

n.º 32

125 pts.

MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR

# COLABORACION

COLLABORACIO · COLABOURA · ELKAR LANEAN



**CALAHONDA 81**  
Colonias de verano

**EL TALLER DE LENGUAJE**  
Emilio Díaz

# LA IMAGEN

**Un lenguaje más**

entrevista  
**CLAUDE PAUQUETTE**  
por Roger Veberschlag

# M

monoGrafía  
**BIBLIOTECA  
de TRABAJO**

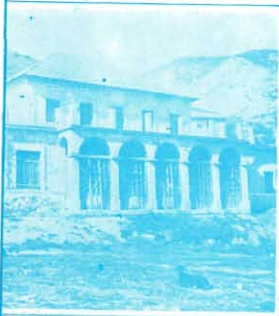
**BT. (BIBLIOTECA DE TRABAJO)**

Esta colección es el resultado del trabajo de investigación llevado a cabo por los propios niños en las clases sobre aquellos temas que atraen su atención. Las **MONOGRAFÍAS—BT.** pretenden ser una biblioteca que responda a las necesidades reales de los niños en cuanto al saber, realizadas por ellos mismos, rompen la actual estructura jerárquica del saber y del aprendizaje.

Suponen igualmente una fuente metodológica y sugerente para que los niños de las demás clases lleven a cabo similares trabajos de investigación de su medio, siendo de este modo eminentemente activas.

Todos a 100 pts.

estudio de  
**OLIVARES**

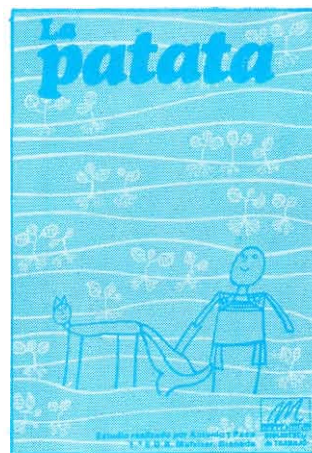


5.º curso 1978-79

**AGOTADO**

**ESTUDIO DE OLIVARES**

Amplia investigación sociológica sobre la vida de un pueblo y sus hábitos culturales, así como el marco físico que lo rodea, realizado por alumnos de 5.º de E.G.B.



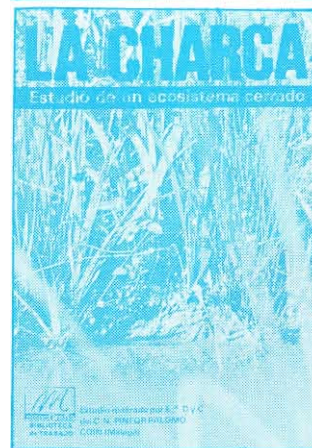
**LA PATATA**

Estudio sobre todo lo concerniente a la patata; forma de plantarla, cuidados, crecimiento y venta. Paco y Antonio 1.º de E.G.B.



**LA MATANZA**

Investigación realizada por niños de 2.º nivel de Piñar (Granada) sobre uno de los aspectos más vitales de la economía de estos pueblos.



**LA CHARCA**

Estudio de un ecosistema cerrado realizado por niños de 2.º etapa del C.N. Pintor Palomo. Coín. Málaga

**EL TRÁFICO DE COÍN**



Curso 6.º D y C  
C.N. Pintor Palomo - Coín (Málaga)  
del equipo estatal de investigación del  
medio del M.C.E.P.

**AGOTADO**

**EL TRAFICO DE COIN**

Ejemplos de investigación de un aspecto tan importante en nuestra sociedad actual: el tráfico, así como de recursos utilizados en la expresión-comunicación del mismo. Alumnos de 6.º de E.G.B.



**LA CAÑA**

Estudio realizado por niños y niñas de Salobreña y Motril sobre todo el proceso de la caña desde que se planta hasta su salida de la fábrica.

# PRIMERA PAGINA

Antes aún de que tú llegaras  
ya eras esperada con cierta rapidez  
sobre la cuna.  
Pero tú desafiastes al tiempo  
con tu nerviosa tardanza.  
¿Que qué es el tiempo?  
Pues no sé  
debe ser algo colgado del espacio  
sostenido por una cantidad finita  
de determinados ecos.  
Sí, debe ser eso  
porque el tic-tac relojero  
es implacable a la voluntad propia, incluso  
¿Qué no me entiendes?  
¡Ah que tonto soy!  
me olvidé que hablaba contigo

que los hombres y las mujeres,  
es decir: Tu, yo, mamá, papá,  
los tíos, la abuela,  
las gentes de tu pueblo,  
las del mío, los albañiles,  
los camioneros, todos...  
Todos nos diferenciamos  
del gato y de la araña,  
del toro y de la rana  
por la sencilla y gran razón  
del poder pensar.  
Sí, ¡No es grandioso!  
Todos hemos nacido para ser personas.  
Pues bien, esto que parece tan fácil,  
tan sencillo, unos hombres, muy pocos,  
lo hicieron todo difícil y complicado.



## CUENTO URGENTE PARA MIRIAM

y que tú odias las disquisiciones  
cientificocultas, filosoficoarquitrabadas.  
-Otra vez metí la pata-  
Para cuando me preguntes  
el significado de todo esto te dire  
que, según los estudiosos, culto viene  
de cultura. Aunque no se sabe bien,  
el significado último de esta palabra,  
por eso los encargados cultureros  
suelen hacer las mayores atrocidades.  
También dicen los entendidos culturales  
que quien no aprende lo que ellos dicen  
son unos brutos, salvajes y peores  
cosas aún, en cambio, estos segundos dicen  
de los otros que son todos muy tontos,  
y muy torpes, inútiles, y además hechos  
a medida; que hay cosas más importantes  
que andar siempre peleando por uves o por haches  
por jotas o por bes,  
que las guerras no fueron los reyes  
los únicos en hacerlas, aunque sí  
los solos en ganarlas, y que la cultura  
para que sea cultura ha de ser Popular.  
También quisiera decirte,  
quisiera contarte también

Empezaron primero por adueñarse  
de los medios de producción, y con el paso del tiempo incluso  
pretendieron  
apropiarse de la facultad que teníamos  
los hombres: la capacidad de pensar.  
Para ello se inventaron salvajes distracciones,  
aberrantes alienaciones múltiples y variadas.  
La cultura, mejor, su cultura,  
la cultura enlatada,  
la prefabricada con manos calculadoras,  
la cultura impuesta es una de ellas;  
Por eso y porque tu risa y tu llanto es tuyo  
ríe y llora hasta la saciedad suprema,  
hasta que las pautas sociales  
de comportamiento absurdo-represivas  
te devoren.  
Es posible, muy posible,  
que tú nada de esto entiendas,  
pero no te preocupes Miriam  
hay personas mayores,  
mucho más quizás  
que tú y que yo, incluso,  
y tampoco lo entienden.

