público de primera necesidad, porque durante decenios en este país, no decenios, durante una centena, desde la Ley Moyano hasta ahora, exceptuando dos años de República, no se ha hecho un esfuerzo mediano para dotar a la enseñanza de medios de cualquier tipo. Entonces, claro, cuando la prensa nos habla y compara las cifras que se dan para la enseñanza en este país con la que se dan para otros países es engañoso, primero porque el camino que tenemos que recorrer para acercarnos es mucho más, es muy grande y en consecuencia eso no significa nada. Y en segundo lugar, porque la enseñanza a la población a la que hay que atender está en expansión. Por ejemplo, se habla de que sube el presupuesto de gasto corriente en un quince por ciento, pero cuando te pones a echar números verificas que sí, que es cierto, es decir, la cifra total de la cantidad dedicada para atender a la enseñanza en el año ochenta y siete es exactamente un quince por ciento más que la dedicada el año anterior, pero como es a muchos más alumnos y a muchos más centros, en realidad la subida en pesetas corrientes es poco más del tres por ciento, lo cual sig-



nifica que hay una caída en pesetas constantes, porque la inflación, sabido es de todos, estuvo por encima del ocho. Esto en cuanto a medidas presupuestarias, medidas administrativas, sobre todo la descentralización, para mí es clave, sin una descentralización y sin una asunción por parte de la responsabilidad, y cuando digo descentralización no me refiero sólo a que los centros y en los centros exista una capacidad de gestión, de la que antes me quejaba, sino también en la Dirección Provincial, es decir, que la Dirección Provincial o las Direcciones Provinciales tengan capacidad para tomar decisiones que es que no las tienen, es decir, desde el punto de vista administrativo, descentralización, que las decisiones se puedan tomar en ámbitos mucho más próximos al administrado, quizá esto suponga algunos cambios de carácter legislativo claro, porque habría que pensar mucho más ya, en qué leyes. Antes lo decía y repito que valoro positivamente la LODE, tiene algunas lagunas, naturalmente, pero pienso que un desarrollo progresista de la LODE sería más que suficiente, al menos por ahora.

—¿Crees que la reforma que el Gobierno del PSOR nos está anunciando va a traer nuevos problemas en este terreno?

—Yo creo que sí. Desde luego considero que las enseñanzas medias hay que reformatarlas, entre otras el dualismo entre Bachillerato y FP hay que salvarlo como sea, es una cosa que, es obvio, no merece ninguna discusión, eso por una parte. La reforma, sin embargo, parece que este

dualismo no lo va a superar más, simplemente lo que va a hacer es retrasarlo a los dieciséis años, si ahora aparece a los catorce años después va a aparecer a los dieciséis y lo que no existe es una amplitud de ofertas en las que el estudiante pueda ir formando el currículum que en realidad se adapte más a sus necesidades y exigencias y, sobre todo, yo veo que puede fracasar esta reforma, que por otra parte parece que está en entredicho, porque según la Administración en septiembre-octubre próximo va a aparecer un libro blanco donde en una primera parte nos van a hablar de la situación de la enseñanza, en segundo lugar van a valorar críticamente la experiencia de la reforma para hacer una propuesta de varias reformas, lo cual quiere decir que el tema no está cerrado. Pero para mí, el tema del fracaso estriba en que los agentes sociales que lo tienen que realizar están al margen, el profesorado, agente social primero para realizar la reforma no está al tanto de la reforma, si quiero decir que la responsabilidad no hay que achacársela sólo a la Administración, la revista para la que estamos hablando es una revista de trabajadores de la enseñanza lo cual no quiere decir que desde la revista también reconozcamos nuestras propias responsabilidades. Estamos desinteresados, quizá habría que preguntarse el porqué, otra vez quizá merezca la pena hacerlo, pero es evidente que hay que reconocer el desinterés generalizado de una parte importante de trabajadores de la enseñanza.

Jaime Ruiz, director de un centro de EGB

«LA LODE HA CAMBIADO POCO LA ESCUELA ESTATAL»

Jaime Ruiz.—En estos dos últimos cursos la función de director la ejerció en un centro de diez unidades (8 de EGB más 2 de Preescolar) que se encuentra en una localidad, Navalcarnero, próxima a Madrid (30 km.), pero con características rurales. No existe un número elevado de alumnos por aula, aunque el edificio en el que nos encontramos tiene sólo cinco años, es de los denominados «aularios», es decir, que sólo tiene aulas y carece por tanto de un planteamiento global de colegio, carece de biblioteca, laboratorios, tutorías, sala de profesores, de proyección, etcétera.

El curso pasado solicitamos incorporarnos al Plan de Integración y este curso hemos iniciado la experiencia. Asimismo, es Escuela Asociada a la Unesco.

—¿En qué medida la LODE, como marco general, ha cambiado la realidad en el colegio en cuanto a su gestión y administración?

—En la Escuela Estatal yo creo que poco. Un paso en la participación de avance y dos atrás en las dotaciones económicas, materiales y de personal. Aunque en zonas como en la que trabajo el nivel de participación social es bajo, seguramente la gente comprendería mejor lo que significa participación si vieran que organizarse y cooperar supone mejorar los centros, la enseñanza que en ellos se imparte... Si fueran considerados los esfuerzos de dedicación de los padres y, sobre todo, de los alumnos por las instituciones locales, autonómicas, ministeriales... Si vieran que pueden intervenir también sobre lo que les importa, la educación de sus hijos.

Administrativamente sigue sin haber autonomía real de los centros, sin planes de racionalización en la gestión y de adecuación para atender todos los servicios. Dos ejemplos: a 10 años de aprobada la Constitución la CAM no tiene transferencias en educación y la Dirección Provincial del MEC es un monstruo con más de 30.000 funcionarios en nómina.

Los centros de EGB no tienen personal administrativo y áreas como la EF, Pretecnología, Plástica, Idiomas, Música..., son atendidas como se puede.

—¿Cuáles son los problemas más acuciantes de un director en estos momentos?

En mi opinión el choque entre las necesidades y los recursos existentes. Y aquí no me refiero sólo en la dotación económica. Las necesidades educativas en la medida en que la escolarización obligatoria llega ya a casi toda la población infantil se plantea ya en términos de calidad, de utilidad personal y social. Creo que no es de



recibo a estas alturas del siglo XX considerar que un puesto escolar es un pupitre entre cuatro paredes con un «profe» delante. Si un centro escolar tiene la tarea de educar a la infancia y juventud de este país debería estar en condiciones físicas, desde su diseño, ubicación, instalaciones, recursos y materiales, preparado para atender todas las facetas del desarrollo de sus alumnos... Pero donde se observa una mayor dificultad es en la posibilidad de atender todas las necesidades con las actuales plantillas de personal. El número de personas que trabaja en un centro escolar es escaso y muy poco diversificado. Es decir, se está utilizando a un reducido número de personas para tareas muy diversas que tienen que ser afrontadas con mucha y buena voluntad, pero sin ningún apoyo. Pondré un ejemplo: la Administración desea que el director sea su representante y, por tanto, quien haga posible sus instrucciones en los centros; pero no es permisible que el director sea el representante de la comunidad escolar y, por tanto, su vehículo de expresión ante ella.

—¿Crees que la dotación actual tanto material como de personal es suficiente para realizar los objetivos de la Escuela Pública?

—En parte ya he contestado. La escuela actual no es gratuita, en ella no se imparten ni las materias establecidas en los programas oficiales, y por su extensión en escolaridad es corta y de calidad deberíamos encontrarnos en otro nivel... Sigue siendo fuertemente clasista, desvinculada del entorno y separa el trabajo intelectual y el manual, etcétera.

—¿Qué medidas administrativas, presupuestarias o legislativas propondrías para solucionar la situación actual?

—Desde luego, destinar mayores recursos a la educación. En este país llevamos un enorme retraso que va más allá de los 40 años de dictadura franquista y hace falta hacer un esfuerzo económico para que terminemos el siglo XX poniéndonos a la altura, al menos, de los países de nuestro entorno. Pasar en concreto del tres coma dos por ciento del PIB al cinco o seis por ciento, lo que supondría en pocos años casi duplicar el gasto, es decir, la inversión en mejor educar a nuestros hijos... Algo que pienso es muy rentable...

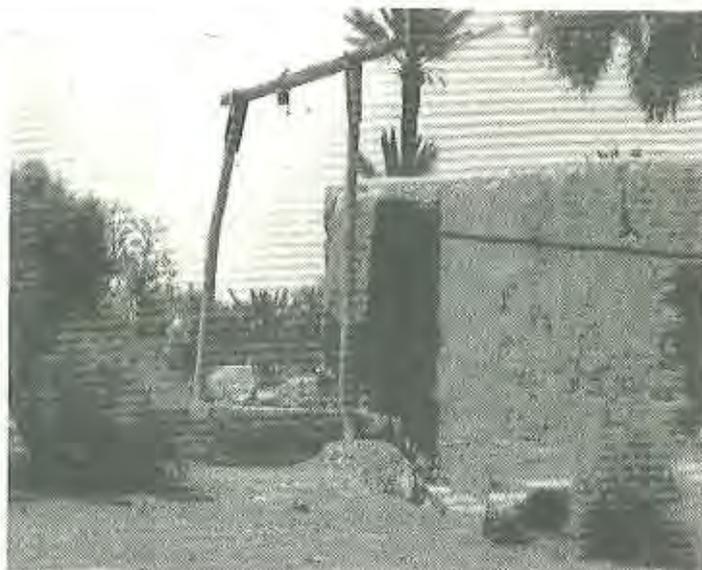
A nivel legislativo y en pocas palabras, terminar con el caos de las actuales guarderías y promulgar una ley de escuelas infantiles que den la consideración de período plenamente educativo al primero al que llegan una gran parte de nuestros niños.

Extender la escolaridad obligatoria y, sobre todo, aclarar los objetivos de un período que debe ser básico para todos los españoles. Y puesto que el trabajo parece ser un bien escaso, mejorar la formación polivalente de modo que permita una mejora en el desarrollo personal y mejor posibilidad de adecuación profesional futura.

Terminar con la selectividad económica o social y dar sentido a los estudios universitarios, como preparación fundamental para la docencia y la investigación, abriendo las posibilidades de acceder a la formación desde cualquier situación y no hay ninguna mejor que incentivando a todos aquellos que quieran estudiar.

—¿Crees que la reforma que el Gobierno del PSOE nos está anunciando va a traer nuevos problemas en este terreno?

—Todas las reformas deben plantearse desde objetivos conocidos y deben ser abiertas a una participación real. Para concluir, creo que sigue siendo válido el modelo esbozado en la alternativa por la Escuela Pública y serían medidas encaminadas a llevarla a la práctica, lo que creo se debe hacer desde el ámbito en el que uno se encuentra.



DOS EXPERIENCIAS DE INNOVACION EDUCATIVA

Uno de los retos más apasionantes que se nos pueden presentar en el marco de la experimentación del medio que nos sugieren las Ciencias Sociales en el ciclo final de las Enseñanzas Medias es, aun tropezando con muchas dificultades, la organización y realización de un viaje que tenga por objeto el conocimiento y la toma de contacto directo con el pueblo de un país islámico. Las razones son numerosas: a) la importancia del mundo musulmán con sus casi 1.000 millones de fieles de los cuales 160 son árabes; b) las conexiones históricas y culturales habidas en el pasado y presente con

nuestro país, c) el que se trata de un «nuevo mundo» a descubrir por nuestros alumnos, llenos de estímulos distintos, cuya comprensión requiere un repentino olvido de nuestra voluntad de razón occidental, intentando captar y comprender en sus entresijos una realidad diferente y diversa, integrándola así en nuestra experiencia.

Quienes han seguido estas experiencias son jóvenes de Formación Profesional de los Municipios de San Sebastián de los Reyes, Alcobendas y San Blas.

Da la sensación de que lo mayoritariamente sentido en el país en el que vivimos, y los medios de comunicación social contribuyen de manera decisiva a ello, es que la cultura islámica es algo «lejano» a nosotros, cuando la tenemos a tan sólo 12 kms. de nuestras costas, que emerge a las páginas de los periódicos y a los espacios informativos de TVE y radio cuando estallan conflictos: EE.UU.-Libia, musulmanes de Ceuta y Melilla y su disputada soberanía futura, el consabido problema de la pesca, Irán-Irak o cuando la tercera fuerza comercial del mundo en recursos petrolíferos y gasísticos —la Liga Árabe— sube o baja los precios de los crudos. Los demás aspectos que conforman la sociedad y cultura árabe, que son casi todos, aparecen en estos medios informativos, salvo escasas y honrosas excepciones, como si no existiesen y, lo que es peor, mediante los prejuicios y clichés establecidos antaño que siguen sosteniendo la barrera psicológica y «cultural» que nos separan artificialmente de nuestros desconocidos vecinos. Contribuye también a ese desconocimiento la falta de un marco estable de relaciones que anime e impulse a los jóvenes al conocimiento recíproco de nuestros pueblos. Estas son otras razones más por las que elegimos un país árabe como objeto de nuestro estudio.

Finalmente hay un por qué más y es la continuación con un trabajo anterior realizado en nueve enclaves de origen o tradición hispano-musulmana en tierras de Andalucía. Estos puntos fueron: Baños de la Encina, Córdoba, Carmona, Sevilla, Tarifa, Jimena de la Frontera, Ronda, Málaga y Granada, que consistió, durante un viaje de once días por estas tierras, en el estudio de su historia y arte islámico a través de los vestigios arqueológicos hoy subsistentes, en una serie de trabajos de tipo arqueológico realizados en algunas de las fortalezas visitadas —con la ayuda de los aparatos de medición fuimos realizando croquis, alzados de plantas y secciones de algunos de sus elementos: puertas, torres, baños y aljibes, acompañado del análisis del soporte: materiales y técnicas de construcción, de la división del espacio construido, cuando ha sido posible, de su tipología y encuadre en el tiempo y en el espacio—; todo ello con el fin de hacer visible la evolución de las construcciones hispano-musulmanas en la Península, durante los periodos: emirato, califato, almorávides, almohades, taifas y nazaríes, recogida en el itinerario antes mencionado. Otros equipos realizaron un estudio sobre la ciencia y la técnica en Al-Andalus, un trabajo sociológico sobre el grado de identificación que los habitantes de esos pueblos tienen sobre sus monumentos islámicos y un dossier en el que consta el actual estado de conservación de las construcciones de valor artístico analizadas. Mención aparte, me-



rece destacar el abundante material fotográfico, en diapositiva, que recoge estos monumentos y los principales hitos de esta experiencia, que ha cristalizado en la confección de un diaporama de 90 minutos de duración, realizado por el Equipo de Imagen de la Universidad Popular, haciendo posible su difusión.

El conocer experimentando lo real y viajando; el convivir fuera de las aulas; el recorrer una parte de nuestro país a golpe de rueda y de calcetín, de albergue en albergue, de alcazaba en alcazaba, fue la motivación fundamental que nos impulsó a presentar al concurso «Viajes Culturales por España» nuestro proyecto. La conmemoración en el año

1985 del duodécimo centenario de la Mezquita de Córdoba, la atracción hacia los temas islámicos y las ganas de conocer Andalucía dieron nombre a la experiencia. La especialización profesional, las preferencias y habilidades de los jóvenes interesados fijaron el tipo de tarea a realizar por cada uno, integrándose con ilusión en equipos de trabajo. Al fin, un voluminoso estudio, conclusión donde se recogen todos los aspectos antes mencionados, sirve de cierre y continuación con Marruecos.

Una vez concluido este estudio, nos propusimos establecer un puente que uniese estos testimonios con la realidad de algún país islámico. En este caso

Marruecos sirvió de reto a nuestros propósitos, por la proximidad física, su historia común con España y por la existencia de unos contactos previos que nos permitieron la toma de contacto directo con la juventud de Fez a través de un intercambio, que en la convivencia nos permitiese romper las barreras psicológicas y culturales que nos separan.

La interacción de alumnos y profesores pertenecientes a institutos y barrios distintos —IIP San Sebastián de los Reyes, Alcobendas y Las Musas— y la colaboración en este proyecto de un grupo de profesores de la Universidad Popular, supone, de una parte, una dificultad aparente e innumerables ventajas en el orden social, cultural e interdisciplinar.

El viaje, de 27 días de duración, ha transcurrido por 3.500 kilómetros de la accidentada geografía marroquí. Se trata de un itinerario que se puede realizar perfectamente en 12 ó 15



días y que recoge el Marruecos del Norte, el del Medio Atlas y el Presahariano. Chez Chaouen, Asilah, Larache y Tetuán —en el norte— constituyen la prolongación natural de nuestra Andalucía; como ciudad destacable Fez, el más perfecto ejemplo de ciudad islámica cuya antigua Medina ha prevalecido intacta hasta nuestros días. El Marruecos del Medio Atlas destaca por sus bellezas naturales: los paisajes de Itó, los lagos de Aguelmane, las Gargantas del Ziz, los bosques de cedros y el hábitat de los pastores transhumantes con sus célebres jaimas. El Marruecos presahariano con sus míticos enclaves: Erfoud, Sijilmasa, Sissani, Taroudant... que dieron origen a las dinastías que han gobernado Marruecos a lo largo de su historia, donde las construcciones son de barro —Ksar—, donde la vegetación y las poblaciones se agolpan en las grietas producidas por la erosión de los ríos y torrentes, a modo de oasis; con espectaculares cañones como los producidos por los ríos Toghá y Dades y las cálidas y apacibles dunas de Rissani, asistidas cada amanecer por turistas y estudiantes intrépidos. Ait Ben Adou, el complejo de Kasbas más bello de Marruecos, y Marrakech con la Plaza de Jemma el Fna y su antigua Medina, entusiasman a cualquier viajero que se deje sorprender. De nuevo hacia el Sur, las ruinas de la mezquita almohade de Tin-Mal y los maravillosos y peligrosos paisajes de montaña hasta llegar a Taroudant, el Valle del Ammeln y las bellas ciudades de la costa: Agadir, Safí, El Ja-

MINISTERIO DE CULTURA

Instituto de la Juventud

Cursos de Alemán, Francés, Inglés e Italiano.



Si eres joven y te interesa aprender o perfeccionar un idioma y además, conocer otras gentes y culturas, puedes elegir entre Alemania, Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña, Irlanda, Italia o Suiza. Antes, pásate o llama a cualquiera de las Oficinas de Turismo e Intercambio de Jóvenes y Estudiantes.



Oficina Nacional: José Ortega y Gasset, 71
Telés. 401 90 11 - 401 90 98 - 401 91 49
Madrid.

Oficinas de la Red: Alcala, Barcelona, Bilbao, Burgos, Ciudad Real, Córdoba, Cuenca, Granada, Guadalajara, La Laguna, Las Palmas, León, Madrid, Málaga, Murcia, Oviedo, Palma, Pamplona, Salamanca, San Sebastián, Santander, Santiago, Sevilla, Toledo, Valencia, Valladolid, Vigo, Zaragoza.

dida, Rabat, Kenitra y Tánger, cierran el círculo de nuestro viaje.