ALFONSO TORRES  
GF Granada

**SUMARIO**

<b>PRIMERA PAGINA</b>	
Cuento urgente para Miriam Alfonso Torres, Granada	<b>3</b>
<b>MONOGRAFIA</b>	
La imagen Luís M. Millán y Jesús Martín Miguez. Lekeitio. G.T. Vizcaya M.C.E.P.	<b>6</b>
Una experiencia para estudiar la publicidad Valentín Abalo Garea. G.T. de Madrid	<b>12</b>
Llena tu escuela de tebeos Manuel Angel Puentes	<b>14</b>
Una experiencia en torno a la imagen Regina Olmos y Pedro Berlanga. Taller de lenguaje. G.T. de Madrid	<b>17</b>
<b>PREESCOLAR</b>	
Calahonda 81 Equipo de educadores de las colonias	<b>20</b>
<b>ENTREVISTA</b>	
Claude Pauquette Roger Ueberschlag. L'Educateur n.º 6. 1979-80	<b>22</b>
<b>COLABORACIONES</b>	
Sugerencias de trabajo sobre la clase Grupo Albatros. MCEP - Asturias	<b>28</b>
El taller de lenguaje Emilio Díaz. G.T. de Cantabria	<b>29</b>
Comisión Regional para la Defensa de la Escuela Rural (Castilla-León) Comisión Regional para la Defensa de la Escuela Rural	<b>31</b>
La documentación y la investigación en la escuela Mario Lodi. Traducción: Josep Alcobé	
<b>DEBATES</b>	
Carta abierta al equipo de publicaciones de COLABORACION Josep Alcobé	<b>35</b>
<b>LECTURAS</b>	
Libros	<b>38</b>
Editorial Escuela Popular Movimiento Cooperativo de Escuela Popular Redacción, administración y suscripciones: Publicaciones del M.C.E.P. Apartado 2.085 Granada Depósito Legal: Granada 86-1978 Diseño: Paco Quirosa Imprime: Ave María. Ctra. Murcia, s/n Granada	
<b>COLABORACION, como instrumento de trabajo e investigación, acoge en sus páginas las experiencias, opiniones y noticias para avanzar en la lucha por la educación popular. Sólo aquellos textos firmados por el M.C.E.P. expresan la opinión del mismo, correspondiendo en los demás casos a los autores de los artículos.■</b>	

El MCEP es un movimiento pedagógico que trata de reunir a todos los educadores que practiquen en su clase las técnicas de Escuela Moderna y promuevan entre ellos la cooperación en el trabajo orientado a la consecución de una escuela popular. Las Publicaciones del MCEP quieren recoger y promover el intercambio de experiencias que en este terreno se llevan a cabo, así como los materiales y útiles necesarios para tal fin.

**BOLETIN DE PEDIDO**

Nombre .....

Dirección .....

Tlfn. .... Población .....

Dto. .... Población .....

Deseo me suscriban a COLABORACION por un año (6 n.º) por 600 pts. desde el número .....

Otros pedidos .....

Forma de pago:

Cheque adjunto

Giro postal, núm. .... fecha ... al apado. 2085

Giro postal a la C/c 2105676 N. .... fecha ...

**EQUIPO ESTATAL DE PUBLICACIONES**

**ANDALUCIA:** Emiliano Padilla Padilla. Diamante, 3 Almería. MCEP-Campo de Gibraltar. Apartado, 61 San Roque (Cádiz). Francisco Rodríguez Martín. Quinta de la Paz, Bq. 2-2.º izq. Sanlúcar (Cádiz). Rafael Requerey. Colegio Público. Almedinilla (Córdoba). Leonardo Delgado Sánchez. Fray Junipero Serra, Bq. 4-1.º D Huelva. Alfredo Infantes Delgado. Pl. La Luna, Bq. 4-5.º A. Sta. M.ª del Valle. Jaén. M.ª Carmen Díaz. Enrique Egas, 1-5.º C. Camino Suárez. Málaga. Equipo de redacción. Apartado 2.085. Granada. **ARAGON:** Carmen García Royo. Escuelas, 8. **MONREAL del Campo (Teruel).** **ASTURIAS:** Ana María García García. Colegio Público de Riaño. **Langreo.** **BALEARES:** Grupo de Treball de Mallorca-MCEP. Imprenta, 1 pral. 2.ª Ciutat de Mallorca. **CANARIAS:** Felix Martínez Arencebía. El Cid, 24-2.º C. Las Palmas. **CANTABRIA:** Enrique Pérez Simón. S. Fernando, 72-4.ª, 3.º Santander. **CASTILLA-LEON:** Alberto Centeno Reyero. Daoiz y Velarde, 15-4.º A. León. Alicia Vicente. Torres Villarroel, 30-6.º A. Salamanca. Henar Olmos Delgado. **Zarzueta del Pinar (Segovia).** José M.ª Gómez Gómez. Angel de la Guarda, 17-4.º Soria. José A. Pérez Saiz. Cdo. Treviño, 16-1.º B. **Miranda del Ebro (Burgos).** **CASTILLA-LA MANCHA:** José M.ª Tirado, 18 de Julio, 1. **Los Cortijos (C. Real).** **CATALUNYA:** Grupo Freinet-MCEP. Córcega, 271. **Barcelona.** **EUSKADI:** Jesús Martín Miguez. Monseñor Arencebía, 3-3.º izq. **Lekeitio (Bizkaia).** **GALICIA:** Mercedes Suárez Pazos. Dr. Fleming, 31-5.º B. **Orense.** M.ª Luisa Martín Luaces. Vdas. Marina, 5-2.º Grupo Santiago Apóstol. **Ferrol.** Fernando Domínguez Bahamonde. Avda. Camelias, 158-6.º **Vigo.** **MADRID:** Manuel Fernández Díaz. Carlos Fuentes, 61-3.º izq. **Madrid-11.** José Lozano Cantón. Porto Alegre, 6-izq. 2.º C. **Alcorcón.** **MURCIA:** Publicaciones MCEP. Apdo. 355. **VALENCIA:** Mercedes Viana. Marqués del Turia, 80-3.º **Benetuser (Valencia).**

## MONOGRAFIA

**L**A imagen es fundamental en el mundo en el que estamos viviendo, sin embargo, nos resistimos a darle entrada en nuestra escuela, demasiado centrada en el mundo de la letra impresa.

En esta monografía Luís Miguel Millán y Jesús Martín del G.T. de Vizcaya desarrollan

un largo trabajo teórico-práctico, acerca de la imagen como medio de expresión.

Valentín Abalo, Regina Olmos y Pedro Berlanga del G.T. de Madrid nos aportan sus experiencias en esta materia como elemento fundamental para el desarrollo del área de Lenguaje dentro de la escuela.



# LA IMAGEN

## Un lenguaje más

**“Según investigaciones recientes, se ha demostrado científicamente que el hombre moderno aprende un 1% a través del sentido del gusto, un 1,5% a través del tacto, un 3,5 a través del olfato, un 11% a través del oído y un 83% a través de la vista” (Arte Fotográfico n.º 344)**

Hemos querido comenzar por este texto, pues nos parece que resume perfectamente la motivación que nos llevó a comenzar el trabajo sobre la imagen en nuestras clases.

Efectivamente, estamos ante el mundo de la imagen, tan complejo y tan sencillo a la vez, tan real y tan abstracto al mismo tiempo. La imagen día a día va tomando cuerpo en nuestra sociedad; a veces apoyada en la palabra y a veces no, aunque, bien es cierto, siempre complementándola. Estamos inmersos en una cultura de la palabra, si bien esta nueva cultura, la de la imagen, va adquiriendo un terreno que no escapa a los ojos de nadie. Nos servimos de la palabra, la comprendemos y utilizamos para comunicarnos, aunque a este respecto es G. Wackenheim quien hace unas puntualizaciones que señalamos:

«La lengua es particularmente inepta para COMUNICAR las realidades de la vida interior porque las palabras vehiculan conceptos fijados abstractos» (1).

Aún a pesar de estas salvedades referidas a las posibilidades de COMUNICACION de la palabra no nos es difícil comprender que mediante ella nos entendemos, pues es quizá el único lenguaje que creemos dominar.

Pero no ocurre igual con la imagen pues, como nueva cultura, desconocemos su lenguaje, sus signos. Habrá que ir conociendo, habrá que ir tratando de descifrar (descodificar) esos mensajes que sólo los estudiosos de la misma (todavía minoría) pueden cifrar (codificar).

La palabra ha sido y es un código que, al ser común entre comunicantes y receptores sirve para entendernos como ya queda dicho. La imagen asimismo nos sirve en cierta medida para establecer algún tipo de comunicación, aunque desgraciadamente dicha comunicación se vea reducida al campo de los signos convencionales, es decir, signos sujetos a una convención o acuerdo previos (señales de tráfico, señales acústicas, gestos con intención comunicativa...).

Pero es precisamente cuando ese acuerdo previo no existe cuando corremos mayor riesgo de no «leer» y por lo tanto de no interpretar esa imagen, nos sentimos incapaces de su interpretación y mucho más lejos de su utilización-manipulación.

«Si resulta útil hablar de códigos cuando se trata de comunicaciones establecidas mediante alguno de los tipos de signos convencionales, no es así cuando se trata de comunicaciones que tienen lugar sin un acuerdo previo, sin un código y un repertorio comunes, como sucede en la mayoría de los mensajes que constituyen los contenidos de las comunicaciones de los mass-media» (2).

Y son estos medios (mass-media) los que utilizan los grandes conocedores y estudiosos de la imagen para transmitirnos su mensaje, mensaje que como hemos dicho más arriba, casi nunca se descodifica. Cine, radio, prensa, televisión, con todo lo que incluyen y utilizan enmarcan y polarizan hoy día la transmisión de la mayoría de

los mensajes. Hasta hoy hemos aprendido-memorizado los conceptos a través del canal llamado «palabra». Estamos ante un nuevo sistema de aprehensión de la realidad que va venir a reforzar el de la palabra: nos referimos, naturalmente, a la imagen.

Citamos un texto que quizá resuma igualmente lo que queremos hacer significar:

«El hombre asimila y MEMORIZA a razón de un 10% a través de la lectura, un 20% mediante la audición, un 30% a través de la visión y un 50% a través de la combinación audiovisual». (Arte Fotográfico, n.º 344).

Queremos llamar la atención sobre el hecho de que si hasta ahora la cultura viene transmitida a partir de los libros, no es menos cierto que Televisión, cine, videocassette y todos los adelantos técnicos que vehiculan la imagen en adelante, quizá pueden llegar a ser los auténticos «libros» del futuro, y todo ello sin olvidarnos, por supuesto, del apoyo de la palabra.

Lo que no nos cabe duda es que estamos ante una nueva cultura: la de la imagen.

### LA IMAGEN EN LA ESCUELA

Tenemos, pues, la imagen metida de lleno en nuestra sociedad, en una sociedad de evidente y progresivo consumo. Y un consumo que precisamente la imagen potencia y desarrolla.

La escuela no está al margen de la sociedad, antes al contrario está inmersa en ella y el niño (cada día más niño-consumidor) sufre las consecuencias de esa imagen que no siempre comunica belleza y agrado sino que vehicula consumo y, en definitiva, manipula.

Los estudiosos de la imagen conocen muy bien el comportamiento de las personas, pues es en base a ese comporta-

miento, cómo ellos «utilizan» la misma con todas sus variantes y posibilidades. Conocen también el comportamiento del niño, han estudiado sus emociones, hábitos, reacciones. Y saben muy bien cómo pueden responder ante un determinado tipo de estímulo visual. El cómo hacerlo es cuestión de progresiva perfección técnica. «Se comienza provocando la atención del niño recurriendo a sentimientos, afectos, emociones o necesidades profundas a través de dibujos animados, situaciones cómicas, héroes y personajes infantiles, etc. y utilizando un ambiente adecuado» (Escuela Española núm. 2.053).

Todos, padres y maestros, hemos hablado muchas veces acerca de la televisión, sus efectos nocivos en el niño, hemos organizado charlas, coloquios en torno a este tema aunque quizá no hayamos llegado al fondo que hace del niño un consumidor, al fondo de esas imágenes que, bien a través de anuncios publicitarios, bien a través de películas u otras proyecciones captan rápidamente el interés del niño desviándolo en la mayoría de los casos.

«Hay en los spots televisivos una técnica especial de captación, un ritmo, un ambiente, una presentación y actuación de personajes y unas situaciones repetidas con las que el niño se identifica en todo momento (Escuela Española, n.º 2.503).

Pero no queremos reducir la incidencia del mundo de la imagen en la escuela a una mera cuestión de consumo publicitario. Son varios los campos en los que la imagen «actúa», y nos seguimos refiriendo al ámbito escolar.

El niño lee tebeos fuera y dentro de la escuela, lee y «estudia» libros, hojea revistas y todo tipo de publicaciones que contienen imáge-

nes.

Obseva nuestros gestos, escucha nuestra voz y la voz en el radio, en la televisión... Ambos contienen en cierto modo una imagen que en muchos casos manipula lo que se quiere decir (es lo que L. Busquets denomina «contornos» de la imagen).

Si leemos un tebeo con espíritu crítico nos damos cuenta de la gran MANIPULACION operada en el niño. Necesidades y hábitos de comportamiento familiar y social son planteados de una manera soslayada a través de los COMICS que le llegan.

No vamos a pararnos aquí a hacer un estudio de la imagen en los libros de texto que ellos usan, pues esto exigiría un tratamiento distinto y aparte y porque además estamos seguros que no escapa a la vista de los que de un modo u otro tenemos contacto directo con ellos.

Conceptos como: machismo, sumisión, buen comportamiento... etc., son vehiculados a partir de IMÁGENES.

Si todo lo dicho hasta aquí parece claro no lo es menos el hecho de la necesidad de introducir la enseñanza de una nueva lectura en nuestras escuelas: «la lectura de la imagen». En adelante los nuevos «analfabetos» quizá sean los que no sepan «leer imágenes».

## EL TRABAJO EN EL AULA

La enseñanza de la imagen va a tener distintas connotaciones a la hora de su tratamiento con niños de distintas edades, pues el nivel de imagen es distinto también.

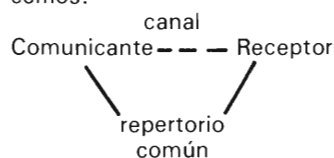
De todos modos aprovecharemos a la hora de comenzar un trabajo en el aula su especial manera de captar imágenes. Las ve desde pequeño, las reconoce, si bien no las manipula. Nos dice Ribao a propósito de esto:

«Los niños no son ajenos a este proceso, sino más bien son los que participan de estos dos aspectos: el negativo, son impotentes a la manipulación, y el positivo: son los que mejor «leen imágenes» (3).

Los adultos podemos ser, hasta cierto punto, conocedores de esa manipulación de que somos objeto a través de la imagen y puede que hasta lleguemos a ser conscientes de todo lo que «contornea» el mensaje televisivo, radiofónico, etc. pero no es ese el caso del niño. El se limita a

«tragarse» material filmado, radiado, escrito, sin descifrarlo a causa de esa impotencia a la que alude Ribao.