Nos propusimos una división en grupos de trabajo en torno a las áreas: geografía, historia, arte-arquitectura-vivienda, imagen y antropología-sociología. Entre los objetivos figuraban: conocer las unidades geomorfológicas del país, estudiar su demografía, las actividades económicas, la importancia de los mercados; profundizar en el estudio de la historia contemporánea y actual de las relaciones hispano-marroquíes, contrastando las visiones que marroquíes y españoles tienen de las relaciones mutuas, mediante la comparación de informaciones periodísticas de uno y otro país; conocer de cerca y en vivo la ciudad islámica, sus instituciones y su trazado físico; contrastar nuestros monumentos islámicos con los existentes en Marruecos; analizar algunas viviendas rurales y urbanas en relación con el medio y su posterior comparación con la española; identificar aspectos culturales de la tradición islámica, analizando su convivencia en interacción con otros de influencia occidental; comprender la problemática de la juventud marroquí, valorando sus actitudes y aspiraciones en relación con los jóvenes de su edad en España; recoger un abundante material fotográfico —en vídeo y diapositiva— de la experiencia para lo que se preparó a un grupo de jóvenes interesados en el manejo de estos medios.

La realización de un intercambio en Fez al comienzo de nuestro viaje por Marruecos, de seis días de duración, enriqueció la experiencia de una manera notable, al permitirnos a todos romper estereotipos y entrar por inmersión en la observación y comprensión —en un contacto directo— de la sociedad y cultura islámica. La acogida, hospitalidad y amistad de la que nos hicieron objeto las familias fésiés, quedarán siempre grabadas en la experiencia de cada uno de nosotros. Las recepciones y acogidas que de ciudad en ciudad nos han ido haciendo las autoridades municipales, es la mejor muestra del deseo latente de amistad y cooperación hacia nuestro pueblo, por parte del marroquí.

La dinámica de los grupos en trabajo de campo en Marruecos era la siguiente: al llegar a una ciudad nos dispersábamos por equipos, según los aspectos a observar y estudiar que desde cada área se habían planificado, el tiempo de estancia, etcétera. El prototipo puede ser el siguiente: el grupo de historia compraba la prensa de cada día, realizaba entrevistas a las autoridades municipales, partidos políticos, etcétera; el de antropología conversaba con comerciantes, artesanos, autoridades religiosas, visitaba y recogía material de los museos etnográficos, hacía un seguimiento de las fiestas, bodas, instrumentos tradicionales de música, etcétera; el grupo de geografía se desplaza-

ba a la Universidad o al Consejo Municipal tras la búsqueda de cuanta documentación cartográfica, cifras y datos sobre la ciudad-región pudieran encontrar, dialogaban con expertos, autoridades y observaban los zocos, los paisajes los cultivos, etcétera; el equipo de Arte-vivienda, con la ayuda de los aparatos de medición, analizaban medersas, alhóndigas, fortalezas, palacios, algunos ejemplos de vivienda rural y urbana, etcétera, también mantuvieron algunas entrevistas con arqueólogos; mientras, el equipo de imagen, el más interdisciplinar de todos y el que más esfuerzos hubo de realizar, hacía un seguimiento de las actuaciones del resto de los grupos y de los aspectos convivenciales de la experiencia, con la ayuda de algunas cámaras de vídeo y fotografía. Además, cada alumno, en función de su área de estudio, realizaba un diario de impresiones en el que iba registrando, día a día, las novedades y contrastes, los estímulos distintos y todo aquello que les sorprendía.

Hacer una valoración general de la experiencia es prematuro, dado que los trabajos por materias continúan en proceso de elaboración. Sin embargo, podemos anticipar algunos elementos: en primer lugar el humano e inmediato surgido del contacto entre los propios componentes de la expedición. También la experiencia y el provecho que pueden significar el participar en la preparación y gestión de

PREESCOLAR

PLATERILLO

- * Método que fomenta la creatividad, la espontaneidad y la libertad del niño.
- * Riguroso en sus planteamientos científicos y perfectamente cíclico y globalizado.
- * Apoyado en planteamientos socio-culturales, éticos y estéticos de hoy y en un humanismo moderno y vivo.
- * Realizado desde la experimentación diaria y fundamentado en corrientes pedagógicas actuales.

Autores: Un equipo formado por diez especialistas.

Técnicas: Un equipo técnico formado por dibujantes, fotógrafos, técnicos de imágenes y sonido, españoles, ingleses, japoneses y franceses.

Material:

Primer nivel (4 años)

Tres cuadernos del alumno (uno por trimestre) a todo color *

— Un libro del profesor o Guía Didáctica.

Segundo nivel (5 años)

Tres cuadernos del alumno (uno por trimestre) a todo color *

— Un libro del profesor o Guía Didáctica.

El método dispone, asimismo, de casetes y láminas.

* Presentados en un práctico cubo de plástico transparente.

Algo grande para los pequeños



EDITORIAL Alhambra Claudio Coello, 76. 28001 Madrid.

Solicite información



la empresa, el contacto con los expertos, el trabajar en equipo, la relación directa y el convivir con jóvenes y familias marroquíes durante la etapa de nuestro intercambio en Fez, el trato mantenido en entrevistas con autoridades, comerciantes, arqueólogos, profesores, otras gentes del pueblo, el conocer otras tierras... y todo ello en Marruecos.

Desde el punto de vista pedagógico y didáctico hay otra valoración que hacer, es que los jóvenes se han puesto en contacto con unas técnicas de trabajo, unas materias y han tenido que enfrentarse con aplicar unos conocimientos a lo que son los hechos concretos: los problemas de recogida de datos, de documentación, el contrastar y comparar, la elaboración de hipótesis para explicar una realidad, etcétera. Todo este aprender experimentando está ahí y es transferible y aplicable a cualquier otro campo de la vida profesional.

Es oportuno inferir aquí que este tipo de trabajos de experimentación de otros medios se encuadran perfectamente en el ciclo final de EF.MM., momento en que los jóvenes manifiestan una especial curiosidad por lo que acontece más allá de su entorno inmediato, conocer otras tierras y otras gentes, nuevas culturas, aumentando así su horizonte de experiencias. Canalizar esa energía hacia proyectos de viajes, rompiendo el marco del aula y los estereotipos de la relación profesor-alumno, supone, ya de partida, un fuerte incremento de la motivación por asumir tareas y responsabilidades —dolencia crónica de nuestro sistema

educativo es la falta de gratificaciones a corto y medio plazo—. De ahí a la formación y preparación de los equipos sólo hay un paso.

He aquí algunas dificultades: hacer compatibles las reuniones de los grupos, gestiones... con las enseñanzas regladas; montar la red institucional de apoyo a la experiencia —técnico, político, económico— en Marruecos y en España; el no ser especialistas en estos temas; las dificultades técnicas para el grupo de imagen; el idioma en el que se encuentran escritas la mayor parte de las publicaciones, etcétera.

En la actualidad preparamos la venida a Madrid del grupo de estudiantes de español del intercambio, la necesaria continuación de los trabajos interdisciplinarios y la difusión de la experiencia.

Finalmente, destacar la colaboración y aliento de los padres, así como también de otros miembros de la comunidad educativa; APAs, profesores, alumnos, la Asociación Juvenil ASEIN, compañeros no docentes, directivos y profesores de la Universidad Popular, etcétera, en la larga y costosa tarea que ha supuesto y sigue suponiendo la preparación y realización de esta experiencia.

Equipo de profesores:

Fernando Martín, Carlos de la Cal, Juan Martos, Luis Alfredo González, Eduardo Sánchez, Rafael Cano, Pablo Toledo.

Sobre Direcciones Provinciales. Orden por la que se dictan instrucciones a las Direcciones Provinciales sobre normativa de gastos de funcionamiento de los centros docentes no universitarios. («BOE» 7-III-87.)

Cooperación con Iberoamérica. Orden por la que se convoca concurso para la adjudicación de ayudas de cooperación con el fin de desarrollar el programa de Cooperación Educativa y Científica en Iberoamérica. («BOE» 7-III-87.)

Acceso funcionarios del MEC. Por Real Decreto se proroga para 1987 el procedimiento de acceso a los cuerpos de funcionarios del MEC. («BOE» 10-III-87.)

Promoción de empleo. Real Decreto por el que se modifica el Real Decreto 335/1984 de 8 de febrero, por el que se regulan los Fondos de Promoción de Empleo. («BOE» 10-III-87.)

Admisión de Alumnos. Orden de 12-III-87 por la que se regula el procedimiento de admisión de alumnos en los centros docentes sostenidos con fondos públicos para el curso académico 87-88. («BOE» 14-III-87.)

Consejo General de la Formación Profesional. Real Decreto por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo General de la Formación Profesional. («BOE» 14-III-87.)

Oposiciones. Orden por la que se convocan y dictan normas sobre concurso oposición a centros de EGB, EE.MM. y Artísticas. («BOE» 14-III-87.)

Convenio E. Infantiles. Resolución por la que se publica en el «BOE» el texto del Convenio Colectivo de eficacia ilimitada para Guarderías, Jardines de Infancia y Centros de Preescolar no integrados. («BOE» 6-III-87.)

Ayudas de perfeccionamiento. Orden por la que se convocan con carácter nacional ayudas económicas individuales para la participación en actividades de perfeccionamiento durante el año 1987. («BOE» 24-III-87.)

Muface. Subsidio. Orden por la que se extiende el subsidio de jubilación a los supuestos de jubilación por incapacidad permanente y se revisa el coeficiente de cálculo del subsidio. («BOE» 26-III-87.)

Comunidad Autónoma de Cataluña. Convocatoria de oposiciones de EGB y Enseñanzas Medias. («BOE» III-87.)

Oposiciones. Convocatoria de Oposiciones de EGB y Enseñanzas Medias. («BOE» 30-III-87.)

Galicia, Andalucía y Canarias. Orden por la que se convocan oposiciones en las comunidades indicadas, a los cuerpos de EGB y EE.MM. («BOE» 2-IV-87.)

Tribunal Constitucional. Recurso de Inconstitucionalidad número 794/1983 sobre la LRU interpuesto por el Gobierno vasco. («BOE» 24-III-87.)

Convenio de la Enseñanza Privada. Resolución de la Dirección General de Trabajo por la que se dispone la publicación del VI Convenio Colectivo de la Enseñanza Privada. («BOE» 4-IV-87.)

Psicomotricidad (III)

VELOCIDAD ES IGUAL A ESPACIO PARTIDO POR TIEMPO... ¡TACATA!

El proceso en el conocimiento del niño va desde la vivencia de lo concreto hasta la futura elaboración interna de lo abstracto; desde lo sensible, palpable, vivenciable hasta la consecución de la estructura mental correspondiente.

Pepe Alfonso

«Nada permanece quieto y el tiempo continúa en un después del adelante y el antes del después.»

CARLOS GURMENDEZ
«El tiempo y la dialéctica»
Ed. Siglo XXI, pág. 17

La estimulación y educación a través de los sentidos (estimular, sí, ¡gracias!) es básica en la edad que nos ocupa. El «mundo encontrado» ofrece una serie de fenómenos, los cuales el niño encuentra ya perfectamente ordenados, clasificados por el adulto (ya que, de otra forma, no habría manera de aclararse). Nacemos y nos encontramos en un punto concreto del tiempo, con que el transcurrir humano está dividido en eras, épocas, décadas, lustros, años, meses, estaciones, días, horas, etcétera y que esto nos permite orientarnos y situarnos en ese punto concreto (el hoy, el ahora) de ese algo invisible que se llama TIEMPO y que abarca desde la magnitud histórica de los siglos hasta la fugacidad de un instante (este que acaba de pasar o este que ha pasado ahora mismo), después del anterior.

El TIEMPO, ese ente invisible que se mide con el reloj, con el despertador, con el calendario, con la agenda, con la memoria, nos va dando la medida, duración, sucesión, simultaneidad de nuestra vida, de sus acontecimientos y su ubicación.

El niño se levanta y observa que es de día y ve que cuando se acuesta es de noche, que un día se pone el abrigo, que pasa frío y que otro día, muy lejos del anterior, se baña en la playa. Encuentra que las comidas se repiten en su ubicación en el día (luz-oscuridad), «es la hora de comer», que el lunes va al cole y el viernes también pero que al día siguiente ya no... y que un día tiene cuatro años («estos...») pero que el día anterior todavía tenía tres años..., menudo follón, ¿no?

El no tener una ordenación y estructuración del tiempo, de lo que va ocurriendo, produce una inseguridad al no poderse situar (primero él y luego lo de fuera). Es como si se encontrara en un lugar sin saber qué hay antes o qué hay a la vuelta de la esquina. O dónde está.

Recuerdo una anécdota tremendamente significativa (2): En las colonias de verano en el Casal d'Espilai, un niño, que al acos-



tarse todavía era de día y al levantarse lo hacía con el sol fuera, afirmó perplejo: ¡Aquí no se hace nunca de noche!

Nos encontramos (y el niño, por supuesto) con que el TIEMPO es algo que no se percibe a través de los sentidos. ¿Se ve?, ¿se toca?, ¿se huele?... Es algo que pasa y ya está. La mejor forma de favorecer, introducir la comprensión de la temporalidad es resaltar ésta desde los acontecimientos cotidianos (los cuales sí se pueden ver, oler, tocar...) y desde ahí poder llegar a percibir (sentidos: sentir) la existencia o la presencia de esa realidad «invisible» del TIEMPO. Estimular la asimilación de datos para que mediante su incipiente pensamiento lógico se establezcan las relaciones temporales llegando a la representación mental así como a sus relaciones recíprocas.

Pero vamos a aclararnos nosotros antes. El TIEMPO es nada y es mucho. No lo mezclamos todo. Imaginemos un camino muy largo donde clavamos unas estacas o unas marcas a los lados del camino. Esto sería lo que llamaremos PUNTOS TEMPORALES. La distancia, la relación entre todas las estacas de ese camino le llamaremos RELACIONES TEMPORALES.

PUNTOS TEMPORALES

antiguamente actual futuro	día amanecer mañana (la) mediodía noche atardecer tarde (la)	primero segundo último al principio al final
ayer hoy mañana	lunes martes miércoles etcétera	las 8 las 9 las 10 etcétera
antes ahora luego	anterior siguiente posterior	durante mientras a la vez
pronto temprano	tarde retraso	en lo sucesivo entonces

RELACIONES TEMPORALES

El TIEMPO «se entiende» sólo desde su medición, su acotación, su delimitación en «tiempitos cortos», en puntos concretos (las estacas del camino).

Sugiero para favorecer la comprensión de los PUNTOS TEMPORALES las siguientes actividades:

1. Emplear en el lenguaje cotidiano con precisión los puntos temporales y no vagamente. «Me voy a trabajar por la mañana y vuelvo por la tarde», «el desayuno (la lechita) por la mañana y la merienda por la tarde», «en invierno te pondrás el

abrigo y en verano iremos a la playa».

2. Facilitar datos temporales unidos a hechos sensibles o fácilmente constatables. «**Ahora que no hay sol, es de noche**», «**mira la luz, ya ha amanecido**», «**entre hoy y mañana lo acabaremos**».

3. Asociar los días de la semana a vivencias o acciones que al niño le permitan ensamblar la palabra del día de la semana con un hecho. «**El lunes vas al colegio**», «**el martes vas a casa de Antonio**», «**el miércoles vas a expresión**», «**el viernes vamos a la casita**».

La TV, las actividades fijas o excepcionales permiten nuevamente ir desde lo concreto (Los Fraguels) hasta el día de la semana. Pensemos que los días de la semana, su nombre, no obedece a ningún tipo de lógica simple, a la cual son tan aficionados los niños (tetero; sujetador) sino que provienen de nombres de dioses de la época romana (Marte, Mercurio, Jupiter, Venus, Saturno...).

4. Es muy difícil que asimilen la hora los niños. Incluso nosotros dudamos a veces. ¿Qué hora son las 0 horas?, ¿o las 13 horas?, ¿las 8 de qué...? Debemos dirigirnos a ellos como si lo entendieran. El niño, aunque no tiene obligaciones horarias, debe conocer que a las 9 entra al cole y que a las 12 sale... pero esto, sin agobiar. Por ejemplo: «**falta una hora para el cine**», «**nos iremos a las 5, ahora son las 2, pues falta que sean las 3, las 4 y luego... las cinco**».

5. Las estaciones del año. (¿Que el año es un tren...?) Podemos ir introduciéndolas desde su asociación con elementos como el vestido, el clima, la vegetación, las comidas, las acciones propias de cada estación. Elementos como el bañador, la nieve, el frío, la playa, las vacaciones, la Navidad, las flores... Las revistas, la TV son ventanas de color para ir dotando a cada estación de esa riqueza necesaria de datos que permitan la identificación rápida para determinar en qué estación estamos.

6. En las narraciones o cuentos empleamos los PUNTOS TEMPORALES adecuadamente unidos a la forma verbal correspondiente. «**Y pasados muchos años cuando se hizo viejecito y tuvo unas barbas muy largas**», «**al día siguiente le volvió a ocurrir lo mismo**».

Fijémonos que en la narración o en el cuento los tiempos suceden para los personajes de la imaginación, no suceden al niño, por lo que ya se realiza una representación temporal al seguir la historia en su imaginación. Nos daremos cuenta de que el niño se aproxima a esa representación mental cuando sea él quien narre sus historias: «**ahora, como ya era mañanero**» en vez de decir «**como ya era el día siguiente**». Poco a poco.

7. Podemos preguntarle al niño que sitúe acciones, realizadas por él mismo, ¿cuándo?, ¿en qué momento?, y expresémosle la satisfacción cuando las sitúe correctamente. El saberse entendido en su

expresión le producirá una gran satisfacción. Esta es la mejor compensación.

8. Utilicemos canciones, refranes donde aparezcan elementos o puntos temporales, los días de la semana, las horas...

El esquema corporal se estructura desde el juego de las coordenadas espacio-temporales (aquí/ahora). Todo lo temporal está íntimamente ligado a lo espacial y viceversa. El uno lleva al otro. Volvamos la mirada a nuestra vida cotidiana. Miramos el calendario y enero está antes que febrero, el sábado y domingo detrás de los días de trabajo, el lunes está cerca del domingo pero por detrás, enero está lejos de agosto, etcétera.

Palabras como ANTES, DETRAS, CERCA, LEJOS, PROXIMO, DISTANTE, etcétera, las utilizamos en el lenguaje normal para situar tanto conceptos espaciales como temporales. Todo tiene una ordenación. Las manillas del reloj no están colocadas de cualquier manera, los meses, los días obedecen a una perfecta ordenación.

Tiempo y espacio cabalgan el uno sobre el otro. La relación entre uno y otro —como reza la ecuación física (4)— es la VELOCIDAD. Hay unas estacas en el camino, PUNTOS TEMPORALES, y unas relaciones entre ellas, RELACIONES TEMPORALES, y de una estaca a otra podemos ir rápido, lento, despacio, velozmente, a galope... Espacio y tiempo relacionados mediante la velocidad.