La imagen, como un lenguaje más, está de lleno inmerso dentro del complejo mundo de la COMUNICACION y, como toda comunicación, mantiene los componentes básicos que todos conocemos:



El lenguaje hasta ahora utilizado se ha servido del soporte de la palabra como signo-canal de comunicación (palabra: signo conceptual).

La imagen va a tener multiplicidad de variantes como signo contornual que es.

Fue precisamente el estudio de los SIGNOS lo primero que nos planteamos a la hora de comenzar el trabajo con las chavalas/es en nuestras clases, pues creemos que vienen a ser algo así como el «abecedario básico» de esta nueva lectura.

Y todo ello al observar y analizar una clasificación de dichos signos incluida también en la obra de Busquets:

## CLASES DE SIGNOS

**Naturales:** INDICIOS— Manifestaciones interpretables.

**Artificiales:** SEÑALES— Intencionalidad comunicativa.

**Lingüístico:** Caracterizado por la linealidad, la doble articulación y la arbitrariedad.

**No lingüístico:** SEÑALES: capaces de mover a la acción.

ICONOS: sustituciones por semejanza: foto, pintura, TV.

SIMBOLOS: (signos de otros signos). Sus titulaciones materiales de conceptos abstractos: blanco, por castidad; balanzas por justicia.

## NUESTRA EXPERIENCIA EN CLASE

Si observamos el cuadro-clasificación de los signos nos damos cuenta que hay un primer apartado al que sus autores (Prieto y Schaff) denominan INDICIOS.

«El humo puede comunicar fuego, combustión. Agujas, luces, nubarrones y humo podemos identificarlos como indicios de una realidad que está más allá de ellos mismos (velocidad, tormenta, combustión...) reconocible e interpretable. El indicio se define como un hecho inmediatamente perceptible que nos hace conocer algo a propósito de otro que no lo es» (2).

Pero el campo de los indicios no se reduce a lo visual sino que se amplía a lo sobro-

ro, olfativo, gustativo, táctil. En definitiva: al mundo de los sentidos. Un ¡crac! oído a distancia puede ser indicio de golpe entre dos coches. Un ¡boom! de explosión de bomba, etc...

Si al pasar por delante de una casa nos llega un olor agradable no nos será difícil deducir que se está haciendo la comida, sobre todo si a ello

ducción a la imagen fija que trabajaremos durante este curso en 6.º.

Nos parecía en principio trabajar este tipo de signos, pues es lo más cercano a ellos y porque, además, en cierto modo son la base de todo tipo de comunicación. Si en un principio se estudian indicios, considerados como algo natural y manifestación interpre-

## “Los estudiosos de la imagen saben muy bien cómo el niño responde ante un determinado tipo de estímulo visual”

añadimos una mirada a nuestro reloj.

No ponemos más ejemplos referidos a lo gustativo y táctil por no ser demasiado difícil imaginarlos.

Bien, puesta esta serie de ejemplos, suponemos quedará claro este concepto de indicios y también se entenderá la razón por la que comenzamos por ellos el trabajo de imagen. Los primeros signos que el niño identifica son los signos naturales, pues son lo que ve

table dentro del mundo del comportamiento de las personas; luego se sigue con los signos convencionales que van a añadir, como luego veremos, una particularidad que es la INTENCIONALIDAD en el comunicante; y más tarde se reflexiona sobre todo ello además de no olvidar un trabajo de creación-utilización de estos signos estudiados, quizá poco a poco la niña/o será capaz de ir interpretando los sucesivos mensajes icónicos que la televisión, cine, revistas, prensa..., etc., le plantean; en definitiva, estará dando los primeros pasos en «lectura de imágenes».

Pasamos ya a dar a continuación a un esquema de nuestra experiencia en 5.º de E.G.B., anotando además que incluye el trabajo en los 3 cursos anteriores si bien en escuelas distintas.

## ESTUDIO DE INDICIOS

**Indicios gráficos:** Se pretendía descubrir de entre un grupo de 35 fotos las que reflejaran en algún matiz INDICIO de una lista de cosas que se les facilitó:

- alguien que no ve bien
- alguien con sueño
- alguien alegre
- incendio
- viento
- fiesta

**Indicios sonoros:** Estudio e identificación de ruidos y sonidos que fueran además reflejo de algo. Aparecen grabados en una cinta magnetofónica sonidos y ruidos como:

- ruido de una lavadora
- golpes en una botella
- tica-tac de un reloj
- un plato al caer
- sonido del despertador
- campanas

Si se observa el gráfico 1 puede advertir que a los chavales no se les «escapan» los sonidos que oyen continuamente si bien hasta ahora quizá no habían sido objeto de reflexión en el sentido requerido por nosotros.

## ESTUDIO DE SIGNOS CONVENCIONALES

**Signos convencionales gráficos:** Sobre un panel de 12 fotos se les plantean una serie de cuestiones referentes a la mitad de las imágenes presentadas. Dichas cuestiones van encaminadas al descubrimiento de los signos convencionales que aparecen en ellas

En la otra mitad de las fotos tienen que descubrir dónde está el signo.

**Signos convencionales sonoros:** (introducción previa). En la cinta grabada aparecen al final sonidos con intención comunicativa. Ellos los diferencian de los indicios sonoros (gráfico 1). En el gráfico aparecen en los últimos lugares de la columna que titula mos: «Sirve para...».

**Diferenciación. Signo convencional/No convencional:** Extraer de un panel de 17 fotos mezcladas las que contienen signos convencionales. A continuación, y en sucesivas columnas de la hoja, explicar su utilidad y dónde se suelen ver (gráfico 2) un pueblo con sus calles, plazas... etc. Se necesitan señales de tráfico para que puedan circular con orden los coches y demás vehículos.

Las señales deberán ser originales. Una vez creadas las señales se construyen por grupos los «vehículos» y se pasa a dar vueltas por el «improvisado pueblo», tratando de respetarlas.

La clase «juzga» después de cada «paseo» si ha infringido o no las normas que dichas señales pretendían comunicar.

Evidentemente un trabajo anterior consistente en la explicación de cada señal por su/s autor/es precedió a los «paseos».

**Creación de signos convencionales sonoros dentro de un grupo:** Pequeña representa-

ción por grupos donde el único código posible de entendimiento es el RUIDO o SONIDO. El resto de la clase debe tratar de descubrir cuál es el CODIGO, que sólo conoce el grupo que representa.

**Comunicación con gestos (signos conv. gestual) y ruidos/sonidos:** Motivación o regla de juego: Provocar reacciones en el resto de la clase, por parte de un grupo, a base de gestos.

Al final de la sesión vemos que aparecen Indicios ges-

tuales (sueño) que la clase identifica igualmente.

Se repiten muchas de las señales con intención comunicativa: ¡vete! (con el índice señalando a la puerta), ¡ven! (al contrario), ¡te voy a poner el ojo morado! (puño enfrente)... etc.

## INTRODUCCION A LA IMAGEN FIJA

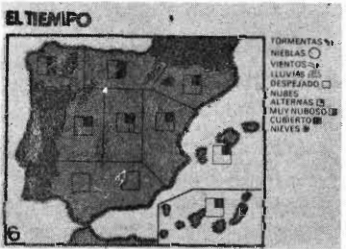
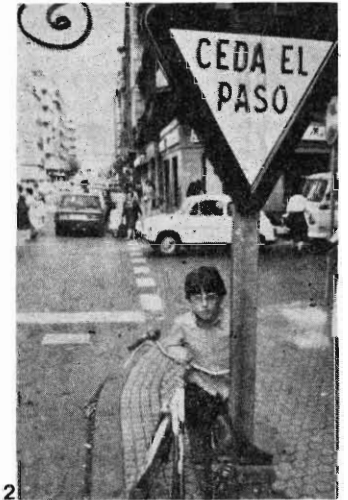
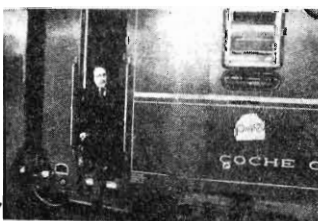
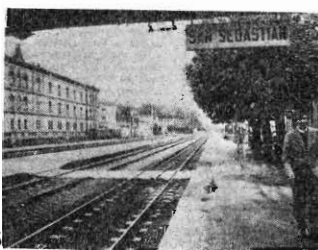
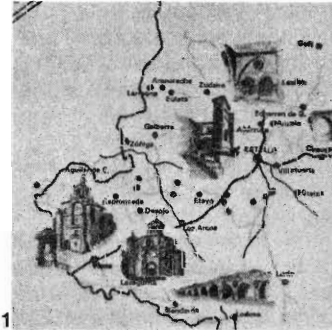
Clasificación de imagen fija. De entre un total de 31 imágenes sueltas tienen que descubrir todas las clasifica-

¿QUE SONIDO O RUIDO ES?	¿DONDE SE SUELE OIR?	¿PARA QUE SIRVE?
Una lavadora	En casas	Para lavar ropa
Golpes en una botella	En la calle, en la escuela, en casa, en el parque	Para que te levantes
Platos	En casa, en la playa,	Para nada
El agua cayendo en una bañera	En el baño	Para nada
Palmas	En donde te dé la gana	Para meter sustos
Alguien corriendo	En la calle, en casa	Para nada
Una moto	En la carretera	Para nada
Una alarma	En las tiendas	Para avisar a los dueños cuando vienen ladrones
Las campanas	En el campanario	Para saber que se ha muerto alguien
El tren	En las estaciones	Para avisar a los pasajeros que sale el tren

Gráfico 1

	¿QUE VES EN LA FOTO?	¿PARA QUE SIRVE?	¿DONDE SE SUELE VER?
1	Monumentos	Para saber dónde están	En los mapas
2	Una señal de tráfico	Para que deje pasar a los coches	En los cruces
3	Cruces	Para saber que hay gente enterrada	En los cementerios
4	Parada de autobús	Para saber dónde para	En las calles
5	Paso de peatones	Para que el conductor vaya más atento	En las carreteras
6	Un mapa del tiempo	Para saber el tiempo que hace en España	En el periódico
7	El número del vagón	Para saber qué tren es	En los trenes
8	Una señal	Para saber dónde están los sitios	En las carreteras
9	Una farmacia	Para vender medicinas	En las calles

Gráfico 2





ciones que se imaginen utilizando criterios libres de clasificación.

Como objetivo nuestro -y a tal fin se seleccionaron cuidadosamente las fotos-pretendíamos que como mínimo llegasen a las siguientes:

- fotos (sencillamente)
- foto-collage
- dibujos hechos por ellos
- fotos de dibujos
- montaje publicitario

Y, por supuesto, que aunque con denominaciones distintas aparecieron no solo éstas sino otras 28 clasificaciones más aproximadamente en el conjunto global de los distintos grupos que se formaron dentro de clase. No reproducimos la lista de ellas pues no la consideramos de extraordinario interés para lo que queremos significar.

El trabajo, como se ha dicho más arriba, se desarrolló en 8 sesiones, si bien la periodicidad no fue muy constante. Razones de tiempo y sobre todo el hecho de estar nosotros aún aprendiendo y tratándonos de aclarar de por dónde comenzar nos impidió llevar un trabajo más constante y, quizá, más acabado y completo.

Aún así consideramos interesante la experiencia, pues las chavalas/es se lo pasaban cada vez mejor y el interés por cada sesión aumentaba. Tratando de reflexionar en este posible interés por algo que desconocían, podemos decir que quizá fueron varios los factores que hicieron del trabajo de la imagen algo sugestivo y lleno de interés: su posible novedad, el hecho de pasárselo «bomba» y no tener que «escribir» mucho, y, en definitiva, sentir la seguridad de que todos eran capaces de «leer» este tipo de «textos» (al menos en sus comienzos).

En cuanto a la continuidad del trabajo de la imagen en nuestras clases podemos asegurar que durante el presente curso tenemos intención de iniciar un programa e intentar seguirlo.

Pero como a andar se aprende andando y a leer leyendo (base además de nuestra filosofía freinetiana) ahí van una serie de orientaciones que, comenzando en Preescolar, pueden servir quizás para «echar a andar».

**COMO COMENZAR EL TRABAJO EN IMAGEN**

A la hora de plantearnos una actividad hasta ese momento desconocida en nuestro quehacer diario en

clase, nos surge a todos un problema común: por dónde empezar.

Vayan, pues, desde estas líneas unas pequeñas orientaciones que, a nuestro juicio, pueden servir para comenzar, al menos, un trabajo en este campo de la imagen. Hemos preferido ordenar estas series de ideas por bloques de cursos pues, como ya se ha dicho más arriba, cada nivel requiere un tratamiento distinto pues, distinta es también su visión y contacto con la realidad, en este caso a través de las imágenes. Vayamos pues por partes.

**“Los primeros signos que el niño identifica son los signos naturales”**

**PREESCOLAR**

El trabajo aquí, creemos se podría limitar a introducir a la pequeña/o de 3-4-5 años en la lectura de imágenes que sepamos que les «llegan» de una manera más directa. En este sentido sería interesante trabajar con fotografías gigantes, posters de los publicados por varias editoriales (Casals, Vicens-Vives), diapositivas proyectadas (hechas por nosotros si no disponemos de ellas en el centro). Y en general todo tipo de imágenes lo más adaptadas a su realidad concreta: familia-escuela-amigos-calle-plaza.

El trabajo de estos temas irá en dos sentidos:

- observación de colores
- observación de detalles concretos (¿qué lleva el lechero en la mano? ¿qué hay al lado del árbol? ¿qué paloma es más grande?).

Aparte de este trabajo gráfico, y simultaneándolo con él, podemos trabajar los sonidos y ruidos, que tanta incidencia tendrán en etapas posteriores en este mundo de la imagen. En la medida en que ahora sepa identificar ruidos y sonidos que oye normalmente en casa, en la calle, en la escuela, será capaz más adelante de «utilizarlos» y «reconocerlos» en la imagen sonora.

Identificar un bolígrafo que

se cae, un plato que se rompe, el lloro o risa de alguien, el bello sonido del viento, del agua del río, en definitiva, de los ruidos y sonidos en los que normalmente no repara pero que oye continuamente.

Algo importante que no se nos debe olvidar: el estudio de nuestros gestos, de sus gestos, que también forman parte del mundo de la comunicación y de la imagen en la medida en que son signos que transmiten un mensaje: pena, dolor, alegría, cansancio. Y eso es imagen también.

En unos casos serán signos con intención de comunicar algo (el sí o el no asintiendo o negando con la cabeza) y en otros serán meros INDICIOS de algo que nos pasa y sin ninguna intención comunicativa aunque de hecho lo hacen (gestos de dolor, aburrimiento...).