Cuando nos introducimos en los conceptos nos encontramos con pares de contrarios, opuestos y con toda una escala de matices. Veamos, el blanco y el negro pero con toda una preciosa gama de grises entre uno y otro. Un aquí y un allá, pero hay un ahí, un poco más allá, un por ahí... En el tiempo, hay un ahora, un enseguida, un dentro de un momento, un después, un más tarde. Como espacio y tiempo aparecen imbricados por la velocidad tenemos un quieto, un deprisa, rápido, lento, poco a poco, acelerado..., realmente todo un universo de matices.

Al estructurar el tiempo lo hacemos siempre respecto a un punto de referencia (una estaca). Ayer es antes que hoy y mañana después que hoy. La relación temporal es el antes y el después. Aparecen diferentes relaciones, de duración, de sucesión y simultaneidad. Vamos con ellas... ahora:

«Antes, ahora, luego, después... anterior, posterior... pronto, tarde, temprano, durante, mientras, a la vez, al mismo tiempo, primero... ("primer...!"), entonces, poco tiempo, mucho tiempo, entonces, ya...».

Las actividades sugeridas pueden ser:

1. Introducir en la conversación situaciones localizadas en el futuro, pasado y presente... «antes acábatelo», «déjalo para después, ya lo haré más tarde...».

2. Introducir la ordenación temporal desde frases como: «primero te peinas y luego bajarás...», «que te quedas el últi-

mo!», «tú y yo hemos llegado al mismo tiempo», «el que llegue antes...».

Cuando indiquemos al niño que una acción se desarrollará u ocurrirá «después», «luego» y no ocurre, el niño, si esto se repite frecuentemente, puede fácilmente asociar el «después», con el «nunca». Cuidado.

3. Preguntemos al niño qué ha hecho durante un período de tiempo de forma ordenada.

4. Preguntar el antes y el después. La respuesta cómoda es «no me acuerdo». Pedimos insistir.

5. Nombrar acciones que impliquen diferentes velocidades: «**vamos rápido que falta mucho trozo...**», «**podemos ir despacio, llegamos de sobra...**».

6. Relacionar espacio y tiempo: «**de aquí allá se tarda mucho**», «**falta mucho tiempo porque está lejos**», «**es ahí, llegamos enseguida**».

7. Relacionar tiempo y tamaño: «**mira esa planta, hace unos días era así de pequeña**», «**es pequeña porque acaba de nacer...**», «**mira, Patricia, en poco tiempo lo que ha crecido**».

8. Relacionar tiempo y cantidad: «**mira en un rato qué montón hemos hecho**».

9. Relacionar tiempo-edad-antigüedad-vejez: «**es muy viejo porque tiene muchos años**».

Sobre este tema traigo a colación un sencillo silogismo desarrollado por un niño de cinco años: «**si el que es más viejo, sabe más, tú que eres más viejo que yo, sabes más que yo...**».

10. Que el niño emita órdenes que refirieran el momento de inicio de una acción: «**preparados, listos, ya...**», «**una, dos y tressss!**», «**ahora**», «**ya!**».

11. Plantear juegos del tipo de lanzar pelotas rodando por el suelo. Introducir variaciones, más rápido, más lento, una adelanta a otra, primero tú, luego yo, los dos a la vez...

12. Introducir canciones ritmadas con palmas, patada suelo, etcétera.

13. Apoyar la curiosidad del niño, ¿sabes cuánto corre este coche?, ¿qué corre más, un tren o una persona?

14. Apoyar la educación del ritmo inventando danzas, pasos sencillos (primero por imitación) donde aparezca música melódica, rítmica, sincopada...

15. Introducir canciones donde se utilicen los conceptos temporales dramatizando animales (con la música de «Los hermanos Pinzones»):

«**La tortuga Tereseta, anda, anda, despacio / la tortuga Tereseta, anda anda, muy poquito.**»

«**Los caballos, cabalgando, corre, corre, van llegando / los caballos, cabalgando, llegan, llegan, han llegado.**»

«**Pajaritos, de puntitas, pican, pican, van volando / pajaritos, de puntitas, pican, pican, se han volado.**»

LECTURIZACION (2)

A menudo, una profundización en lo «evidente», en lo «ya sabido», nos sorprende: algo como que la lectura y la escritura son medios de comunicación suena a gastado, asumido, superado y, sin embargo, si se analiza seriamente, si se estudian sus implicaciones, cambia totalmente el sentido de la educación y también su puesta en práctica concreta. Las ideas fundamentales que hemos sacado del texto y a partir de las cuales hemos estado trabajando son las que seguidamente exponemos:

1. La lectura y la escritura son medios de comunicación, su finalidad es la comunicación y «no pueden aprenderse más que por la comunicación misma».

Todos los escritos han de tener salida, estar dirigidos a, servir para comunicarse. ¿Cómo nos sentiríamos si se nos encargara escribir un libro, aún menos, unos folios que nos supusieran un esfuerzo y que no iba a leer nadie, que no servirían para nada?

La sensación de hacer «cosas» absurdas e inútiles, sólo porque el maestro las pide, debe ser familiar, desgraciadamente, entre los niños en las escuelas.

2. La condición fundamental del aprendizaje de la lectura y de la escritura, como de cualquier otro aprendizaje, es la heterogeneidad.

- Gran variabilidad de los escritos (libros, escritos de compañeros, cartas, prensa...).

- Presentación y utilización de distintas grafías.

- Variación de contenidos.

- Manejo de numerosos y variados textos (biblioteca de aula, intercambios...).

3. Las estrategias que se ponen en juego, necesarias en todo el proceso real de lectura, funcionan a través de:

- A) Anticipación,
- B) Formas de indicio.
- C) Verificación de hipótesis.

A) ANTICIPACION

Supone esperar algo del escrito, anticiparse a él, casi formarse una idea previa de lo que nos va a decir. Esto vendrá facilitado, aun más, sólo será posible si:

— El educador no se limita a crear las condiciones favorables para la lectura, sino que problematiza la lectura, crea la necesidad de la comunicación a través de ella y despierta intereses y expectativas suficientes. En definitiva, crea la necesidad de aprender en el niño, de conocer a través de este medio concreto.

— Es importante que ayude, que dote de los recursos necesarios al niño para que esta necesidad pueda ser satisfecha sin «transgredir sobre la necesidad de sacar la información que se necesita de lo escrito».



B) FORMAS DE INDICIO

Si no conocemos nada de un escrito, difícilmente nos acercaremos a él, aún menos si nos supone un cierto esfuerzo leerlo. En este sentido es importante:

— Que los escritos sean cercanos al niño, asequibles en su contenido, no tanto que los conozcan, como que puedan comprenderlos.

— Utilización de gran cantidad de escritos; cuantos más conozca, mayor posibilidad habrá de reconocer frases, palabras familiares.

— Selección de escritos importantes para su lectura y profundización, de modo que se domine el escrito, que se comprenda o resulte familiar: palabras instrumento que puedan ser reconocidas en otros escritos...

— Tanto para la facilitación de este aspecto como del anterior se hacen necesarios en el niño conocimientos distintos a los necesarios para la lectura y la escritura. Cuanto más se conoce, cuanto más se sabe, más fácil resulta la lectura, entendida no como mecanismo de desciframiento de grafías, sino de mensajes.

Para cualquier lector será mucho más fácil entender un texto cuanto más se conozca

acerca del tema de que trata; además esto, a menudo, el conocer al menos algo de un tema, es lo que nos lleva a leer acerca de él.

En suma, la lectura va a venir facilitada por la adquisición de todo tipo de conocimientos en el niño. La enseñanza de la lectura ha de estar integrada en todo un proceso de enriquecimiento cultural del niño, en el cual el maestro desempeña un papel fundamental. No sólo ha de dotar al niño de esos conocimientos sino ayudarle para que pueda reorganizarlos, reestructurarlos y aplicarlos en el momento apropiado. En este sentido se afirma en el documento «la puesta en práctica de ayudas en torno al escrito, y no en los escritos, constituye entonces una condición esencial que la escuela debe aportar».

C) VERIFICACION DE HIPOTESIS

Supone la lectura misma. Sólo si se consigue descifrar el mensaje del escrito, se habrá terminado el proceso; por eso, hablar de una lectura comprensiva, diferenciándola de otra que no lo sea, supone un absurdo, carece de sentido.

1. LECTURA Y ESCRITURA: «MEDIOS» DE COMUNICACION

La lectura y la escritura son medios de comunicación. Todos estaríamos de acuerdo con esta afirmación. Y, sin embargo, la escuela, durante mucho tiempo, y en la actualidad, no obra en consecuencia. Como la mayor parte de los tópicos, por conocido y trillado se olvida. Que la lectura y la escritura sean medios implica, obviamente, que no son fines. En este sentido la misión de la escuela es facilitar el aprendizaje de estos medios para lograr el fin, y sin embargo como institución cerrada en sí misma que es, «engrandece» el medio, endiosándolo de tal manera que pierde su significado. Así, el fin ya no es la comunicación, sino el propio aprendizaje de la lectura y la escritura. Y esto, no sólo ocurre en este caso, la escuela se endiosa a sí misma haciendo de todo aprendizaje un fin en sí mismo. De esta manera, todo aprendizaje es inútil, porque no conduce a ninguna parte.

La cultura en el hombre se desarrolla a partir de sus propias necesidades. La comu-

PEDAGOGIA

nicación es una necesidad inherente, o dicho más suavemente, nacemos con la capacidad de comunicarnos y generalmente esta capacidad se desarrolla. Por supuesto hay en la actualidad necesidades que nunca se las hubiera planteado un hombre de hace tres mil, dos mil o cien años. Pero las necesidades se crean según la etapa histórica que nos ha tocado vivir, y según las expectativas que la propia sociedad nos hace desarrollar. Una de las necesidades que en este siglo se han creado, o se han hecho crear, es el aprendizaje de la lectura y de la escritura. El hombre ha sentido siempre la necesidad de comunicarse, y así podemos decir que cuando el hombre no ha sentido esta necesidad es porque ya se comunicaba. Y esto no quiere decir que el niño cuando no siente la necesidad de leer o escribir no desea comunicarse, sino que se ha construido otro sistema distinto de comunicación, o que todavía no ha visto su aplicación práctica. De nosotros depende que el niño viva para la vida y no para la escuela. Puede ser que la falta de comunicación sea el mal de nuestro siglo (tópico frecuentemente usado).

Con la comunicación se busca un contacto afectivo y/o puramente físico. Al fin y al cabo se busca la relación con el otro. Sabemos que la escuela que nos tocó vivir, la educación de la que fuimos víctimas, se alejó mucho de esta idea.

Todo nuestro empeño, actualmente, trata o tratará de que los medios, mecanismos, estrategias, que utilicemos para comunicarnos, lo sean de verdad para este fin. La lectura y la escritura en la actualidad son procesos de aprendizaje prioritarios ya que ellos nos dan la clave para aumentar nuestro conocimiento. Quien no domina estos procesos de aprendizaje pasada la niñez, tiene vetada gran parte del conocimiento y del proceso comunicativo. El poseer estos mecanismos de aprendizaje supone en el niño una perfecta comprensión de lo leído y de lo escrito. Supone ser capaz de asimilar un texto y adaptarlo a sus esquemas mentales y a su grupo social, adecuar lo escrito a su esquema mental de vida; supone utilizar los pensamientos cuando él mismo lo desea; supone, por otra parte, comprender la realidad en la medida que el lenguaje que ha aprendido se lo permita. Por tanto, cuantas más palabras comprenda, asimile, adapte a sus esquemas, mejor sabrá transmitir sus ideas, su pensamiento, mejor sabrá comunicarse.

No intentemos ser dioses, pues nuestra misión no pasará sino de ofrecer posibilidades, y nunca de transformar la realidad que a cada uno le ha tocado vivir. Nuestro objetivo es simplemente ofrecer los mejores medios de comunicación, bajo nuestro punto de vista y según nuestra captación de la realidad, cosa que por mucho que se intente nunca gozará de la objetividad que algunos o muchos pretenden.

En principio, para limpiar un suelo de terrazo sólo son necesarios una fregona y un cepillo, pero se «crean», se inventan suelos de diferentes clases y es necesario aprender sus nombres y distinguílos, y después es necesario saber cómo se limpia cada uno de

ellos; avanza la tecnología y se crean aspiradoras, espumas secas, pulidoras, etc. Entonces habrá que aprender que hay diversas técnicas de limpieza y el buen uso de cada instrumento; el problema grave surge cuando se olvida que todo eso «sirve», que su «fin» es limpiar el suelo.

Del mismo modo, la escuela se está olvidando de que la lectura, la escritura, el dibujo, la imagen..., son meros accesorios y de que nuestra misión es simplemente enseñar a usarlos. De acuerdo, de la mejor manera, sin violentar, lo más enriquecedora, feliz y críticamente posible. Pero aun cuando se enseñara de la manera perfecta, no serviría de nada si en el camino se nos olvida para qué sirve, cuál es su fin: la comunicación.

Todo esto es difícil para nosotros, porque si establecemos fuera de la escuela sus propios fines deberíamos aceptar que lo más im-



portante no es «nuestra educación», que ésta es un mero instrumento o mejor aún, un almacén en el que se surte de materiales y se enseña a usarlos. Pero aceptar esto, evidentemente, nos restaría importancia, nos haría depender del exterior, y no marcar las pautas desde dentro de nuestras instituciones, ya no seríamos los controladores, los modeladores o formadores de la vida del niño. Muy al contrario, nosotros dependeríamos de él, de sus necesidades, de sus exigencias, de los avances sociales, de los nuevos inventos, de las nuevas tecnologías. Así, la educación, la escuela, no iría por delante, no sería la pionera, la transformadora de la realidad (no nos engañemos, nunca lo ha sido); pero al menos no estaríamos poniendo trabas ni entorpeciendo los avances sociales, la capacidad natural del niño de adaptarse y mejorar.

Mientras que la escuela se centre fundamentalmente en el aprendizaje de la lectura y la escritura, sin tener en cuenta que estos

procesos sirven para desarrollar la comunicación, estaremos transmitiendo mensajes que el niño no alcanza a comprender, estaremos contribuyendo a crear individuos solos, incapaces de relacionarse con los otros, cosa frecuentemente común en nuestra escuela actual (deseada por muchos).

Ocurre que cuando se ha enseñado a los niños a distinguir las grafías, se cree que se ha hecho lo necesario. Sería mucho mejor que desde el comienzo en la escuela se hiciera ver a los niños que son ellos los que van a comunicarse, los que van a relacionarse. Afortunadamente los niños no dejan por ello de hablar con los otros, pero si continuamos, si ayudamos a su comunicación en vez de poner trabas, estamos seguros de que incluso leerían y escribirían mucho mejor, serían los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La necesidad de llevar al niño a procesos reales, a problemas que él mismo describe con facilidad cuando se le permite, hacerle entender sus propios mecanismos para la resolución de sus propios problemas. La relación con los iguales le ayudará a comprender estrategias de los otros y sus propias estrategias.

Precisamente en los primeros momentos en que el niño emplea el lenguaje se configura una gran comunicación, pues el lenguaje egocéntrico, incluso, existe y es necesario junto al «otro», con el «otro». En esos momentos en los que se está produciendo la rudimentaria socialización. Mediante la socialización el niño comenzará a tomar conciencia de sus esquemas mentales y corporales. Y será en la relación con el otro cuando entienda sus mecanismos y estrategias para la resolución de problemas. Es de suma importancia que asumamos realmente esta idea, pues de ella vendrá una pedagogía para la vida, de ella nacerá una pedagogía de la comunicación, y será protagonista el hombre y no los medios que le rodean, ni la técnica que corre, atrasando, para sustituirlo. Son la lectura y la escritura para el niño unos pilares esenciales que con el tiempo constituirán un modo esencial de comunicarse. Son la lectura y escritura quienes formarán procesos en el pensamiento del niño que de otro modo no se formarían, ya que junto a otros procesos le abren las puertas, aun sin él saberlo, de su propia vida.

En suma, el lenguaje oral y escrito constituyen la clave para recoger y transmitir el pensamiento de los otros; más aún, las estructuras lingüísticas adquiridas en la infancia son las que van a configurar las estructuras mentales del adulto.

Si enseñamos un lenguaje fraccionado, inconexo, carente de significado, ajeno al niño, cerrado en sí mismo, estaremos configurando un pensamiento fraccionado, inconexo, carente de significado, no personal, cerrado en sí mismo, incapaz de abrirse a los demás ni para entender nada ni para aportar nada, incapaz para la comunicación.

EL EQUIPO DIRECTIVO Y LA DE LOS CENTROS DOCENT

Hemos entrado en un lustro que va a tener cierta connotación dentro del relativamente tranquilo mundo de la escuela: puesta en vigor de la LODE y con ella de los consejos escolares, del asociacionismo de alumnos, reforma de las EE.MM., aumento de las dificultades para ingresar en los centros universitarios y ciertos desatinos por falta de sensibilidad (¿fruto del vacío ideológico, quizá?) del MEC, como el caso de la Circular del 22 de junio de 1986, que remite a normativa sobre faltas y sanciones promulgada en los años duros del primer franquismo (1). Todo esto hace que la dirección de los centros de EE.MM. no sea una tarea cómoda en la actualidad y que exija nuevos planteamientos para afrontar esta realidad altamente dinamizada y plagada de gérmenes de conflictividad.

En el tema de la gestión de los centros hay que hacer cierta labor de desmitificación respecto de la supuesta superioridad de la gestión de los centros privados. Indudablemente existen equipos directivos de ciertos centros privados que son muy eficientes y también existen grandes dosis de efectividad, dinamismo, iniciativa, innovaciones, optimización de recursos en ciertos centros públicos. Hay mediocridades en unos y otros y llegan a existir casos de gestión deficiente en los dos tipos de centros.

Un tópico muy manido, con el que se nos bombardea constantemente en la etapa socialdemócrata en que nos hallamos inmersos, es que todo lo privado marcha mejor que lo público por principio. Aunque esto requiera un largo y profundo análisis que no podemos afrontar ahora, sí que voy a indicar que esto, que en la situación actual de nuestra realidad socioeconómica puede tener ciertos visos de verdad, no tendría por qué ser así, ni mucho menos; antes al contrario, puesto que en muchos organismos y empresas públicas trabajan profesionales quizá más preparados y más concienciados que en las empresas privadas. Habría que apuntar que un menor rendimiento global en la empresa pública tiene su origen, entre otras causas y a modo de ejemplo, en que quienes dirigen las empresas y organismos públicos incurren a veces en una gran contradicción: son personas que ni creen, ni sienten, ni confían en la empresa pública (2). Por otra parte, en otras ocasiones los puestos de mayor responsabilidad técnica son cubiertos a partir de criterios políticos y no técnicos.

Por tanto, es un reto muy progresista en el momento socioeconómico y cultural actual hacer socialmente rentable la gestión de los centros públicos, demostrar su viabilidad, lograr éxitos.

1. La preparación del equipo directivo

El equipo directivo debe tener una sólida preparación, entre otros, en los siguientes campos: gestión educativa y pedagógica, gestión de personal, gestión económica, organización democrática del centro, asociacionismo, procedimiento administrativo, técnicas y medios (incluidos los informáticos) que ayuden a desarrollar eficazmente la gestión.