Nuestro trabajo aquí es importante, pues de no estar surtidos de abundante material gráfico en este apartado de gestos, tendremos que ser nosotros principalmente quienes comencemos. Nuestros gestos los identificarán bien y bueno sería pensar en la posibilidad de apoyarnos en los suyos también, al mismo tiempo que los observamos y los hacemos observar (siempre en la medida de lo posible, pues no olvidemos que hablamos de crías/os que acaban de llegar a la escuela en algún caso).

Seguramente repararemos al final que es mucho más importante para ellos la vivencia que tal o cual imagen les VEMOS

- humo . . . . .
- cristales rotos . . . . .
- sangre . . . . .
- nubes . . . . .
- alguien riendo . . . . .

porta que la imagen misma. No debe importarnos, pues ello entra dentro también de este trabajo en la medida en que más tarde llegarán a reflexionar, siempre estando un poco detrás de nosotros, en las diferencias entre lo real y lo imaginado, la vivencia y la imagen; hay un buen trabajo en este sentido en el n.º 59 de Cuardenos de Pedagogía titulado «La Educación de la imagen en la edad Preescolar» de M. Vázquez Freire que quizás dé una visión más amplia de la expuesta en estas líneas.

1.º-2.º-3.º DE E.G.B.

Seremos aquí un poco más esquemáticos pues ya tenemos la idea general de la que luego saldrá el trabajo.

Solo una aclaración previa: Deberemos trabajar la imagen no sólo a nivel gráfico (fotos, dibujos...) sino ampliar a lo sonoro y a lo gestual, que también son imágenes como ya queda dicho.

**Imagen gráfica 1.ª fase**

Observación de fotos. Posters grandes. Se les hace ver la foto en un sentido global sin reparar en detalles. Relacionar cada foto con lo que se está haciendo en ella («hay un niño que va por el campo...»), con lo que se ve claramente.

Se puede complicar poniendo frases que no correspondan a fotos dadas.

**Imagen gráfica 2.ª fase**

Observación de detalles concretos de cada foto. Relacionar foto-detalle señalado. Al igual que al final de la 1.ª fase se puede complicar con detalles que no aparecen.

**Imagen gráfica 3.ª fase**

Trabajo de introducción al indicio gráfico-visual (quizá más apropiado para finales de 2.º, principios de 3.º).

En el apartado de NUESTRA EXPERIENCIA EN CLASE creemos que queda bien clarificado el concepto de INDICIO, por lo que aquí omitimos su explicación.

Sería interesante que para introducir este campo de indicios en estos niveles tan bajos les ayudáramos con cuadros sencillos a los que les falta algo de llenar. Con un panel de fotos delante escribimos en la pizarra:

NO VEMOS (Esta columna sería la correspondiente a los INDICIOS)  
incendio  
robo  
alguien herido

Es importante hacerles ver la necesidad de relacionar los objetos, personas... de la 1.ª columna con los hechos inmediatamente deducibles de la 2.ª

**Imagen sonora. 1.ª fase:**

Grabación e identificación de ruidos-sonidos. (patadas, botella que se cae, viento, mar, ring de la puerta...).

**Imagen sonora. 2.ª fase:**

Indicios sonoros: Trabajo similar al expuesto en imagen gráfica pero trabajando con ruidos-sonidos grabados igualmente.

**Imagen gestual. 1.ª fase**

Observación de personas en el patio, calle, escuela.

- alguien corriendo
- alguien quieto
- alguien cansado
- alguien triste
- alguien alegre
- alguien nervioso
- alguien tranquilo

Comentario de las causas:

Está corriendo porque...

Está cansado porque...

**Indicios gestuales 2.º fase:**

Los hacemos nosotros.

- Estirarse . . . . .
- manos en alto . . . . .
- manos con sorpresa . . . . .
- camino a tientas . . . . .

Identificar gestos con la cara de: alegría, tristeza, ¿no me gusta! ¡qué asco!, frío, calor.

Gestos con la cara e indicios:

**GESTO**

- estoy alegre . . . . . buena noticia
- estoy triste . . . . . desgracia
- estoy cansado . . . . . mucho trabajo
- estoy nervioso . . . . . preocupación
- corriendo . . . . . prisa

**4.º-5.º E.G.B.**

No nos paramos a exponer aquí el trabajo pues puede servir el ya descrito en el apartado de NUESTRA EXPERIENCIA EN CLASE, líneas atrás.

Quizá solo una anotación.

Hay un 2.º nivel de Indicios que se puede trabajar inmediatamente después del mencionado en dicho trabajo y es el que se refiere a una consecuencia que se sitúa en un nivel superior de significación y que se derive de la 1.ª lista de indicios. Quizá el cuadro aclare mejor esta idea:

- VEMOS . . . . . INDICIO nivel 1.º . . . . . INDICIOS 2.º nivel
- humo . . . . . incendio . . . . . posible intención
- muchas gente . . . . . manifestación . . . . . disconformidad
- hombre con gafas . . . . . no ve bien . . . . . posible descuido en su visión
- sangre en suelo . . . . . accidente . . . . . descuido mortal

**6.º-7.º-8.º DE E.G.B.**

1) Se continuaría en un primer momento el trabajo de signos convencionales profundizando y avanzando de nivel en un doble sentido:

-Reflexión sobre la necesidad del código a la hora de plantearnos una comunicación interpersonal.

-Creación de códigos: visuales, sonoros.

2) Se profundizaría igualmente en esta primera fase en las distintas clases de imágenes fijas:

-Imagen normal (dibujo). No tienen difusión

-Imagen técnica: fotos, fotos-collage, fotos de dibujos, montaje publicitario...

-Se dan series de éstos y se clasifican con arreglo a esos apartados y viceversa: se buscan fotos con arreglo a esas clasificaciones.

3) Una segunda fase introduciría ya la imagen fija diferenciando el mensaje aisladamente considerado y el mensaje que adquiere cuando se incluye en una narración fotográfica.

4) En el trabajo de imagen fija volveríamos a:

-Observación de detalles referidos a colores, tamaños, elemento/s principal/es en la

- sueño
- me asaltan
- susto
- no veo bien, no hay luz

foto. Parecidos y diferencias entre fotos, plano 1.º, plano general.

-Situaciones de lugar y tiempo (nivel más elevado de

**INDICIO DE**

- buena noticia
- desgracia
- mucho trabajo
- preocupación
- prisa

indicios) (¿Qué tiempo haría cuando sacaron la foto? ¿En qué lo notas?.

- Movilidad o quietud.
- Posibles relaciones entre objetos o personas.

-Definición de la imagen con conceptos abstractos que de esta manera se introducen: bondad, alegría, tristeza, crueldad.

-Definición de la imagen con conceptos más precisos pero aún dentro del campo de lo inconcreto:

- definirla con un color
- definirla con un número

-definirla con un sabor (percepción)

-definirla con un sonido (percepción)

-Aspectos afectivos de comunicación a partir de la imagen

-Aspectos de visualización: El señor que ves ¿será soltero...?

-Poesía, texto, comic.... como resultado de cada sesión.

5) Montajes publicitarios. Análisis. Creación posterior con o sin tema.

6) Trabajo de narración fotográfica. Desorden de cuadros y vuelta a ordenar. Manipulación-creación de diversas narraciones en fases sucesivas con o sin tema previos.