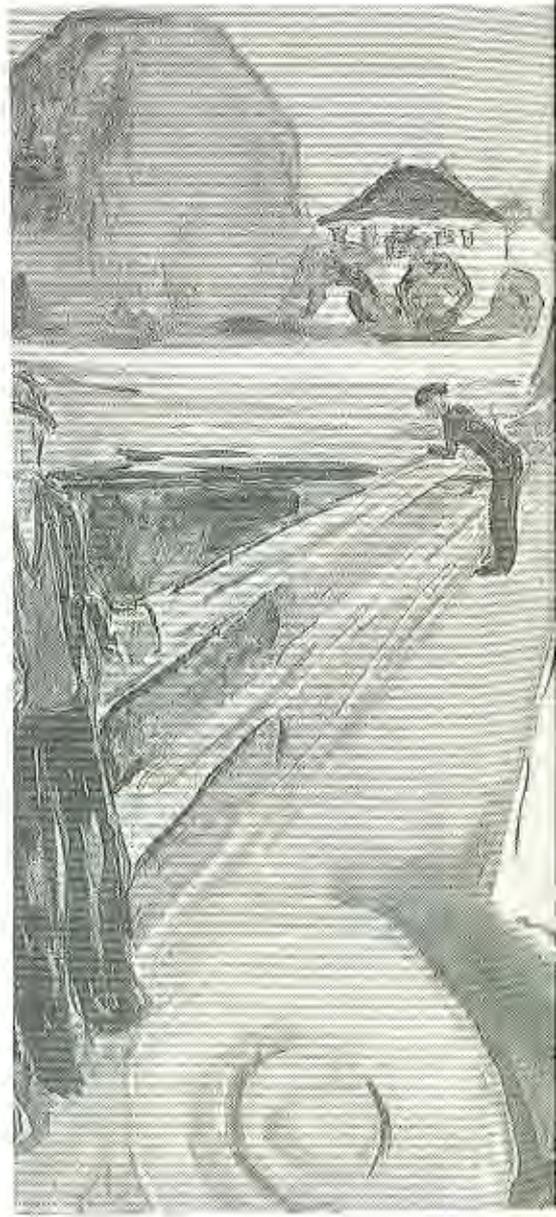
Una óptima preparación técnica y pedagógica es condición necesaria, aunque no suficiente, para optimizar la gestión de los centros escolares.

Toda gestión es siempre optimizable

Se puede impulsar, entre otras tareas, la necesaria clarificación de los papeles de cada uno de los órganos de gestión de los centros escolares. La LODE y los decretos que la desarrollan lanzan enunciados genéricos, pero no descienden a las concreciones últimas que exige su aplicación. Son cúmulos de cosas concretas las que hay que aclarar en la marcha diaria de los centros, así, por ejemplo, la LODE disminuye sensiblemente el protagonismo del claustro y, sin embargo, es el órgano colegiado que está más en contacto con la realidad escolar y el que soporta el mayor peso específico en la planificación escolar y en el desarrollo de la misma. Por ello, discernir en cada tarea concreta cuál es el procedimiento más acorde a la legislación vigente y cómo aplicarlo es tarea delicada, principalmente en aquellos centros en los que el claustro posee fuerte tradición participativa.

También es tarea delicada la preparación de los alumnos en los temas de autoorganización y de participación en todos los niveles de la vida escolar, incluida la gestión del centro. Del mismo modo lo es en relación a los padres, especialmente si la(s) APA(s) o no están constituidas o carecen de tradición participativa. Son tareas delicadas porque se pueden prestar a manipulaciones o a sospechas de manipulación por parte de terceros. Y, sin embar-

Me voy a referir, por diversión (cuyo titular es una entidad pública con competencias en educación). Estas ideas pueden servir de reflexión o como rección de determinados centros.



LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA

TES

diversos motivos, a los centros públicos (MEC, consejerías con...). Entiendo que varias de estas acciones también al ámbito de la dirección de centros privados.

Desiderio Fernández Manjón



go, se trata de una tarea imprescindible que hay que afrontar con carácter urgente porque se corre el riesgo de que la participación en la gestión democrática de los centros sea papel mojado a pesar de ser una de las grandes catapultas para sentar las bases sólidas de una escuela pública de gran calidad, liberalizadora, antirrepresiva y antirreproductivista. El marco es bastante aceptable, aunque es mejorable. Es mucho lo que nos permite hacer. Merece la pena aprovecharlo tácticamente y estratégicamente. El equipo directivo, si está convencido de esto, debe asumirlo e impulsarlo; si tiene sólida preparación lo hará muy bien.

La preparación técnica del equipo directivo (al menos la del director) debe abarcar, entre otros, el conocimiento de la normativa vigente: LODE, decretos que la desarrollan, circulares y decretos de todo tipo, LGE y desarrollos y adaptaciones que se han ido realizando, y requiere, también, el conocimiento de los procedimientos para aplicar fructíferamente esta normativa y cuantas disposiciones existan.

En otros casos exige conocimientos nada desdeñables de técnicas de gestión de empresa: conocimientos básicos de contabilidad, de técnicas de compras. Indudablemente, pocos son los directores que conocen estas técnicas. Y, a pesar de ello, se puede tener la impresión de que las cosas se hacen bien. El reto está en poder hacerlas mejor, empleando cada vez con más rigor y tratando de lograr la máxima rentabilidad tanto económica (al presupuesto darle un óptimo empleo) como social (los recursos optimizarlos al máximo posible). Indudablemente nada ocurre en apariencia si se desconocen o no se aplican estas técnicas. Pero este conformismo en la mediocridad no es un principio adecuado para mejorar la gestión de nuestros centros escolares.

Las esferas superiores de la Administración, frecuentemente, tampoco facilitan las cosas, antes al contrario, las dificultan: circulares como la ya mencionada, asignaciones presupuestarias inadecuadas y a destiempo, inexistencia de política de reciclaje de los directores, palos de ciego en reformas curriculares... La existencia de una Comisión Económica dentro del Consejo Escolar tampoco facilita mucho la optimización de la gestión económica, puesto que es difícil encontrar entre sus componentes personas con una preparación económica adecuada para tal fin. Contri-

buirá, eso sí, a democratizar dicha gestión y a darle transparencia, algo que es necesario pero insuficiente. Otras condiciones para mejorar la gestión de los centros: son necesarias altas cotas de entusiasmo que contribuyan a superar el pesimismo y el derrotismo de diversa índole, también se necesita considerable dosis de humanitarismo, pues, al fin y al cabo, el recurso fundamental de un centro escolar es el humano; son las personas que integran los distintos estamentos de la comunidad educativa las que con su actitud contribuyen al éxito o al fracaso de la planificación. Su actitud depende, en buen grado, de estos componentes no técnicos de la gestión.

La dinamización de las personas puede lograrse mejor a través del consenso que de la aplicación de las frías técnicas de gestión aunque sean impecables. Indudablemente existen condiciones en las cuales ni la buena voluntad ni el consenso bastan para movilizar las voluntades. En estas situaciones la movilización puede que sólo sea factible mediante la estricta aplicación de la legislación vigente o poniendo los datos en manos de la Inspección. Es notorio que han sido las APAS las que han intervenido en muchos casos puntuales de incumplimientos de las obligaciones de ciertos profesores a pesar del previo conocimiento de las direcciones, algo inadmisiblemente. ¿Miedo, complicidad, indiferencia de esas direcciones?

2. Cómo afrontar esta preparación

Incluso las personas intelectualmente muy capaces necesitan un largo período de experiencia para descubrir o aprender por sí mismas técnicas útiles de gestión. Y otras técnicas pueden estarles vedadas incluso siendo sencillas.

Es preciso ir relegando al pasado la época del autodidactismo en lo referente a la gestión de los centros docentes, del mismo modo que está siendo sobrepasada en la gestión de cualquier otra empresa. Se emplea mucho esfuerzo y se logran modestísimos frutos.

Una preparación adecuada puede adquirirse simultaneando cursos intensivos de preparación, impartidos por expertos en el tema, con seminarios en los que, partiendo de la reflexión de los participantes, personas expertas introduzcan técnicas apropiadas, aporten materiales bibliográficos y otro conjunto de datos útiles a tal fin.

Ahora bien, y en tanto no se les proporcione a los directores esta preparación, y a pesar de todas las limitaciones que poseemos los profesores para asumir la gestión directiva, el acceso a estos cargos por elección es mucho más deseable que la existencia de un cuerpo de élite de directores separados por completo del contacto con las aulas. Este cuerpo de directores fue una aberración engendrada en un contexto histórico en el que el elitismo era uno de los ejes sobre los que giraba la sociedad. El director más debe ser algo más que un técnico frío ya que no está gestionando la producción de objetos materiales sino la educación de niños y adolescentes, lo cual requiere mucho calor humano que ha de demostrar en un trato de deferencia a todos ellos, con mucho respeto a sus peculiaridades, paciencia, capacidad de diálogo... Para sentir la necesidad de actuar de este modo hay que estar en contacto permanente con las aulas, sentir la palpación de la vida con todo el torbellino de contradicciones, alegrías y sinsabores que ésta produce. Sólo así es posible la comprensión adecuada de los alumnos y de los profesores, condición básica para actuar con calor humano.

Los directores de ciertos centros (especialmente los centros grandes y los centros con características especiales) no debieran tener tantas horas lectivas. El número de horas lectivas debería ser proporcional al tamaño y la complejidad del centro en cuestión, ya que si el director, para realizar gestiones, tiene que abandonar frecuentemente sus clases entra en una profunda contradicción dado que la gestión escolar tiene por objeto garantizar la calidad de la enseñanza en tanto que dejar de dar clases hace bajar la calidad de la misma, al menos en algunos grupos.

También es criticable la postura que rechaza de plano el término *gestión* aplicada a la educación. A este término se le suele asignar una connotación peyorativa excesivamente tecnicista. Gestionar la educación es gestionar los recursos humanos y los técnicos. Gestionar los recursos humanos supone tareas tan diversas como hacer un esfuerzo por racionalizar la asignación de asignaturas y niveles como la racionalización de horarios y la distribución de los alumnos por cursos; exige organizar convenientemente tanto las horas de reuniones de los distintos equipos de profesores, de modo que no se pierdan horas lectivas, como organizar las fiestas, celebraciones, actividades de los alumnos. Supone la elección más conveniente de las fechas de realización de Claustros o Consejos Escolares así como la organización de las reuniones de padres de alumnos.

Y nada de esto es desdeñable; antes al contrario es la condición sine qua non de un óptimo aprovechamiento que se podría definir como el máximo aprendizaje de nuestros alumnos con el mínimo esfuerzo.



En ese aprendizaje hay que incluir contenidos, métodos, habilidades, valores humanistas, actitudes ante la realidad.

Gestionar los recursos técnicos (biblioteca, video, laboratorios, teatro, si existe) es impulsar la máxima utilización racional y adecuadamente planificada de los mismos. Y en cuanto a las partidas presupuestarias siempre cabe, por ejemplo, afinar en la política de compras pues de hacerlo a uno u otro proveedor o en unas u otras circunstancias los precios pueden variar sensiblemente. Asimismo, siempre cabe estudiar detenidamente los objetivos para la adquisición de los materiales y aparatos y ajustar a ellos las utilidades o prestaciones de los mismos así como su período de obsolescencia, garantías...

Y en la gestión de estos recursos tienen competencias directas o indirectas todos los estamentos de la comunidad educativa a través del Consejo Escolar, auténtico órgano colegiado de gestión del centro escolar. Indudablemente la Dirección debe to-

mar parte principal en ello; comienza por incorporar todos estos temas a la programación anual y posteriormente desarrolla en propuestas los aspectos concretos que presenta a los órganos colegiados correspondientes. Debe quedar claro que no todas las propuestas de la Dirección van a salir airosas al completo y que esto no debe tomarse como una derrota irremediable. Algo muy distinto sería el caso de que su programación fuese totalmente rechazada.

La Dirección ha de cuidar siempre de que sus propuestas sean debidamente estudiadas por todos los estamentos de la comunidad educativa. Debe estimular la crítica de las mismas y la confección de propuestas alternativas o de propuestas complementarias. Por eso debe velar por que los cauces de información sean ágiles y que, en cada caso, existan en cada estamento los tres momentos: estudio anterior a la reunión en que se van a debatir las propuestas, defensa de sus posturas y propuestas en la reunión de debate conjunta

y reunión posterior para comunicar los resultados de la misma. Es muy conveniente, a tal fin, que los órdenes del día sean negociables y conocidos con suficiente anticipación para que puedan realizarse los estudios necesarios.

3. Algunos principios básicos en la gestión

Desde un punto de vista global, la toma de decisiones en los niveles inferiores de la Administración se resiente de todas las deficiencias y fallos (lagunas, incumplimientos de plazos, deficiente definición de los objetivos...), que cometen los responsables de los niveles superiores o de sus arbitrariedades... Con el tema de la citada circular del pasado mes de junio, y a partir de sus indicaciones sobre faltas y sanciones y exámenes, se ha visto muy claro. Las direcciones de los centros no eran el objeto de dichos puntos. Sin embargo, de pronto se encontraron en el ojo del huracán; en cuanto lo comunicaron a los alumnos éstos dirigieron su mirada de extrañeza y desconcierto no contra quien se la había impuesto sino contra quien se la ponía en conocimiento. Han sido las Direcciones y los Consejos Escolares los que se han encontrado con un instrumento represor para aplicar a casos concretos. El Ministerio no los afrontaba en la práctica.

Incluso cuando la solución de determinados problemas concierne al cien por cien a niveles superiores (asignación de plazas de profesores, cubrir vacantes por enfermedad, excedencias temporales, maternidad...), las Direcciones y los Consejos Escolares deben tomar cartas en el asunto y forzar cuanto se pueda para que el Ministerio o la Consejería dé solución pronta y justa; a medio y largo plazo las víctimas de las posibles demoras son la propia Dirección y el centro en su conjunto. En muy pocos centros, en años anteriores, han tomado en serio estas tareas fundamentales los órganos de gobierno, ni los colegiados ni los impersonales; y en vez de forzar la pronta y justa solución han optado por la pasividad. Estas posturas son inadmisibles porque de ellas se derivan consecuencias que sí son imputables directamente a estos órganos les perjudican y erosionan: meses enteros sin profesores o sin medios técnicos adecuados no pueden ser contemplados con los brazos caídos por los órganos de gestión de los centros escolares públicos.

Cualquier decisión que posterguen, por mucho tiempo, los niveles superiores o cualquier despropósito que ellos cometan no debe quedar impune puesto que entorpece o dificulta, e incluso puede llegar a paralizar, la buena marcha de los niveles inferiores. Los plazos se acortan y con ello los márgenes de tiempo necesarios para afrontar con garantías de éxito las tareas y el aprendizaje consiguiente. Si, por ejem-

plo, a causa de la negligencia de la Administración los alumnos de COU de un centro no pueden estudiar todo el programa, corren el riesgo de obtener resultados deficientes en los exámenes de selectividad, si esto ocurre quien más pierde es el propio centro. La Administración del MEC queda lejos. A la larga puede resentirse la matrícula y el prestigio de dicho centro de manera considerable, y no lo vendrá a resolver el MEC; se llenarán, por contra, los colegios privados y aumentará su prestigio.

Tras estas consideraciones previas voy a enunciar unos principios básicos a tener presentes en la gestión de los centros escolares sin ánimo de exhaustividad.

- No hay problemas o temas pequeños, cualquier asunto, al margen de la apariencia que tenga en el momento de su aparición, puede encerrar gran complejidad y de él pueden derivarse graves riesgos si con un tiempo prudencial no se estudia y no se adoptan soluciones si lo precisa. En la gestión hay que estar sumamente atentos a cada uno de los temas y problemas



que se presenten y recabar el máximo de datos cuantitativos y cualitativos que faciliten su tratamiento: causas que lo originan, perjuicios que produce, posibles vías de afrontarlo, atajarlo, solucionarlo.

Por tanto, no hay que subestimar ningún problema por nimio que parezca ser o realmente lo sea. Ese problema puede ser pequeño pero quizá, en tanto es resuelto, bloquea otras tareas o engendra a su vez problemas graves.

- Aunque haya responsabilidades compartidas, la Dirección (concretamente el director) es el máximo responsable de cuanto ocurre en el centro que dirige, ya sea, por ejemplo, el bajo rendimiento de los alumnos en una determinada asignatura, ya sea el grado de deterioro del material. El concepto feudal de que cada uno en su clase puede hacer lo que desee es diametralmente opuesto a una concepción justa y democrática de la gestión de los centros escolares. El interés colectivo prima sobre el interés individual. Al menos es el prin-

cipio sobre el que se basa la gestión progresista de la sociedad, que se da palos con la libertad según la entienden el ultraliberalismo y demás ideologías a su derecha, aunque no se pueden ni olvidar ni desdeñar estos intereses individuales.

Por ello, la Dirección debe implicarse en el conocimiento de todos los problemas del centro y debe tomar parte activa en su estudio y solución cuando en los niveles inferiores, por diversas causas, no se hace.

- La ejecución de ciertas tareas hay que afrontarla siempre dentro de unos plazos prudenciales; en unos casos por exigencias extrínsecas (informes exigidos por el MEC, Dirección Provincial...), en otros por exigencias intrínsecas (fechas de evaluaciones previamente fijadas...). Sin embargo, puede ocurrir que las cosas que debemos realizar no nos las hayan presentado en los plazos oportunos; lo que impedirá que se afronten con la meticulosidad que se debiera y que se ejecuten con el nivel de solvencia que se pudiera. Esto es especialmente penoso cuando existe el prurito de la obra bien acabada. Sin embargo, y a pesar de esto, hay que sacar adelante el trabajo; no puede abandonarse y habrá que hacerlo lo menos mal posible.

He aquí otra fuente de desazón para quienes gestionan en los niveles inferiores: en unos momentos hay que estar con las manos vacías porque la Administración no envía las cosas que hay que confeccionar y en otros el trabajo desborda lo imaginable porque alguien en los niveles superiores se descuidó y exige los datos en plazo breve.

En la gestión los plazos no siempre toleran el perfeccionismo. Ahora bien, no cabe el incumplimiento.

- La solución de cada problema, incluso tras un estudio ponderado y previa consulta detenida a las partes afectadas, es difícil que satisfaga plenamente a todas ellas. No siempre los interesados suelen ser objetivos en los temas que les afectan. Es otro de los puntos desagradables de la toma de decisiones en un sistema de convivencia democrática.

- Conviene que siempre, en la resolución de cada tema, se implique a todas las partes directa o indirectamente afectadas y lograr que definan con nitidez sus puntos de vista y propuestas. De este modo, cuando se da por concluido las parcelas de responsabilidad pueden quedar muy bien definidas.

Las dificultades se encuentran, entre otras:

- En captar adecuadamente cuáles son las partes implicadas y cuáles los órganos de estudio y los procesos para sacarlo adelante.