7) Trabajo de comics. (Hay un buen trabajo en Cuadernos de P. n.º 54). Esto como introducción a la imagen ide-



**“A medida que dominan las técnicas instrumentales plásticas, podrá luego en etapas posteriores analizar lo mismo en obras ajenas y los procesos de imágenes del cine, fotografía, etc”.**

almente dinámica.

8) Prensa ilustrada; fotos con comentario y variantes a partir de ellas.

9) Estudio de los contornos.

10) Iniciar los dos primeros niveles de lectura de una hipotética imagen dinámica (narración fotográfica, por ej.)

1.º nivel: Hecho. Núcleos narrativos a bajo nivel.

a) un hombre llega del trabajo

b) jadea

c) se sienta a leer

d) se duerme

2.º nivel. Narración del hecho. Núcleos narrativos a nivel medio.

a) Un hombre llega cansado

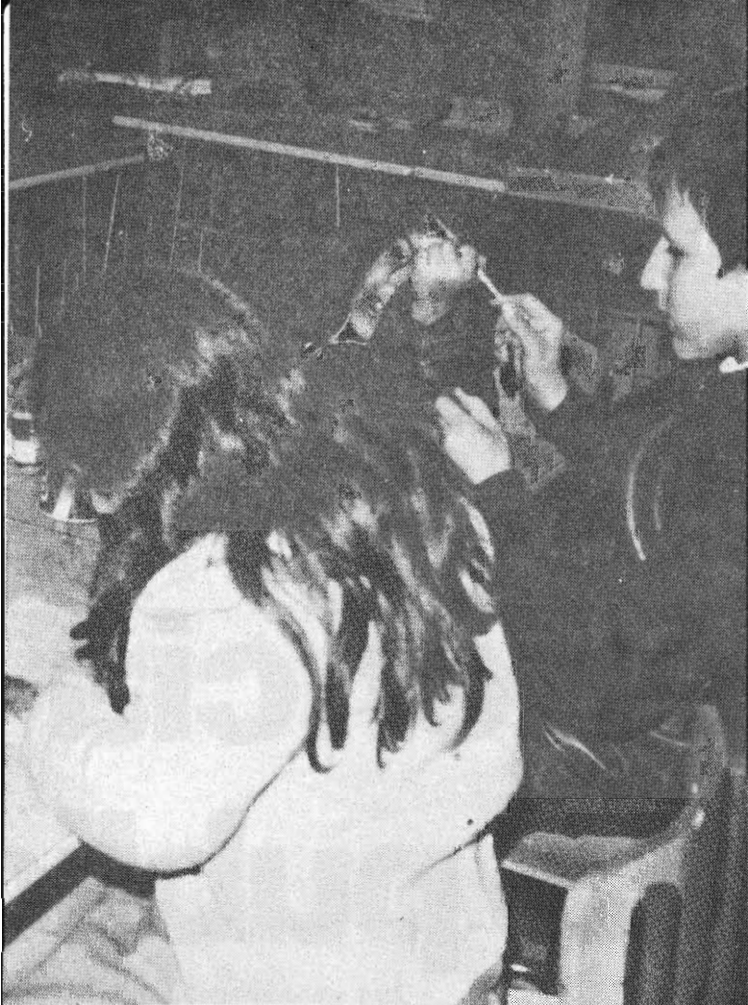
b) Quiere descansar

mientras duerme

c) El sueño le vence.

En una clase de 8.º o quizá antes se puede introducir el siguiente nivel de lectura que, siguiendo el esquema del hombre que llega del trabajo (fiel reproducción del ejemplo dado por L. Busquets en su libro) se traduciría en un primer nivel de lectura temática: «Un hombre llega tan cansado del trabajo que cuando quiere leer se duerme», que vendría a ser como un primer resumen-consecuencia de los dos anteriores.

El ejemplo que nos da Busquets parte de un comic de 4 viñetas, si bien se puede trabajar a partir de fotonovelas o secuencias de fotos que no-



sotros o ellos mismos hagamos.

Creemos que es un programa, éste de 2.º etapa, lo suficientemente amplio como para que cada cual considere al principio el lugar o modo de comenzar y sobre todo teniendo en cuenta el nivel de lectura de imágenes, trabajado quizá en cursos anteriores.

Con ello concluimos este apartado, cuya pretensión no es haber dado una serie de recetas cuyos resultados son de todos conocidos por ser un tema suficientemente (¿) tratado en nuestros congresos, sino al contrario dar una serie de primeras orientaciones que persiguen como objetivo lanzar hacia un trabajo en este sentido a los que, de alguna manera, veían claro que el mundo de la imagen debe entrar en la escuela y no sabían cómo empezar.

## ALGUNAS RELACIONES DE LA IMAGEN Y LA EXPRESION PLASTICA

«Si favorecemos una maduración en el niño a través de la propia expresión en imágenes, indirectamente estamos potenciando en él los procesos de elaboración de los mensajes icónicos».

«A medida que domina las técnicas instrumentales plás-

ticas, utilización del color, distribución en el plano de formas y volúmenes, secuenciación de las imágenes... podrá luego en etapas posteriores analizar lo mismo en obras ajenas y los procesos de imágenes en el cine, fotografía... etc». (3)

El proceso de relación IMAGEN-EXPRESION PLASTICA aparece aquí claramente reversible. Al potenciar una favorecemos la otra y viceversa. La intención que nos guía al ponernos en la escuela a estudiar la imagen no es distinta a la que Ribao cita en estas líneas. En la medida en que el niño desde muy temprano tenga la posibilidad de ver, para más tarde analizar las imágenes que se le ofrezcan, tendrá asimismo la posibilidad de, primero inconsciente y luego conscientemente, retener los distintos elementos que configuran las imágenes mismas: color, composición, formas, volúmenes, secuencias...etc.

Son estos elementos los que precisamente irán enriqueciendo sus propias formas expresivas.

Aún a pesar de todo ello el estudio de la imagen tiene valor en sí mismo y hay un objetivo que está muy por encima de cualquier tipo de relación

con otras materias: el del análisis de todos los medios en los que la imagen aparece para, por una parte, enriquecernos con su belleza y, por otra, tener la posibilidad de pasar de ser seres manipulados a «manipuladores» a través de la imagen misma.

## ALGUNAS PUNTUALIZACIONES. CONCLUSION

Nos parece oportuno en este último apartado hacer algunas matizaciones que quizá nos ayuden a todos a la hora de evitar en un principio errores metodológicos que siempre derivan en desánimos cuando llevamos un tipo de trabajo como éste a la escuela.

Vamos, pues, con ellas y, como ya están esbozadas líneas atrás, nos limitamos a enumerar:

1) Se impone una selección de imágenes a la hora de comenzar cualquier apartado. La selección va en base a:

- objetivo a trabajar
- intereses de la edad de los críos.

2) Se impone asimismo, y como consecuencia de lo anterior, un «sondeo» de intereses que tal o cual nivel de chavalas/es tienen y ello en base precisamente a esa se-

lección.

3) Es importante también saber precisamente el nivel de imagen que tiene la clase, pues eso nos dará la pauta de cómo y por dónde comenzar.

4) Toda la metodología expuesta es flexible y está sujeta a las posibles variantes que se deriven de la lectura y consulta de otros libros y documentos, si bien los objetivos creemos que serán al final comunes.