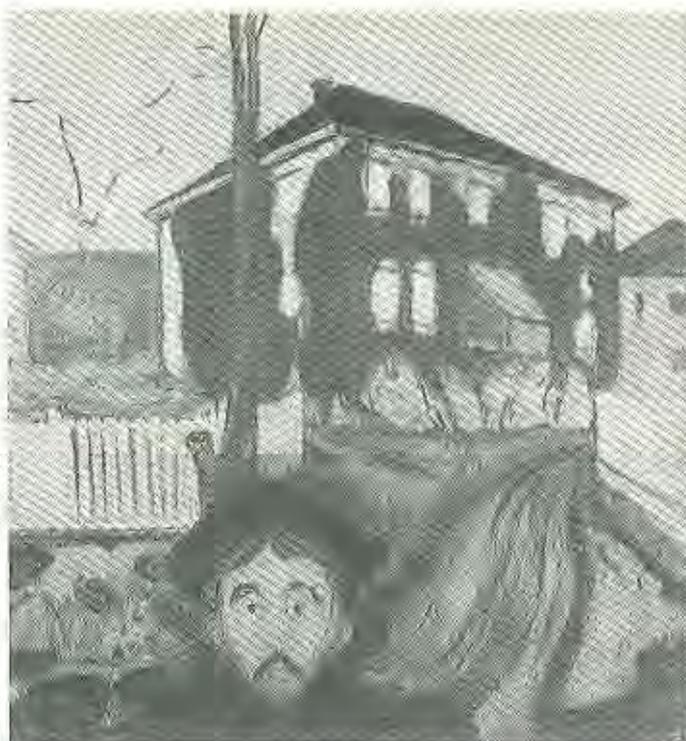
- En valorar con cierto tino el grado de implicación de las partes y el grado de participación en la toma de decisiones de los órganos.

Ya hemos visto que los marcos legales vigentes no siempre definen con absoluta claridad estos campos.

ORGANIZACION Y GESTION DEL CENTRO ESCOLAR

Partimos de la investigación como eje metodológico didáctico de trabajo a desarrollar en la Escuela y, como todo eje, necesitará de un engranaje en el que cada pieza ensamble correctamente. Si las piezas vienen de afuera sin tener en cuenta la máquina a la que van dirigidas es más que probable que no encajen. ¿Cómo organizar un colegio? Indudablemente con un fuerte engranaje interno que lo mueva, que le dé vida, que gestione su razón de ser.

Juan Antonio García (*)



La organización de un colegio ha de responder a tres principios fundamentales: autonomía de gestión, eficacia organizativa y vitalidad educativa.

¿Que dónde quedan la instrucción, la enseñanza, la formación...? Bueno, podrían buscarse docenas de funciones que consideremos en mayor o menor medida necesarias para la etapa escolar de un niño, pero los tres principios citados, siendo válidos para otros muchos tipos de empresas, resultan fundamentales —y frecuentemente olvidados— para nuestra concepción de escuela. Escuela pluralista, escuela laica, escuela educativa, escuela activa, escuela integradora..., todos ellos son conceptos que chocan en la mayoría de los casos con imposibilidades efectivas de la idiosincrasia profesional, la legislación, la exigencia, la falta de participación democrática y, en definitiva, la gestión directa de un Centro. Autonomía, eficacia, vitalidad. No es aquí el momento de analizar el modelo político de escuela por el que luchamos, baste recordar que nos enmarcamos en la Escuela Pública y Popular pero reflexionemos sobre nuestras escuelas actuales: ¿es posible la realización de un proyecto de escuela pública sin una autonomía de gestión y objetivos?, ¿es posible un modelo de escuela pública si no se dota a cada centro de los elementos necesarios —personales y materiales— para que sea eficaz?, ¿es posible un modelo de escuela pública si es simple transmisora y no está en función primordial de un vitalismo autónomo-pedagógico que dé contenido a su diferenciado quehacer escolar? La organización de un centro escolar ha de partir de estos tres citados principios generales si es que quiere cumplir los objetivos

educativos propios de la institución escolar.

Partiendo de esta idea, ¿cuál es nuestra opinión sobre la gestión de un centro escolar? Nuestro fin es educar a unas personas que se nos encomiendan y para esta labor hemos de dedicar todo cuanto tenemos a nuestro alcance; la organización y gestión del centro únicamente puede ser entendida bajo ese carácter.

Nuestro esquema de organización de un centro se basa en nuestro ideal educativo. Pretendemos que se eduque a una persona capaz de participar, capaz de ser responsable, capaz de vivir una función comunitaria. Por eso escogemos una gestión que mantenga este mismo esquema. Pretender educar a un chico en la participación y hacerle vivir en un esquema organizativo autoritario es engañarle a él y prostituir nuestra labor de educación. Cuando se nos dice que la participación del profesorado en la gestión de un centro debe ser meramente indicativa, lo mismo que la de los padres, no nos engañemos, estamos creando niños no participativos, estamos programando la pervivencia de una sociedad autoritaria, piramidal, antidemocrática.

En la escuela actual en España los aspectos organizativos y de gestión sufren tal descoordinación —por inoperancia, por su talante antidemocrático o por otras mil razones— que lejos de suponer una ayuda para el profesor se manifiestan más bien como una losa, como una carga que, en la parte en que al profesor-tutor le corresponde participar, le supone una intromisión y desvío de su función docente, y en la parte en que tal mismo profesor no participa, supone una imposición burocrática

que desde el despacho interfiere la autónoma función educativa del docente. Esta triste realidad, demasiado generalizada, tiene que cambiar radicalmente: los aspectos organizativos y de gestión de un centro tienen que suponer una estimable ayuda a la función docente de cada profesor de modo que lo que es considerado como una carga ha de transformarse en un fuerte estímulo y fuente de recurso para el funcionamiento interno de cada clase.

Pero esto no será posible si la organización del colegio no es democrática, esto no es posible si los trabajos de gestión y organización en vez de ser compartidos y asumidos por el colectivo-colegio son individual y burocráticamente remunerados de modo que la aspiración a la ejecución de estos trabajos venga más en función de las necesidades o aspiraciones económicas personales que de la propia disponibilidad organizativa del centro. Nuestro planteamiento de gestión no tolera la preponderancia de uno sobre los demás puesto que la gestión que proponemos está basada en la responsabilidad compartida. Una gestión democrática enriquecerá las posibilidades educativas del centro y potenciará la corresponsabilidad, la participación y el dinamismo de la escuela.

¿Cómo llevar a cabo esta gestión?

Sin pretender ser exhaustivos, puesto que este tema es solamente un apartado más del tema global del presente documento, citaremos a continuación los pasos necesarios para poder llevar a cabo la organización adecuada para el tipo de escuela que venimos exponiendo. Hay que par-

TEMA DEL MES

tir de la idea de que todo profesor, por el hecho de serlo, ha de estar implicado en la marcha organizativa de su centro de trabajo, puesto que en la empresa educativa el producto, la elaboración y el destinatario confluyen en un mismo ser: el niño; por ello no cabe pensar que uno, el profesional de la enseñanza, se encuentra en un extremo de la cadena de producción sin preocuparle qué es lo que hacen en otros departamentos de la fábrica. Nuestro trabajo tiene mucho más de artesano y ello nos obliga a conocer y gestar cada uno de los pasos que intervienen —por seguir con el símil— en la fabricación y distribución del producto.

Ciertamente, siempre se ha dicho que la profesión de maestro tiene un 50 por 100 de técnica y un 50 por 100 de arte, técnica y arte que en la institución escolar —donde el profesional no es un preceptor ni un ilustrado feudal—, han de ser forzosamente cooperativos. Y en esta cooperación coexisten muy distintos factores, todos ellos influyentes en el resultado final de la función educativa. Veamos:

1. El equipo docente surge como necesidad de cooperación y coordinación de dos facetas fundamentales en el trabajo escolar: la función tutorial y la función didáctico-temática. Por equipo docente entendemos, por tanto, los equipos de nivel, los equipos de ciclo, los seminarios, departamentos, talleres, etc. Según la práctica de cada colegio, pero en cualquier caso imprescindibles de organizarse en todo centro educativo.

2. Organización de los recursos como necesidad fundamental en la gestión escolar. Tal vez esto de los «recursos» para muchos profesores se limita a pensar «cómo doy la clase de mañana» o «cuántos folios y tizas le pido al director»; sin embargo, esta minimización está mucho más cerca de la realidad actual que lo que supone un planteamiento serio de uno de los aspectos menos explotados y más trascendentes en la actuación escolar: la gestión y organización de los recursos materiales y humanos de que dispone el centro escolar. En síntesis, podemos decir lo siguiente:

Recursos personales: profesores. Participarán en distintas tareas de trabajo pedagógico o de gestión, a través de los equipos docentes, órganos de gobierno del colegio, comisiones de trabajo, etc.

Padres de alumnos. Participarán a través de los órganos de gobierno, comisiones de trabajo y cualquier otra aportación que a nivel personal o colectivo surja en la vida activa del centro.

Alumnos: igual al anterior.

Administración y colaboradores: recurso siempre abierto inicialmente a las posibilidades institucionales que se den y adicionalmente según las posibilidades y trabajos generados por el propio colegio.

Recursos materiales: son objeto de estudio más detallado en otro capítulo, pero una buena gestión escolar ha de tener en cuenta y activar que estos recursos cum-

plan al máximo su función en las tres siguientes dimensiones: recursos de la clase. Mediante el material brindado por el colegio y el elaborado dentro del propio aula.

Recursos del colegio: importantísima labor que requiere una profunda activación en la mayoría de los colegios actuales. La organización del centro de recursos que distribuya y asesore a ciclos, tutorías y especialistas todos los materiales de que dispone el centro (desde la simple tiza al sofisticado ordenador) es imprescindible.

Recursos locales: los cuales podemos citar en los disponibles por parte de Ayuntamientos, Ceps, etc., y que han de ser objeto de búsqueda, utilización —y exigencia si es el caso— por parte de los profesores en cada localidad.

3. **Gestión escolar:** de todo lo anterior se deduce que entendemos la gestión escolar como una indiscutible gestión colectiva, democrática, participativa. Pueden existir muchas variantes en la forma concreta de llevarse la gestión de un centro, pero siempre han de responder a los tres principios citados al comienzo de este capítulo y con la participación de todos los sectores implicados. Hay que buscar la autogestión, aunque ésta se vea limitada continuamente por las posibilidades reales y la corta disponibilidad que permiten las leyes.

En la gestión de un centro, aparte del funcionamiento más o menos dinámico de los órganos colegiados designados por la LODE, la mayoría del profesorado y la sociedad, en general, admiten como bueno que es responsabilidad de la dirección del colegio todo lo relacionado con este tema. Sin embargo, un mínimo análisis nos hace

ver que a mayor participación, mayor implicación y, por tanto, mayor dinámica educativa. En nuestro esfuerzo por una escuela cooperativa podemos encontrarnos frente a tres situaciones fundamentales de organizarse la gestión en un centro escolar. Estas son:

- Mediante comisiones de trabajo.
- Mediante dirección colegiada.
- Mediante dirección personal.

Nosotros nos inclinamos totalmente por la primera, consideramos buena y pragmática la segunda y nos resignamos activamente ante la tercera. Indudablemente cualquiera de las tres puede darse de forma más o menos mixta.

(*) Taller de Investigación del Medio Grupo Territorial de Madrid/MCEP



INFORMATICA EDUCATIVA, ALGO MAS

La informática, tratamiento automático de la información, es un campo cognitivo que cada día goza de una mayor relevancia y valor social añadido, en función de una serie de factores históricos, sociales, económicos y tecnológicos que caracterizan el momento presente. Uno de estos factores tecnológicos es el ordenador, resultado de un proceso histórico de convergencia de tres líneas de desarrollo: las máquinas, el calculador y el procesador (1). Se podría añadir, además, el desarrollo del estado sólido y sus aplicaciones derivadas: semiconductores.

Diego M. Justicia
(Grupo Nonius)

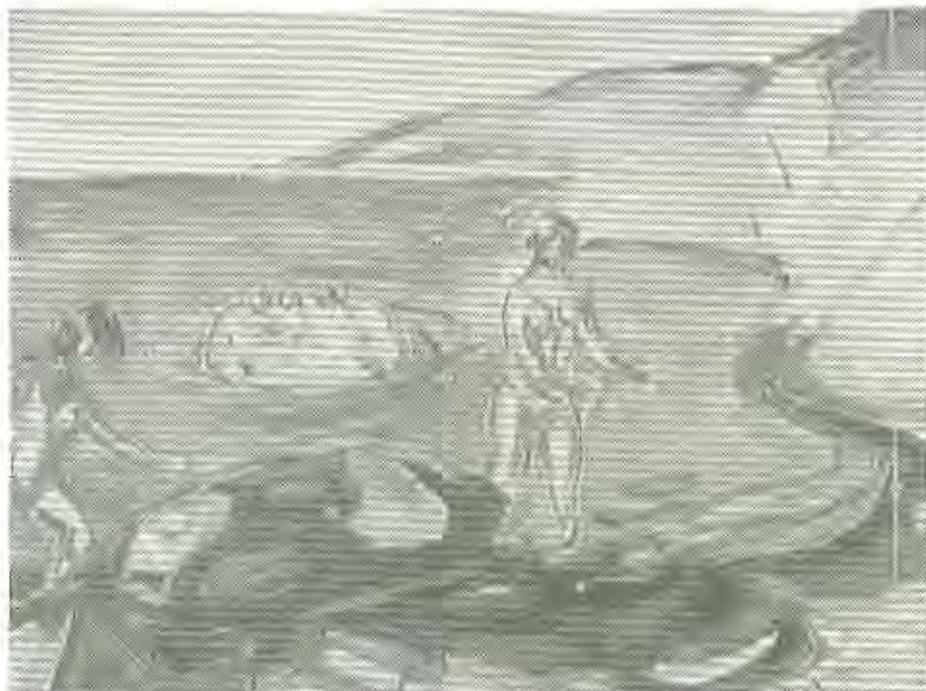
Dentro de los distintos tipos de ordenadores, y acotando mucho el campo, nos vamos a referir al ordenador universal numérico electrónico. Y de éstos, escogeremos los de arquitectura secuencial. Y dentro de éstos, nos circunscribiremos al microordenador, que es el más popular de los ordenadores, por mor de la publicidad y campañas de marketing (de venta) de las empresas del ramo.

De todos los elementos que constituyen el microordenador vamos a fijarnos en uno particularmente obligado: el lenguaje de programación. Decimos obligado en el doble sentido, porque en la actualidad el primer contacto con la informática, dejando a un lado los juegos, hay mucha gente que piensa que se consigue aprendiendo un lenguaje de programación: en la mayor parte de los casos, el Basic.

Los lenguajes de programación vienen a ser una serie de instrucciones que colocadas ordenadamente, y según unas reglas, configuran un programa. Si este programa se introduce en el ordenador, éste puede interpretarlo, y luego ejecutar una serie de acciones a través de sus circuitos. Así pues, hacer programas, aprender Basic, generalmente consiste en eso: montar un puzzle lingüístico, realizar una composición literariordenada, con un número reducido de términos (instrucciones) y unas reglas ortográficas.

Otra cuestión es que, además, el programa que se elabora sirva a su vez para resolver algún problema de tratamiento de información, es decir, sea la expresión de un algoritmo que resuelve algún género de problemas.

Si el ordenador es un útil, una herramienta para resolver problemas, la programación también lo es. Pero la programación algorítmica secuencial de los microordenadores actuales no tiene por qué ser la única, ni la mejor vía para resolver problemas de procesamiento de información. Y, por supuesto, es más importante comprender el algoritmo que resuelve el problema, que expresarlo en Basic.



En esta resolución de problemas por ordenador podríamos distinguir varias etapas:

1. Planteamiento del problema.
2. Diseño de solución (algoritmo).
3. Técnicas de expresión algorítmica secuencial.
4. Traducción a un lenguaje (Basic, por ejemplo).
5. Implementación en ordenador y depuración.

Podemos inferir de las hipótesis anteriores que el aprendizaje de un lenguaje de ordenador es una ínfima parte del proceso informático total y no especialmente relevante. ¿Por qué, pues, se identifica aún aprender informática con aprender Basic, o cualquier otro lenguaje?

No vamos a repetir aquí los argumentos a favor o en contra sobre esta cuestión. Me parece interesante la lectura del epígrafe

«Lenguaje de programación en la enseñanza» del artículo de L. Rodríguez Roselló (2). En él se habla de un «marco de referencias» que todo profesor debe tener en cuenta para no perderse en las instrucciones de cualquier lenguaje de programación.

Las conclusiones de un meta-análisis de los efectos de las utilidades pedagógicas del ordenador realizadas en Estados Unidos son significativas. «On est bien forcé de constater à la lecture de ces études, que si les enfants ont appris à programmer, cela n'a pas spécialement affecté d'autres aspects de leur fonctionnement cognitif» (3).

Si a estas consideraciones le unimos las alternativas futuras de la informática educativa, que ya se alumbran en la actualidad, con especial referencia al video-disco interactivo y los sistemas expertos (4), así como las consecuencias que la llamada

quinta generación de ordenadores puede tener para la interacción del usuario con la máquina: pantallas táctiles, programación declarativa, respuesta a la voz y el lenguaje humano, etcétera, vamos configurando una problemática más procedente en lo que se refiere a la informática educativa.

Van pasando los días en que la presión social y el efecto sorpresa condicionaban tremendamente la introducción del ordenador (como único elemento informático) en la escuela. Se han realizado encuentros de recogida de las diversas iniciativas sociales (sobre todo de grupos de profesores) en este terreno de la innovación. Y se han desarrollado iniciativas institucionales con mayor sistematicidad, proyecto Telegal, Atenea, Plan Vasco, etcétera (5).

Es oportuno traer aquí a colación los comentarios sobre el III Congreso Mundial del fenómeno LOGO, celebrado en el MIT (EE.UU.) en julio de este año: «Ese impulso revolucionario inicial que pretendía un cambio radical del sistema educativo había cesado y daba paso a actitudes más realistas» (6).

Parece que el «tecnocentrismo» revolucionarista de los iluminados entusiastas del ordenador, como vehículo de una transformación radical del entorno de enseñanza-aprendizaje, se ha debilitado, pausado más bien; y ahora con más calma, cuando emergen claramente los condicionamientos y las resistencias que los sistemas educativos y las culturas oponen a las innovaciones, por muy interactivas que éstas sean; cuando se empieza a desplazar el punto de vista, el enfoque desde el que se pretenció abordar los problemas que surgen en el desarrollo de la informática educativa, ahora es cuando se puede ver más claro: «Con la presencia de los ordenadores, las culturas pueden cambiar y con ellas los modos de pensar y aprender de las personas. Pero si lo que se desea es comprender (o influir) el cambio, se debe centrar la atención en la cultura, no en el ordenador», S. Papert (7).

El hombre concreto, de una cultura determinada, utiliza la tecnología como un elemento más de la misma. Y el ordenador es una técnica de la tecnología usada de particular manera en esa cultura. A veces las ramas (ordenador) no dejan ver el bosque (informática). La informática educativa debe extenderse más allá del mero uso del ordenador en el aula. El procesamiento de la información no sólo se hace por ordenador, y de hecho, didácticamente considerados, los procesos de tratamiento automático de la información más concretos y manipulativos (ábacos, artefactos lógicos, tarjetas perforadas, etcétera) pueden y deben rescatarse de la historia próxima y lejana, como recursos didácticos de primera línea en nuestras aulas (8).

Según la taxonomía propuesta por Taylor (9), las utilizaciones pedagógicas del ordenador pueden resumirse en tres epígrafes: tutor, útil y autómatas.

Como tutor, el ordenador desempeña las funciones de presentación de información, formulación de cuestiones, evalua-

ción y corrección de respuestas, propias de la clásica interacción profesor-enseñante-alumno que aprende.

Como útil, permite calcular, dibujar gráficas, elaborar datos estadísticos, editar textos, organizar ficheros, etcétera.

Como autómatas, puede ser programado, es decir, se le puede ordenar que realice una serie de tareas en orden a la resolución de un problema de procesamiento de la información.

Entre estas utilidades se habla de «micromundos» (Lawler 1982) como ámbitos de tareas o áreas de problemas diseñados en base a la experiencia y al contacto con la realidad, o «como un ambiente de aprendizaje que está constituido por una serie de elementos con diversos estados y un conjunto de operadores que permiten modificarlos». Los «micromundos» serían variables externas de tipo formal que se controlan de forma intencionada y sistemática para que los alumnos lleguen a unos objetivos pretendidos (10), en la línea de las teorías que plantean la necesidad de experiencias de aprendizaje, adecuadas a los que aprenden, para que se produzca el desarrollo cognitivo en la mente humana.

Sin pensar en objetivos de innovación, la cuestión que planteamos es, ¿cómo la introducción del ordenador modifica el entorno de enseñanza-aprendizaje?, y de ¿cómo orientar esa modificación para que el nuevo entorno (informatizado) sea factible de redundar en beneficio del alumno (que aprende) y el profesor (animador del proceso de aprendizaje)?

Referirnos al entorno informático es probablemente pretencioso y parcial. Hablaremos de nuevos entornos de aprendizaje, donde los elementos de procesamiento de la información más variados (y entre ellos el ordenador) cobran cada vez más relevancia, proporcionalmente a la que el corpus social concede a la información en nuestras sociedades de fin de milenio.

El ordenador no podemos introducirlo a capón en la escuela. Debemos estudiar la problemática de inserción con referencia a factores culturales más amplios que los de la propia comunidad educativa, y de alguna manera ensamblar sistemáticamente (11) los recursos que deben acompañarle en la nueva configuración del entorno de aprendizaje. Y planteamos, ¿cómo interactúa el elemento ordenador con los otros recursos, incluidos la tiza, la pizarra, el libro de texto, etc.? Incluso deberíamos recuperar (como en el vídeo interactivo) el afán por la reinsertión de los medios audiovisuales, ahora acompañados del ordenador. Tratar sobre bases de datos, y no tener consideración hacia la biblioteca escolar, es de un trasnochado progresismo tecnocentrista.

El ordenador puede aportar mayor facilidad, rapidez y control para el tratamiento automático de la información, y esto debe utilizarse, a sabiendas, en el diseño de nuevos entornos de aprendizaje: vídeo interactivo, teletexto, «micromundos», sistemas de recursos didácticos, etc.

Desde aquí reivindicamos el diseño de

nuevos entornos de aprendizaje, de carácter sistémico, donde el flujo de información y la manipulación de herramientas favorezcan la zona de desarrollo próximo (12) del que aprende. «... Si rodeamos al niño con un contexto en el que estén presentes los instrumentos físicos y simbólicos adecuados, el niño será capaz de ir algo más lejos de lo que le permitiría su núcleo o área de desarrollo real. Esa sería su área de desarrollo potencial.» (13)

Referencias bibliográficas

- (1) Riccio, I.; Martínez, A.: «¿Qué es el ordenador?» *Nuestra Escuela*. Marzo 1984. Madrid (p. 13-20).
- (2) Rodríguez-Roselló, L.: «La formación de profesores en informática: el papel de Logos». *Cuadernos de Educación y nuevas tecnologías de la información*. N.º 4/5. 1986. Madrid (p. 21-26).
- (3) Leclercq, D.: «Les résultats d'utilisations pédagogiques de l'ordinateur (UPO) aux Etats-Unis». *Revue de la Direction Generale de l'organisation des études*. N.º 7. Septembre 1986. Bruxelles (p. 23-27).
- (4) Requena, A.: «Estado actual, perspectivas y alternativas de la informática educativa». *Cuadernos de Educación y nuevas tecnologías de la información*. N.º 4/5. 1986. Madrid (p. 3-7).
- (5) Pfeiffer, A.; Galván, J. (ed): *Informática y Escuela*. Fundesco. 1985. Madrid (cap. IV. «Iniciativas institucionales»).
- (6) Rodríguez-Roselló: «Logo: un debate abierto». *Cuadernos de Educación y nuevas tecnologías de la información*. N.º 10. 1986. Madrid (p. 3-6).
- (7) Rodríguez-Roselló, L.: «El congreso Logo-86 en el MIT Boston». *Zeus, Educación y NTI*. Revista del grupo Logo-Madrid. N.º 1. Diciembre 1986. Madrid (p. 14-19).
- (8) Justicia, D. M.; Fernández Manjón, D.; Barcenilla, J.; Martín, J. L.: «Taller de informática en la EGB» (comunicación presentada a las I Jornadas sobre «Informática y educación en la enseñanza básica y media». 26, 27 y 28 noviembre 1984. Madrid).
- (9) Taylor, R. P. (ed): *The computer in the school: tutor, tool, tutee*. 1980. New York: The teachers College Press.
- (10) Bautista, A.: «Los micromundos: elementos de las condiciones externas que facilitan el aprendizaje». *Zeus, Educación y NTI*. Revista del grupo Logo-Madrid. N.º 0. Julio 1986. Madrid (p. 15-16).
- (11) Fernández-Manjón, D.; Justicia, D. M.: *Recursos pedagógicos del entorno. Ciencias de la Naturaleza*. (En prensa.)
- (12) Rosa Rivero, A.: *Investigaciones de la Universidad Autónoma de Madrid sobre el uso educativo del ordenador*. *Informática y Escuela*, ed. de A. Pfeiffer y J. Galván. Fundesco. 1985. Madrid (p. 83-87).
- (13) Del Río, P.: «Una sinfonía inacabada». *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 141. Octubre 1986. Barcelona.

«SELECTIVIDADES»

Parece admitido que la idea de selectividad se refiere tan sólo a las pruebas que los alumnos deben realizar para su ingreso en la Universidad una vez que finalizan el Curso de Orientación Universitaria (lo de orientación es un eufemismo, toda vez que no significa que pueda estudiar aquello para lo que se preparó). En mi opinión, éste es un error de interpretación, ya que se refiere a la selectividad por antonomasia. La selectividad se produce cada vez que el estudiante pasa de un nivel al siguiente en la «carrera» (de obstáculos, claro) que supone su formación desde que ingresa en el parvulario hasta que finaliza sus estudios universitarios.

S. Alvaro
(Miembro del MCEP)

Esta selectividad, tal y como la entiendo de la mayoría, no es más que la manifestación más hiriente de un fenómeno de depuración que continuamente sufren los estudiantes. Por citar otras, ahí está la diferente titulación que se obtiene al finalizar la EGB o la superación de los propios ciclos de la misma.

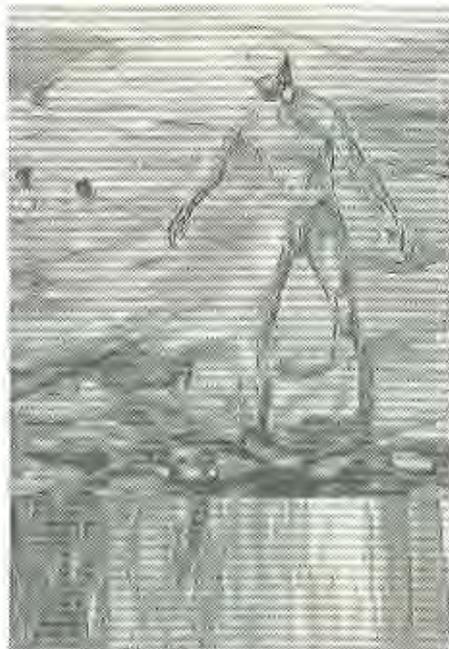
Cualquier persona que se detenga a observar el fenómeno en todo su proceso podrá caer fácilmente en la cuenta de que, por paradójico que parezca, la selección es tanto más eficaz cuanto antes se realice en la secuencia temporal de la carrera. Un niño fracasado ya en el ciclo inicial o medio de la EGB lo será siempre en un porcentaje muy alto. Es mejor poner a cada uno en su sitio desde pequeños. Nadie se mesa los cabellos por esto.

Una vez fijado el término hay dos aspectos importantes a destacar en el fenómeno:

a) El criterio seguido para realizar la selección, ¿se ajusta a los criterios pedagógicos preconizados por los planificadores educativos?

b) ¿Cuál es el efecto que sobre nuestra sociedad produce esta selección?

Para contestar a la primera pregunta basta con una consulta a las últimas directrices fijadas en las reformas tanto de EGB como de EE.MM. Sobre el papel se propone primar la enseñanza activa sobre el aprendizaje pasivo, la investigación sobre la memoria, el respeto a la maduración sobre la acumulación de conocimientos. Por el contrario, las pruebas de acceso al siguiente nivel, especialmente el paso de la EGB al BUP y del COU a la Universidad, están basadas en un criterio memorístico y valoran, sobre cualquier otro concepto, los conocimientos del alumno aspirante, llegando, en el caso de la selectividad universitaria, a convertirse en una auténtica oposición, ya que no basta con superar la prueba, sino que además es necesario obtener una puntuación elevada para formar parte



del número predeterminado de los elegidos.

No quiero pasar por alto otro caso de selectividad encubierta que ejemplifica a la perfección esta disparidad de criterios: el paso de los alumnos de EGB al BUP (de la FP hablaremos en otro momento). Hemos hablado antes de la obtención del Graduado Escolar como «prueba de acceso» (otro magnífico eufemismo) al BUP; sin embargo, es bien sabido que la obtención de dicho título no es, ni con mucho, una garantía de éxito en el nivel siguiente, sino que es en este momento donde se realiza la depuración más fuerte de todo el proceso. En varias ocasiones he participado en reuniones conjuntas de profesores de ambos niveles y la conversación siempre ha derivado —salvo honrosas excepciones— a los mismos lugares comunes: los profesores de EGB alegan que los de

EE.MM. tratan a los muchachos de 14 años como si fueran universitarios, sin considerar para nada su proceso evolutivo ni su madurez, y éstos se quejan de que aquéllos no les han enseñado nada a los alumnos y ellos se ven obligados a prepararlos para afrontar la selectividad, sin caer en la cuenta de que ellos mismos ya la están realizando.

Dado el estado actual de la cuestión, se puede afirmar que —en la mayoría de los casos— sólo aquellos estudiantes formados en un sistema memorístico y en el que se primen los conocimientos tienen ciertas posibilidades de acceso a los estudios superiores y, ¿por qué no decirlo?, hay que reconocer que esa práctica educativa siempre ha estado vinculada a los centros privados que, como empresa que son, deben vender éxito y lo hacen como nadie.

Esta última reflexión nos lleva a la segunda cuestión:

¿Cuál es el efecto social de esta selección? Si consideramos la falta de apoyo tanto moral como económico (no existe una auténtica enseñanza gratuita) que reciben por parte de sus familias los estudiantes de las clases sociales más desfavorecidas, debido a la escasa valoración de los aspectos culturales y a sus pocas esperanzas de amortizar la inversión (total, ¿para qué?, si luego también va a estar parado), no es difícil aventurar una respuesta: son precisamente los miembros de las clases sociales más desfavorecidas los que abandonan los estudios en mayor número ante los obstáculos que encuentran.

El resultado se puede constatar echando un vistazo a nuestra universidad actual. Dejando a un lado el manido «desencanto» y el proceso de democratización que se arguyen para mitigar la realidad, estamos ante una universidad inmovilista y pasiva que sólo ahora, casi por simpatía (en el sentido patológico del término) con la francesa, parece darse cuenta del proceso de depuración al que ha sido sometida. Demasiado tarde.

JORNADA CONTINUADA

Desde primeros de año esta Comisión pedagógica, con variada representación de los sectores de enseñanza, comenzó a estudiar el tema de la jornada continuada. Después de varias sesiones de trabajo, discusión y estudio del tema, de análisis de las actuales experiencias y alternativas nuevas, hemos elaborado unos puntos básicos para su discusión generalizada en los centros o diferentes colectivos.

Estos criterios básicos, que son los siguientes, se proponen con una serie de preguntas:

1. La propuesta de jornada continuada a los padres debe ser emitida, para su discusión, en primer lugar desde el Consejo Escolar y posteriormente a las Apas y familias.

2. La implantación de la jornada continuada en ningún caso debe suponer para los trabajadores de la enseñanza más horas que las que en cada momento tengan por convenio o por ley.

3. Ni los trabajadores de la enseñanza ni los padres deben tener la (principal) responsabilidad de proyectar u organizar las actividades de tipo cultural, social o recreativas posteriores al tiempo de su jornada.

Aunque, por otra parte, sí pueden ofrecer su colaboración o participación en este proyecto de actividades.

4. Pero, ¿quién o quiénes deben tener esta responsabilidad que hemos hablado antes?

— Todas las administraciones, instituciones o centros que actualmente disponen de competencias en este área deben coordinar los recursos de que disponen y elaborar un proyecto conjunto, serio y responsable, sobre actividades educativas, sociales o recreativas con los jóvenes.

Estas administraciones son:

— Administración estatal - MEC.
— Administración Autonómica - Consejería de Educación, Juventud, Cultura.
— Administración Municipal - Educación.

— Cultura - Deporte (IMDE).

— Sanidad - Consumo.

— CFP's (C. Social).

— Consejo Escolar Municipal.

5. Otro criterio general que se debe tener en cuenta en una jornada continuada es el de no identificar la jornada laboral del trabajador de la enseñanza con la jornada del alumno/a.

Nosotros y en general todos los maestros/profesores concebimos nuestra jornada laboral con un horario lectivo más reducido que el actual y un horario no lectivo más amplio dedicado a diversas tareas como: preparación de clases, coordinación en el centro con nuestros compañeros/as, relaciones con los padres y alumnos, tutorías, autoformación o reciclaje, etcétera.

Esta idea, llevada a la práctica, implicaría un aumento de plantilla en el centro, pero a la vez una mejor calidad de enseñanza.

6. En este proyecto general de atender a las necesidades educativas de los jóvenes, con los recursos de que se dispone y (que) se creen por parte de las administraciones antes referidas, los centros de enseñanza actuales, tanto estatales como concertados, deben transformarse en centros multiuso. De tal forma que, utilizando estos medios y bien organizados o gestionados en cada zona por los Consejos Escolares Municipales, poder cubrir las necesidades educativas, sociales y lú-

dicas que puedan tener los jóvenes en cada zona.

Argumentos favorables para la jornada continua

Desde el punto de vista de los trabajadores:

— Los trabajadores defendemos la jornada continua porque supone una mejora en nuestras condiciones laborales. Está demostrado que el funcionamiento de la escuela y la relación con los niños supone una tensión nerviosa especial en nuestra profesión, por ello creemos que la jornada continua mejoraría esta relación.

Los trabajadores haremos la jornada laboral que marque la ley o el convenio en la jornada continua de igual forma.

Desde el punto de vista pedagógico:

— La jornada continua posibilitaría una organización diferente de la escuela en cuanto a:

— Una distribución horaria más racional que suponga un mejor aprovechamiento intelectual.

— La utilización de métodos globales o interdisciplinares.

La realización de trabajos, por los alumnos, quincenales, semanales o mensuales, mediante una programación totalmente diferente.

— Poder trabajar por áreas, departamentos o ciclos de forma coordinada, con un tiempo diario por parte de los profesores.

— Una distribución de los espacios, de las áreas o contenidos y de los tiempos diferente a las existentes y de acuerdo a los intereses reales de los alumnos en cada periodo.

— Una formación permanente del profesorado, en horario lectivo (usando los recursos de sustitución de cada centro). Se constata que en los centros que hay jornada continua, los profesores se preocupan más de su autoformación en actividades en C.F.P., M.R.P., etcétera.

Argumentos favorables a la jornada continua desde el punto de vista de los alumnos/as:

— La jornada continua ofrece un incremento del rendimiento intelectual de los alumnos si las actividades y los métodos están bien orientados, ya que la actividad escolar no se (interrumpiría) cortaría como lo hace ahora.

Se creará una mayor concentración en el trabajo si existe una organización temporal del aula más racional y una metodología adecuada a un trabajo más creativo, experimental y práctico y, en definitiva, más cercano a sus intereses.

— En centros donde los alumnos vivan lejos y no exista comedor, la jornada continua beneficiaría a éstos.

— La jornada continua resolvería el problema existente con la jornada actual sobre la comida y la vuelta al colegio sin terminar la digestión.

EQUIPO DE TRABAJO DE I.A.
COMISION PEDAGOGICA DE MADRID

EDUCADORA O EDUCADOR DE E.G.B.

¿DESEAS ESPECIALIZARTE O AMPLIAR TUS

CONOCIMIENTOS PROFESIONALES

A TU RITMO Y CON TODA COMODIDAD?

¿Quieres conocer más sobre TRASTORNOS DEL LENGUAJE, TUTORIA, PSICOLOGIA APLICADA A LA E.G.B., PSICOMOTRICIDAD, EDUCACION DE ADULTOS o PREESCOLAR? ¿Te interesa profundizar en la DIDACTICA APLICADA A LA TAREA ESCOLAR, conocer LA FUNCION DEL PROFESOR COMO ORIENTADOR PERSONAL Y VOCACIONAL o contrastadas ESTRATEGIAS Y TECNICAS DE ORGANIZACION ESCOLAR?

Con nuestros acreditados cursos a distancia, ni demasiado extensos ni tan cortos como los seminarios, en la justa medida para conocer lo que necesitas. Con profesorado de la máxima solvencia. Diploma final.

OTROS CURSOS A DISTANCIA QUE PREPARAMOS:

* OPOSICIONES A INGRESO EN EL CUERPO DE PROFESORES DE E.G.B., AGREGADOS DE BACHILLERATO Y FORMACION PROFESIONAL.

Si deseas recibir GRATIS Y SIN COMPROMISO información sobre nuestros cursos a distancia escribe o llama por teléfono para mayor rapidez a:

CEN Centro de Estudios Académicos (TE1)

Goya, 34 Apdo. 4104 - Telfs. 267 24 17 - 267 57 16 - 28001 MADRID

CENTRO AUTORIZADO POR EL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA, MIEMBRO DE LAS ASOCIACIONES NACIONAL, EUROPEA Y MUNDIAL DE CENTROS DE ENSEÑANZA A DISTANCIA.

ELECCIONES SINDICALES

El cúmulo de impugnaciones y anomalías que se han producido en las presentes elecciones ha imposibilitado que, a tres meses del cierre del período de cómputo, se disponga de resultados oficiales. Los resultados que dan los distintos sindicatos, según sus propios datos, son bastante dispares y sólo coinciden en las tendencias:

Se han elegido más delegados que en 1982, ha disminuido el número de no afiliados y todas las opciones sindicales han conseguido un mayor número de delegados que en el anterior proceso electoral, excepto USO, que se ha mantenido. Una característica de la enseñanza privada respecto de otros sectores y ramas es la mayor beligerancia de la patronal para favorecer a sus sindicatos afines (USO, FSIE), oponiendo a su vez una leve resistencia a FETE y una radical oposición a CC.OO. y UTEP; como consecuencia de esta actitud patronal las irregularidades y anomalías son superiores a las del resto de las ramas.

El número de delegados elegidos según los datos de CC.OO. es de 5.398, un 60 por 100 más aproximadamente que en 1982, distribuidos de la siguiente forma: CC.OO. + UTEP 1.339 (698 + 641), UGT 1.646, USO 1.030, FSIE 701, ELA 179, CNT 13, otros 85, no afiliados 403, correspondiendo al convenio general 715 de CC.OO. + UTEP, 767 de UGT, 647 de FSIE, 893 de USO y 150 de ELA-STV.

Tanto de los datos de CC.OO. como de los que proporcionan otros sindicatos se deduce la prácticamente nula incidencia de CNT y UCSTE (Marbella) en el sector de la enseñanza privada y la escasa influencia de los sindicatos nacionalistas, exceptuada ELA-STV, mayoritaria en Euskadi, que no han conseguido el porcentaje mínimo necesario para estar en las mesas de negociación en ninguno de sus ámbitos.

En los sectores de la enseñanza privada no incluidos en el convenio general se han elegido muy pocos delegados, lo que revela una gran dificultad para desarrollar cualquier opción sindical en ellos.

Son de resaltar por lo que de proyección de futuro puedan tener respecto a las tan deseadas elecciones sindicales en el sector público de la educación, los resultados en el personal laboral de las administraciones públicas. Solamente CC.OO. y UGT han conseguido suficiente número de delegados para estar en las mesas de negociación colectiva. Habiendo crecido la representatividad de ambos sindicatos, en mayor proporción CC.OO. que UGT, sin llegar a arrebatarse la mayoría excepto en el convenio de PAS laborales de Universidad, donde CC.OO. ha pasado de ser minoritaria a mayoritaria.

La patronal, que en 1982 había optado por la no extensión del proceso electoral, en 1986 se ha esforzado para que se realicen elecciones en todos los centros (detec-

tándose circulares suyas en este sentido en las que se orienta a los patronos a apoyar, incluso económicamente, a los sindicatos afines). Si bien esta actitud ha propiciado la extensión, no ha sido la fundamental de las causas de que se hayan realizado más elecciones que en 1982. Los sindicatos de clase, sobre todo CC.OO., han hecho un trabajo de expansión, que ha favorecido una mayor sindicalización del sector. Las malas condiciones socio-económicas y la cada vez más reducida negociación colectiva han permitido un aumento de la conciencia sindical, que ha hecho a los trabajadores optar por presentarse en las candidaturas de los sindicatos.

La no firma de las revisiones salariales, el trabajo con los compañeros de centros en crisis y la postura firme ante la patronal son entre otras las causas del mayor avance relativo de las opciones que defiende CC.OO.

Los resultados electorales son una derrota para la política de la Patronal, que pretendía que CC.OO. y UTEP no tuvieran la representatividad mínima en las mesas negociadoras y que UGT no consiguiera ser la primera fuerza sindical en el sector (hoy UGT es la primera y CC.OO. + UTEP la segunda, en el anterior proceso USO era primera, UGT segunda y CC.OO. + UTEP tercera). Tampoco ha conseguido que sus sindicatos afines, FSIE (apoyado por la FERF) y USO (apoyado por la CECE directamente), tengan el 60 por 100 de representación en la mesa negociadora del convenio general, ni siquiera que sean algo más del 50 por 100. Los sindicatos de clase han aumentado más delegados que los amarillos, siendo las opciones que defiende CC.OO. las que más han aumentado a pesar de las grandes dificultades que tanto CC.OO. como UTEP han tenido para entrar en los centros y desarrollar la campaña electoral.

Rafael Merino

HUELGAS Y «YUPPIES»

Estos días el Gobierno ha descubierto el motivo de la fuerte conflictividad social. Y, aunque pudiera parecerlo, no está el origen en la política económica del Gobierno, sino en la inutilidad de la oposición y los sindicatos. Nos lo temíamos. Estos «yuppies» que se han esforzado permanentemente en dinamitar las organizaciones no afines, en entorpecer y dificultar el trabajo de sindicatos, asociaciones de vecinos, apas, etcétera, nos reprochan hoy que no funcionan, que no vertebran.

Estos «yuppies», que expulsan a los sindicatos de los organismos institucionales donde participaban, utilizando la participación como un chantaje, como un instrumento político de clientelismo y nepotismo (y no como el derecho constitucional

que es) quieren, hoy, que los sindicatos funcionen.

Y a lo mejor es verdad. Y el MEC, siempre a la vanguardia del Gobierno, nos está mostrando el camino que van a seguir. A partir de ahora no más desprecio, no más expulsiones de las mesas de negociación por convocar huelga. Y así, en plausible cambio de actitud, hemos visto estos días al MEC negociando con estudiantes en huelga, le hemos visto de intermediario en el convenio de privada entre la patronal y los sindicatos en huelga, hemos visto al subsecretario dirigirse a una asamblea de catedráticos de INB en huelga.

Bella autocrítica práctica que nos embarga de emoción; ya no nos expulsarán de ninguna mesa de negociación por convocar huelga. ¿O serán tan cínicos que con los principios han perdido hasta las formas?

PLENO DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

Cuando la Federación de Enseñanza de CC.OO. solicitó que se reuniera el pleno del Consejo Escolar del Estado todavía estaban los estudiantes en la calle y el MEC no había logrado firmar ningún acuerdo. Con nuestra iniciativa pretendíamos extender el debate a todos los sectores educativos y sociales. El 3 de marzo el pleno se reunía con otros objetivos: refrendar y festejar la labor del ministro.

El «acusado respeto» que el Gobierno tiene hacia los organismos de participación popular había propiciado la metamorfosis.

El pleno venía precedido de dos reuniones de la Comisión Permanente (15-XII-86 y 3-II-87), en las que se había solicitado, entre otras cosas, la intensificación del diálogo MEC-estudiantes y una serie de medidas económicas: aumento del presupuesto, de becas, ampliación de plazas escolares, etcétera.

A mediados de febrero, el MEC llegaba a un acuerdo con los estudiantes, ya comentado en el número anterior de la revista, y el ministro solicitaba la convocatoria del pleno del Consejo Escolar del Estado «con el fin de oír su parecer sobre el programa de medidas» y para «exponer personalmente también la valoración que el Ministerio ha hecho de las reivindicaciones de los estudiantes».

Todo un programa de hechos consumados.

Como nuestros lectores ya saben, el ministro, además, juega en casa (dispone de una cómoda mayoría) y tiene al árbitro a su favor (menudos reglamentos para dilucidar votaciones o hacer funcionar el pleno que se inventa), y así todo es más fácil. La Comisión Permanente presentó un informe sobre el Plan de Medidas que el MEC negoció con los estudiantes en el que lo valoraba como «muy positivo» y de «notorio carácter progresista».

NOTICIAS SINDICALES

Este informe fue aprobado por 41 votos a favor, 2 en contra y 9 abstenciones. Las muestras. Nosotros pedimos que se votaran por separado el plan de medidas y el informe **laudatorio** de la Comisión Permanente. Al no hacerse así, nos abstuvimos, puesto que aunque estamos de acuerdo con el plan de medidas (a pesar de sus insuficiencias o límites), no lo estábamos con el informe por su carácter triunfalista y acritico.

La derecha (Concapa y CECE) estuvo impresentable, como siempre. Tras una peregrina argumentación sobre la discriminación de los alumnos de enseñanza privada, firmemente contestada por nuestros representantes que le recordaron que en ese mismo momento el Convenio de Enseñanza Privada seguía sin firmarse porque la CECE potencia la discriminación del profesorado, se retiraron de la reunión oponiéndose al procedimiento de votación.

Nosotros, para que el Gobierno no pueda ir por ahí diciendo que la oposición no tiene alternativas, presentamos unas propuestas sobre el tema. El MEC quería aceptarlas parcialmente (eliminando la crítica a su gestión); por lo que las mantuvimos en bloque. Fueron votadas con el siguiente resultado: 13 a favor, 15 abstenciones y 24 en contra.

A PROPOSITO DE LA HUELGA DE ENSEÑANZA PRIVADA

Un largo y penoso viaje ha sido la negociación que desde hace más de un año han mantenido los sindicatos y la patronal de la enseñanza privada concertada; largo, penoso y muy singular y grotesco porque, como el que una y otra vez emprendía en «sidecar» el genial Groucho Marx de «Sopa de gansos», no va a ninguna parte. Y este es exactamente el destino del viaje VI Convenio de Enseñanza Privada: ninguna parte o, si se prefiere, de nuevo al punto de partida.

Algunos sindicatos-conductores de nuestro absurdo y ajotreado viaje, lejos de reconocerlo como lo hacía Groucho en su película, han creído haber llegado a una estación nueva. Su fatiga no es tan grande como para confundirla con jauja, pero les gusta, es más avanzada que aquella de la que partieron; ¿cómo no iba a serlo si además la han encontrado gracias a la ayuda de un desinteresado «mediador» que les indicó el camino cuando el cansancio hacía mella en sus ojos y estaban a punto de extraviarse? No lo dudan, es un buen lugar para detenerse e invitan a los pasajeros — compañeros de viaje — profesores de privada a apearse.

¿Qué viaje más cómico si no fuera porque a pesar de no haberse emprendido nunca ha costado muy caro a los pasajeros! Estos, olvidando generosamente la

burla de que fueron objeto dos años antes cuando emprendieron un viaje similar, siguen de nuevo las indicaciones de esos expertos conductores y, abrochándose los cinturones y disponiendo sus alforjas de huelga, pretenden esta vez, por lo menos, ponerse en marcha. Pero el apeadero al que se les ha conducido les resulta familiar, porque nunca se partió de él, y advierten con sorpresa que las obras para una sala de pasajeros de segunda — profesores de niveles no concertados — se están concluyendo; es la misma estación remozada.

Como «a la tercera va la vencida», es posible que nuestros burlones conductores, ya recuperados tras el enorme esfuerzo

realizado, nos inviten de nuevo a acompañarles en otro viaje de placer (pagado, desde luego); itinerarios no les faltan y lo tienen que hacer de todas formas porque es su trabajo. En el colmo de su desfachatez, puede que nos propongan el próximo destino: homologación en el MEC. ¿Atractivo, verdad? Y puede que algún viajero no escarmentado todavía vuelva a preparar sus alforjas para el nuevo viaje y con el pretexto de que se baja en la próxima si no le gusta, pregunte: ¿Y usted? ¿Yo?, yo no me subo nunca más con esos conductores.

UN MAESTRO DE PRIVADA

PARTICIPAMOS Y AVANZAMOS

El MEC ha presentado a la mesa sindical el proyecto del decreto que desarrolla el acuerdo del 3 de febrero. En él se contempla el ingreso en el nuevo sistema retributivo con el nivel 17 para todos los profesores de EGB, el nivel 21 para todos los agregados y maestros de taller y el nivel 25 para todos los catedráticos. Además se cuantifican determinados complementos

específicos para directores, vicedirectores, jefes de estudio, secretarios y jefes de seminario (aumentaron de 1.400 millones a 2.700 millones).

FETE-UGT se opuso al proyecto porque entiende que incumple la Ley 30/84 al dar niveles a cuerpos y no a puestos de trabajo. El MEC le respondió que lo permiten los PGE para 1987.

CUANTIA ANUAL DE LOS COMPLEMENTOS ESPECIFICOS EN 1986 (5 por 100 más en 1987)

MEDIAS

	Centros de más de 1.800 alumnos	Centros de 1.001 a 1.800 alumnos	Centros de 601 a 1.000 alumnos	Menos de 600 alumnos
Director	306.864	276.864	252.864	234.864
Vicedirector y jefe de estudios	180.864	174.864	132.864	114.864
Secretario	156.864	150.864	114.864	90.864

Jefe de Seminario: 54.864.
Vicesecretario: 30.884

EGB

	Cerebad y más de 55 unidades	de 24 a 54 unidades	de 16 a 23 unidades	de 8 a 15 unidades	de 3 a 7 unidades
Director	252.864	234.864	174.864	132.864	54.864
Jefe de estudios y seminario	114.864	108.864	108.864	78.864	

SOEUV: 108.864

Si no hay problemas se cobrarán los incrementos y los atrasos en la nómina de abril.

Además, se estableció un calendario de negociación sobre los temas más urgentes: estabilidad de PNNs, situación de provisionales y en expectativa, responsabilidad civil, derechos sindicales y enfermedades profesionales.

LIMITACION DE DOTACIONES Y COSTE

El Ministerio de Educación y Ciencia determinará y comunicará a cada Centro el número concreto de dotaciones que

corresponde a cada uno de ellos, sin que, salvo autorización expresa del Ministerio de Economía y Hacienda, el costo total de las dotaciones con derecho a complemento específico que se concedan por todos los cargos que se detallan en el presente acuerdo pueda exceder a partir del 1 de enero de 1987 de 1.914.300.000 pesetas anuales, importe que quedará reducido a 607.700.000 pesetas para el período comprendido entre el 1 de septiembre a 31 de diciembre de 1986.

De acuerdo con lo establecido en la Ley 30/1984, de 2 de agosto, ningún funcionario podrá percibir más de un complemento específico sin que proceda excepción alguna en la aplicación de esta norma.

Mayores de 14 años

AÑO DE LOBOS

Willi Fahrman
Editorial SM (Madrid, 85)
 Tema: Segunda Guerra Mundial

Ante el avance de las tropas rusas al final de la contienda, la familia prusiana Biekmann se ve obligada, junto con otras muchas, a evacuar su hogar. En esta huida, sin meta, la crudeza del invierno, junto con los lobos del bosque, la familia deberá enfrentarse a otros lobos peores: los hombres que ven en peligro su vida. A pesar de ello, habrá personas que sepan ser generosas.

LAS MONTAÑAS BLANCAS (LA TRILOGIA DE LOS TRIPODES I)

John Christopher
Editorial Alfaguara (Madrid, 85)
 Tema: Totalitarismo

Los tripodes, gigantescos robots alienígenas, controlan la Tierra. Dingen a los humanos mediante la inserción en sus cráneos de una placa metálica, esta ceremonia se realiza al cumplir catorce años, con ella los jóvenes son considerados personas adultas. Will Parker, a punto de recibir la placa, se plantea serias dudas ante ello; su contacto con los «Vagabundos» le revela la necesidad de luchar por su independencia.

LA CIUDAD DE ORO Y DE PLOMO (LA TRILOGIA DE LOS TRIPODES II)

John Christopher
Editorial Alfaguara (Madrid, 85)
 Tema: Totalitarismo

Will Parker es ahora miembro del grupo de hombres libres dedicados a la lucha contra los Amos. Junto con otros dos compañeros tiene que encargarse de penetrar en una de las ciudades del enemigo y conseguir toda la información posible para preparar un ataque.

EL ESTANQUE DEL FUEGO (LA TRILOGIA DE LOS TRIPODES III)

John Christopher
Editorial Alfaguara (Madrid, 85)
 Tema: Totalitarismo

Will Parker es escogido en primer lugar como señuelo para detener a un tripode y capturar a uno de los Amos; después, como miembro de una de las tres expediciones destinadas a destruir, desde su interior, las ciudades de los Amos. Final-

mente, en el desesperado y crucial ataque a la última ciudad, cuando el futuro del mundo pende de un hilo, Will jugará un papel vital.

EL ROJO EMBLEMA DEL VALOR

Stephen Crane
Editorial Anaya (Madrid, 81)
 Tema: Guerra de secesión USA

Henry se alista voluntario en el Ejército con la ilusión de transformarse en un héroe. Tras aguantar la monotonía de la instrucción militar, el día de la batalla, y ya ante el miedo a la muerte, huye, siente la cobardía, y se da cuenta de que es sólo un elemento insignificante en el resultado de la guerra.

INVIERNO EN TIEMPO DE GUERRA

Jan Terlouw
Editorial SM (Madrid, 85)
 Tema: Segunda Guerra Mundial

Los judíos son perseguidos en los Países Bajos por el Ejército alemán. La resistencia holandesa desarrolla una arriesgada tarea para salvar vidas humanas. A Michel, el protagonista, se le encomienda una misión en la que fracasa. La otra realidad de la guerra le hará dejar tras de sí el mundo de la adolescencia para convertirse en todo un hombre.

CHEYENNES 6112

Christian Grenier y William Camus
Editorial SM (Madrid, 84)
 Tema: Contraste de culturas

En el año 6112 los hombres viven en cuatro burbujas gigantes, fuera de ellas hay un mundo terrible, hostil; o al menos eso es lo que ellos creen...

Sin embargo, cerca del Mississippi sobrevive una tribu de Cheyennes con la existencia primitiva y sencilla de una reserva de indios.

EN UN LUGAR LLAMADO TIERRA

Jordi Serra i Fabra
Editorial SM (Madrid, 1983)
 Tema: Libertad y seguridad

Un grupo de hombres y máquinas viven desde hace miles de años en un planeta donde la unidad es el elemento rector. Ya no hay sufrimientos. Las máquinas, carentes de sentimientos, gobiernan esta comunidad. Los hombres han renunciado a su libertad a cambio de la seguridad y el bienestar. Una nave, tras un vuelo, lleva una máquina desconectada, el hombre que via-

ja con ella es acusado de asesinato, él lo niega. El juicio sacudirá las conciencias adormecidas y enfrentará al hombre con las máquinas.

ONU, ASAMBLEA EXTRAORDINARIA

Gianni Padoan
Editorial La Galera (Barcelona, 1985)
 Tema: Ecología

La Tierra corre grave peligro por falta de oxígeno en la atmósfera. Los científicos creen poder encontrar grandes bolsas de aire rico en oxígeno en el subsuelo de algunas fosas marinas. Los protagonistas tendrán que enfrentarse con dificultades de todo tipo, naturales y de grupos que pretenden monopolizar dicha riqueza.

¡SUERTE, MUCHACHO!

Bulat Okudzhava
Editorial La Galera (Barcelona, 1985)
 Tema: Segunda Guerra Mundial

Novela autobiográfica en la que Bulat nos da su visión de la guerra, ambientada en el frente ruso. La guerra no es presentada con triunfalismos, sino pintada con los tonos oscuros del miedo, la miseria, la añoranza y el sufrimiento de un muchacho de dieciocho años que no quiere morir.

LOS NIÑOS DE LA GUERRA

J. Fernández Santos y otros
Editorial Anaya (Madrid, 1983)
 Tema: Guerra Civil Española

Fragmentos de obras destacadas de distintos autores, nos muestran lo que fue la infancia y adolescencia de los niños de la guerra y posguerra civil española. Este fenómeno de nuestra historia fue determinante en las vidas de estos españoles.

GUERRA SIN AMIGOS

Evert Hartmann
Editorial SM (Madrid, 1985)
 Tema: Nazismo

Arnold, un muchacho, hijo de un nazi holandés y miembro de las juventudes nazis, vive una situación conflictiva: su padre le inculca los ideales del nacional-socialismo, que conculca la libertad y extermina a sus adversarios para salvar la patria, y la hostilidad de sus discípulos y profesores, que defienden un sistema basado en el respeto a la dignidad del hombre. La conducta de los alemanes le hará dudar de sus ideales.

RECURSOS PEDAGOGICOS DEL ENTORNO

Edit. Cincel, 1987

Es un trabajo realizado por nuestros compañeros y colaboradores de *Trabajadores de la Enseñanza*, Desiderio Fernández y Diego Justicia.

Se trata de un auténtico libro de cabecera para un gran número de profesionales de la enseñanza. Va dirigido fundamentalmente a profesores de Ciencias (últimos niveles de EGB y todo el ámbito de Enseñanzas Medias). Además tiene un gran número de sugerencias para los profesores de las ramas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia principalmente, puesto que el libro está concebido como un medio interdisciplinar de aprovechamiento interdisciplinar de los recursos del medio.

El libro tiene un primer capítulo sobre ciencia integrada en el estudio del entorno en el que se definen claramente, entre otros, estos dos conceptos y se da un criterio cuantitativo para la elección de una actividad pedagógica concreta. El segundo capítulo se dedica por entero a la exposición de un buen número de técnicas de campo. En el tercer capítulo se trata el aprovechamiento didáctico del entorno urbano. Se desarrolla con gran detenimiento el estudio de un mercado. En el cuarto capítulo se estudia el entorno geofísico que rodea al entorno urbano. Se ha desarrollado, en concreto, el ecosistema formado por un paisaje granítico. En el quinto y último capítulo se estudia en el entorno urbano un entorno cerrado, en concreto los museos y exposiciones.

Hay en sus páginas, sumamente conden-



sadas, gran cantidad de ideas y sugerencias y se ofrece un considerable número de técnicas para aprovechar óptimamente esos recursos del entorno.

El libro está profusamente ilustrado con cuadros, gráficos, dibujos y fotografías que aclaran varios de los conceptos expresados en él.

Tras cada capítulo invitan al lector a realizar un esfuerzo de revisión y de producción de nuevos guiones a partir de lo que ha leído o de otras ideas y experiencias que él tenga de modo que sea capaz de modificar esta enseñanza rutinaria en que estamos inmersos.

EL NIÑO Y LOS MEDIOS DE COMUNICACION

P. Marks Greenfield, Editorial Morata (Madrid, 1985)

Este libro analiza dos elementos de información-formación claves de la nueva generación: la televisión y el ordenador. Ambas innovaciones tecnológicas tienen sus notas básicas: mientras la primera tiene el riesgo de fomentar una actitud pasiva acrítica, e incluso hipnotizadora, el ordenador, es una máquina con la que se puede hacer muchas cosas y que está bajo el control del usuario, combina la fascinación de la imagen y de la televisión con la posibilidad de actuar sobre ella. Es ésta, sin duda, una de las razones de su éxito, es una máquina que plantea dificultades, que no se deja manejar de cualquier manera, que es muy testaruda, pero que no es arbitraria. Si se la maneja adecuadamente se consigue que haga lo que uno se ha propuesto.

Desde hace años se han realizado numerosos estudios sobre el impacto de la televisión en los niños. Los trabajos sobre la influencia de los ordenadores y de otros medios son mucho menos abundantes pero también empiezan a proliferar. Una de las aportaciones más positivas de esta obra es que en ella se analizan los problemas así como las posibilidades de los distintos medios de comunicación actuales. Los planteamientos más conservadores y alarmistas acerca de la nocividad intrínseca a determinados medios de comunicación, así como las ingenuas esperanzas de una revolución educativa y cultural por la mera introducción de las nuevas tecnologías, dejan lugar en este libro a un análisis serio y constructivo del uso que puede hacer el niño en desarrollo de los distintos medios.

La autora señala que su interés por el tema surgió en relación con el viejo problema de las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje, ampliado esto a los medios de comunicación en general. Su interés por el desarrollo cognitivo en diferentes aspectos, por el trabajo transcultural y por las influencias sociales y culturales sobre el desarrollo, constituye una muy buena base desde la que abordar un problema nuevo y complejo como es el de la influencia de las nuevas tecnologías sobre el desarrollo del niño. Su idea de que cada medio tiene su propia personalidad y puede contribuir a diferentes aspectos del desarrollo, nos abre las puertas para nuevos trabajos y para intentar usos creadores e innovadores de los instrumentos que ahora tenemos a nuestro alcance.

EVALUACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

Lorenzo Benito Severino. Colección Práctica Educativa. Editorial Escuela Española (Madrid, 1985)

El presente trabajo responde a una necesidad sentida y manifestada por un amplio sector del profesorado: la necesidad de establecer criterios objetivos y en cierta medida uniformes, para la evaluación del rendimiento escolar, a fin de evitar las negativas consecuencias derivadas de unas evaluaciones en exceso subjetivas y, por tanto, proclives a las inevitables diferencias que entre distintos centros docentes suelen darse con demasiada frecuencia.

Aunque la bibliografía sobre la evaluación de los aprendizajes es bastante amplia, en esencia está constituida por un conjunto de tratados y estudios de carácter casi exclusivamente teórico, en torno a análisis especulativos del concepto y características de la evaluación, los condicionamientos de su

realización o las normas a tener en cuenta para la construcción de los diversos ítems o pruebas. Por el contrario, este libro incide fundamentalmente en la dimensión práctica de la cuestión, presentando una serie de pruebas evaluadoras de los diversos aprendizajes de los alumnos y elaboradas precisamente con esa finalidad. Tienen, por ello, un valor eminentemente práctico para la evaluación objetiva del rendimiento escolar y aunque en concreto estén destinados a la evaluación de los aprendizajes de los escolares al término del Ciclo Medio de la EGB, son al mismo tiempo una muestra o modelo útil para que los profesores de cualquier nivel de la enseñanza puedan elaborar y aplicar sus propias pruebas evaluadoras a los respectivos alumnos.

EL CUENTO

— Tú que vas allá arriba, Ignacio dime si no oyes alguna señal de algo o si ves alguna luz en alguna parte.

— No se ve nada.

— Ya debemos estar cerca.

— Sí, pero no se oye nada.

— Mira bien.

— No se ve nada.

— Pobrecito de ti, Ignacio.

La sombra larga y negra de los hombres siguió moviéndose de arriba abajo, trepándose a las piedras, disminuyendo y creciendo según avanzaba por la grilla del arroyo. Era una sola sombra, tambaleante.

La luna venía saliendo de la tierra, como una llamarada redonda.

— Ya debemos estar llegando a ese pueblo, Ignacio. Tú que llevas las orejas de fuera, fíjate a ver si no oyes ladrar los perros. Acuérdate que nos dijeron que Tonaya estaba detrás del monte. Y desde qué horas que hemos dejado el monte. Acuérdate Ignacio.

— Sí, pero no veo rastro de nada.

— Me estoy cansando.

— Bájame.

El viejo se fue recitando hasta encontrarse con el paredón y se recargó allí, sin soltar la carga de sus hombros. Aunque se le doblaban las piernas, no quería sentarse, porque después no hubiera podido levantar el cuerpo de su hijo, al que allí atrás, horas antes, le habían ayudado a echarse a la espalda. Y así lo había traído desde entonces.

— ¿Cómo te sientes?

— Mal.

Hablaba poco. Cada vez menos. En ratos parecía dormir. En ratos parecía tener frío. Temblaba. Sabía cuándo le agarraba a su hijo el temblor por las sacudidas que le daba, y porque los pies se le encajaban en los ijares como espuelas. Luego las manos del hijo, que traía trabadas en su pescuezo, le zarandeaban la cabeza como si fuera una sonaja.

El apretaba los dientes para no morirse la lengua y cuando acababa aquello le preguntaba:

— ¿Te duele mucho?

— Algo contestaba él.

Primero le había dicho: «Apáame aquí... Déjame aquí... Vete tú solo. Yo te alcanzaré mañana o en cuanto me reponga un poco». Se lo había dicho como cincuenta veces. Ahora ni siquiera eso decía.

Allí estaba la luna. Entrete de ellos. Una luna grande y colorada que les llenaba de luz los ojos y que estraba y oscurecía más su sombra sobre la tierra.

— No veo ya por dónde voy — decía él.

— Pero nadie le contestaba.

El otro iba allá arriba, todo iluminado por la luna, con su cara descolorida, sin sangre, reflejando una luz opaca. Y él acá abajo.

— ¿Me oíste, Ignacio? Te digo que no veo bien.

Y el otro se quedaba callado.

Seguía caminando, a tropezones. Encoja el cuerpo y luego se enderezaba para volver a tropezar de nuevo.

— Este no es ningún camino. Nos dijeron que detrás del cerro estaba Tonaya. Ya hemos pasado el cerro. Y Tonaya no se ve, ni se oye ningún ruido que nos diga que está cerca. ¿Por qué no quieres decirme qué ves, tú que vas allá arriba, Ignacio?

— Bájame, padre.

— ¿Te sientes mal?

— Sí.

— Te llevaré a Tonaya a como dé lugar. Allí encontraré quien te cuide. Dicen que allí hay un doctor. Yo te llevaré con él. Te he traído cargando desde hace horas y no te dejaré tirado aquí para que acaben contigo quienes sean.

Se tambaleó un poco. Dio dos o tres pasos de lado y volvió a enderezarse.

— Te llevaré a Tonaya.

— Bájame.

Su voz se hizo quedita, apenas murmuraba.

— Quiero acostarme un rato.

— Duérmete allí arriba. Al cabo te llevo bien agarrado

La luna iba subiendo, casi azul, sobre un cielo claro. La cara del viejo, mojada en sudor, se llenó de luz. Escandió los ojos para no mirar de frente, ya que no podía agachar la cabeza agarrada entre las manos de su hijo.

Todo esto que hago, no lo hago por usted. Lo hago por su difunta madre. Porque usted fue su hijo. Por eso lo hago. Ella me reconvendría si yo lo hubiera dejado tirado allí, donde lo encontré, y no lo hubiera recogido para llevarlo a que lo curen, como estoy haciéndolo. Es ella la que me da ánimos, no usted. Comenzando porque a usted no le debo más que puras dificultades, puras mortificaciones, puras vergüenzas.

Sudaba al hablar. Pero el viento de la noche le secaba el sudor. Y sobre el sudor seco, volvía a sudar.

— Me derregaré, pero llegaré con usted a Tonaya, para que le alivien esas heridas que le han hecho. Y estoy seguro de que, en cuanto se sienta usted bien, volverá a sus malos pasos. Eso ya no me importa. Con tal que se vaya lejos, donde yo no vuelva a saber de usted. Con tal de eso... Porque para mí usted ya no es mi hijo. He maldecido la sangre que usted tiene de mí. La parte que a mí me tocaba la he maldecido. He dicho: «¡Que se le pudra en los riñones la sangre que yo le di!» Lo dije desde que supe que usted andaba trinando por los caminos, viviendo del robo y matando gente... Y gente buena. Y si no, allí está mi compadre Tranquilino. El que lo bautizó a usted. El que le dio su nombre. A él también le tocó la mala suerte de encontrarse con usted. Desde entonces dije: «Ese no puede ser mi hijo».

— Mira a ver si ya ves algo. O si oyes algo. Tú que puedes hacerlo desde allá arriba, porque yo me siento sordo.

— No veo nada.

— Peor para ti, Ignacio.

— Tengo sed.

— ¡Aguántate! Ya debemos estar cerca. Lo que pasa es que ya es muy noche y han de haber apagado la luz en el pueblo. Pero al menos debías de oír si ladraban los perros. Haz por oír.

— Dame agua.

Aquí no hay agua. No hay más que piedras. Aguántate. Y aunque la hubiera, no te bajaría a tomar agua. Nadie me ayudaría a subirte otra vez y yo solo no puedo.

— Tengo mucha sed y mucho sueño.

Me acuerdo cuando naciste. Así eras entonces. Despertabas con hambre y comías para volver a dormirte. Y tu madre te daba agua, porque ya te habías acabado la leche de ella. No tenías llenadero. Y eras muy rabioso. Nunca pensé que con el tiempo se te fuera a subir aquella rabia a la cabeza...

Pero así fue. Tu madre, que deseaba en paz, quería que te criaras fuerte. Creía que cuando tú crecieras irías a ser su sostén. No te tuvo más que a ti. El otro hijo que iba a tener la mató. Y tú la hubieras matado otra vez si ella estuviera viva a estas alturas.

Sintió que el hombre aquel que llevaba sobre sus hombros dejó de apretar las rodillas y comenzó a soltar los pies, balanceándolos de un lado para otro. Y le pareció que la cabeza, allá arriba, se sacudía como si sollozara.

Sobre su cabello sintió que caían gruesas gotas, como de lágrimas.

— ¿Lloras, Ignacio? Lo hace llorar a usted el recuerdo de su madre, ¿verdad? Pero nunca hizo usted nada por ella. Nos pagó siempre mal. Parece que, en lugar de cariño, le hubiéramos retacado el cuerpo de maldad. ¿Y ya ve? Ahora lo han herido. ¿Qué pasó con sus amigos? Los mataron a todos. Pero ellos no tenían a nadie. Ellos bien hubieran podido decir: «No tenemos a quién darle nuestra lástima». ¿Pero usted, Ignacio?

Allí estaba ya el pueblo. Vio brillar los tejados bajo la luz de la luna. Tuvo la impresión de que lo aplastaba el peso de su hijo al sentir que las curvas se le doblaban en el último esfuerzo. Al llegar al primer tejado, se recostó sobre el petil de la acera y soltó el cuerpo flojo, como si lo hubieran descoyuntado.

Destrajó difícilmente los dedos con que su hijo había venido sosteniéndose de su cuello y, al quedar libre, oyó cómo por todas partes ladraban los perros.

— ¿Y tú no los oías, Ignacio? — dijo —. No me ayudaste ni siquiera con esta esperanza.

(Cfr. Juan Rulfo: «El Llano en llamas». Editorial Biblioteca Universal Planeta.)

NO OYES LADRAR LOS PERROS

Juan Rulfo



ORDENADORES SONY MSX. LOS QUE NUNCA FALTAN A CLASE.

Desde hace años, Sony colabora constantemente con asociaciones dedicadas a la enseñanza, destinando grandes recursos técnicos y humanos en la investigación y desarrollo de nuevas técnicas que contribuyan a una mejora de la educación.

Con este fin, Sony España, S.A. y la prestigiosa Editorial Anaya, presentan una colección de programas para ordenadores MSX, desarrollados para realizar enseñanza asistida por ordenador (E.A.O.).

Esta serie de programas llamados «Juego, pienso y aprendo», representan el primer paso importante que se da en la enseñanza informatizada para niños en nuestro país.

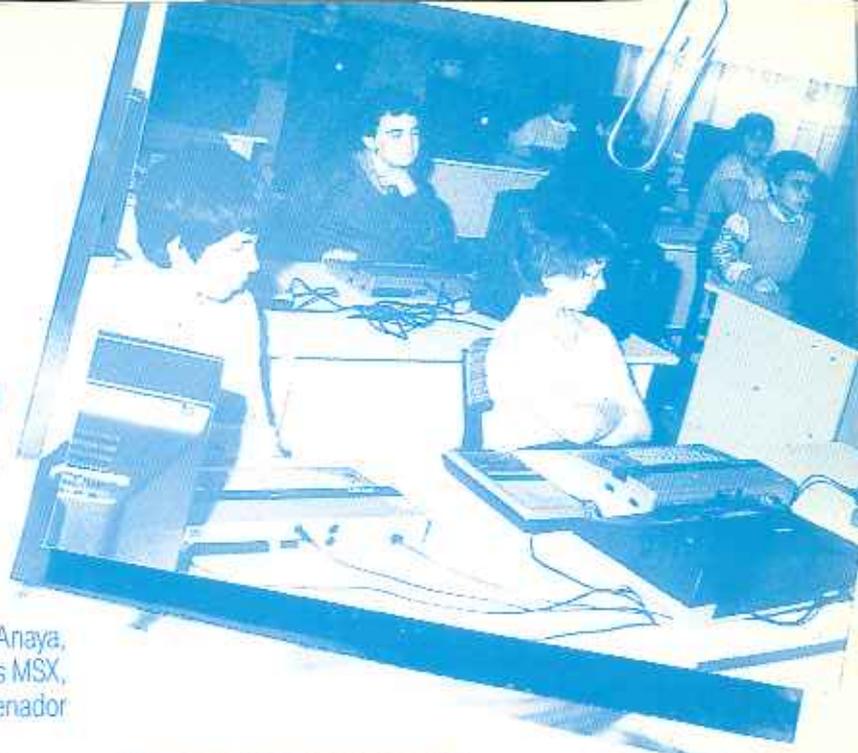
Con esta completa y didáctica colección, se pretende que el niño adquiera nuevos conocimientos y desarrolle su lenguaje, al mismo tiempo que juega con el ordenador.

El lenguaje utilizado es el Logo, un lenguaje fácil de usar por los

más pequeños, que se ha extendido rápidamente en el sector de la educación básica.

Hoy en día, el Logo Sony MSX es la versión más moderna y sin duda una de las mejores y más completas, razón por la cual está homologado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Con sus nuevos programas MSX, Sony te ayuda a enseñar.



HB-F9S

HIT-BIT HB-F9S

Ordenador doméstico MSX2 con salida RF que permite la conexión a un televisor convencional. Especialmente indicado para aquellos que ya dominan el BASIC y pretenden profundizar más en el campo de la informática. Incluye software de aplicación personal en memoria ROM. «Archivo Personal» que consta de varias utilidades: agenda, listín telefónico, información horaria, calculadora, calendario, etc.

- 256 K RAM
- 96 K ROM
- Conexión a un televisor convencional



HB-F700S

HIT-BIT HB-F700S

Ordenador personal MSX2 con lector de diskettes de 1 MByte incorporado. Especialmente indicado para aplicaciones profesionales donde se requiere gran capacidad de almacenamiento externo. Se suministra con un paquete de software integrado que incluye los programas más utilizados en aplicaciones profesionales: Procesador de textos, Base de datos, Hoja de Cálculo y Gráficos de gestión. Se suministra con un mando «ratón» para agilizar el movimiento del cursor por la pantalla y seleccionar los distintos «iconos» disponibles.

- 384 K RAM
- 64 K ROM
- LECTOR de Diskette de 3.5" (1 MByte)
- Diskette con programa
- «Ratón» incorporado



LA
SOLIDARIDAD
ES LA
TERNURA
DE LOS
PUEBLOS

Tava