No se deben tomar las orientaciones dadas sobre «cómo empezar» este trabajo en nuestras clases en un sentido «recetario» sino más bien como trampolín de lanzamiento que nos lleve a investigar el «cómo continuar», pues de todos es sabido que ninguna clase es igual a otra y por tanto hay que relativizar todo tipo de planteamiento standard.

Hoy la imagen se conoce, se sabe que está ahí pero, ni se «utiliza» ni se domina, no se lee ni se escribe pero a fin de cuentas: ¿no? a imagen un lenguaje más.

**LUIS M. MILLAN  
JESUS MARTIN MIGUEZ  
Lekeitio  
G.T. Vizcaya M.C.E.P.**

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- (1) Comunicación-Educación. Joaquín Franch. Ed. Nova Terra.
- (2) Para leer la imagen. Lluís Busquets. Public. ICCE.
- (3) Area de Exp. plástica. Serie Preescolar. Servicio de publ. del MCE. Director del folleto: Daniel Ribao. Cuadernos de Pedagogía n.º 54. Julio 1.979. Arte fotográfico. n.º 344. Escuela Española n.º 2.503. Dic. 1.979. Pág. 8.

## BIBLIOGRAFIA QUE SE RECOMIENDA (ampliación)

Las funciones de la imagen en la enseñanza. J.L. Rodríguez. GG. Com. visual. Comportamiento no verbal y comunicación. Pio E. Ricci. Ed. Gili Gaya.

La siguiente experiencia hay que enmarcarla dentro de la consideración general de que en nuestra sociedad los medios de comunicación juegan un papel cada vez más destacado. Así, por ejemplo, nuestros alumnos pasan cinco horas al día en la escuela y más de dos viendo la televisión (1). Es por ello que creo que los educadores nos tenemos que plantear esta cuestión para ver como hoy la realidad del niño, su medio, no es sólo su barrio, su pueblo o ciudad, sino que a través de la prensa, la radio o la televisión, una noticia que ocurra en el otro extremo del mundo puede también causarle un fuerte impacto.

# Una experiencia estudiar la publicidad

En esta línea, muchos maestros del Movimiento Cooperativo hemos ido introduciendo el estudio de la prensa en la Escuela, dentro del área de Sociales e incluso como elemento globalizador. Sin olvidar esto, creo que hay que avanzar hacia el mundo de la imagen, el cine y la televisión (2) nuestros alumnos ven de forma sistemática la televisión y sin embargo muy pocos leen el periódico.

Para llevar a cabo esto es preciso que los colegios estén dotados del material necesario, proyector de diapositivas, proyector de super-8, proyector de 16, retroproyector, cámara de fotos, etc. y también

que dentro del profesorado se lleven a cabo cursos de perfeccionamiento sobre el manejo de alguno de estos aparatos. Es preciso además, dotar a los colegios de un pequeño laboratorio fotográfico, de una cámara de super-8 e incluso de un equipo de video, con objeto de que sea el propio alumno el que manipule y cree sus propias fotos, diapositivas y películas.

No obstante, contando con muy pocos medios, también es posible el análisis y la desmitificación de estos medios de comunicación. El objetivo de la experiencia (3) consistía en analizar uno de sus muchos aspectos: la publici-

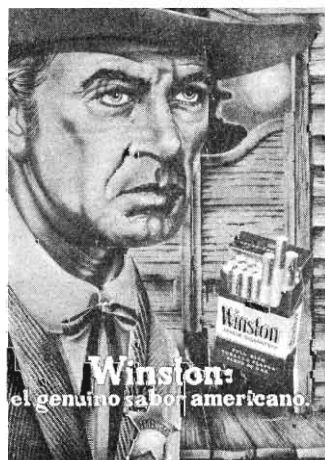
**“Nuestros alumnos ven de forma sistemática la televisión y sin embargo, muy pocos leen el periódico”**

dad, y en segundo lugar, en la elaboración de anuncios (contranuncios) que ayudarán a conocer el trasfondo del mundo publicitario que diariamente golpea nuestra vista.

La experiencia se desarrolló dentro del área de Plástica pero también tendría cabida dentro del Lenguaje (el lenguaje de la imagen) o de Sociales (los medios de comunicación de masas). Dedicamos tres sesiones de dos horas cada una. El material necesario se señaló la víspera y consistía en traer anuncios de revistas, tijeras, pegamento, folios y cartulina.

En cuanto a la metodología,

	WINSTON	REX
Slogan	El genuino sabor americano	En todo lugar en todo momento
Texto	No tiene	No tiene
¿Qué ves en la imagen?	Un hombre serio del oeste que está en una taberna. Y un paquete de Winston al lado	Un mapa de España formado por cigarrillos Rex
¿Qué te comunica el anuncio?	Seriedad. Y que es para gente deportiva.	Que se fabrica en España
¿A qué público va dirigido?	Para cualquier público	Para todo el público
¿Crítica el anuncio? ¿Es verdad?	Está bien	Está bien
Inventa un slogan	Fúmate un Winston, tú que eres deportivo	Rex el verdaderamente español
¿Qué cosas comunes ves en estos anuncios?	Que los dos anuncian tabaco. Los cigarrillos se reflejan muchos, en los dos sale la cajetilla.	
¿Qué papel juega el sexo en este tipo de anuncios?	Que sale un hombre fuerte y serio.	Nada



do y empleando la técnica que se quisiera, dibujo, «collage», etc. Este contranuncio debería cubrir, dentro de lo posible, los puntos señalados en el esquema de análisis. Los alumnos en su mayoría, estaban muy motivados e hicieron trabajos realmente interesantes.

**“Aún con pocos medios en las escuelas, es posible el análisis y la desmitificación de los medios de comunicación”**

# para ciudad

en gran grupo se discutió que tipos de anuncios podíamos estudiar y entre todos hicimos una lista: bebidas, ropas y moda, tabaco, detergentes, coches y motos, muebles y electrodomésticos, colonias, joyas, etc., etc. Luego, cada grupo de alumnos (de tres a cuatro) eligió uno de estos temas y se realizó un intercambio de anuncios entre los diversos grupos según el tema elegido.

A partir de aquí señalé en la pizarra un posible esquema de análisis de un anuncio y en gran grupo analizamos y comentamos varios ejemplos. Luego, cada grupo de alumnos seleccionó dos anuncios del tema elegido y llevó a cabo su análisis según el esquema propuesto.

La segunda sección la iniciamos comentando en gran grupo alguno de los anuncios realizados y meditando sobre algunos de los apartados del esquema como cosas comunes dentro de anuncios del mismo producto (de tabaco, por ejemplo) o posible relación del anuncio con el sexo (muy claro en prendas de vestir, vaqueros sobre todo). Estos dos aspectos resultaban en general difíciles dentro del análisis que cada grupo había hecho el día anterior (4).

El siguiente paso consistió en la elaboración de contranuncios, cada grupo dentro del producto publicitario elegi-

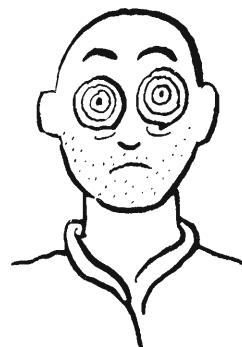
do y empleando la técnica que se quisiera, dibujo, «collage», etc. Este contranuncio debería cubrir, dentro de lo posible, los puntos señalados en el esquema de análisis. Los alumnos en su mayoría, estaban muy motivados e hicieron trabajos realmente interesantes.

CONTRAANUNCIOS HECHOS POR EL PROFE



PARA VERTO  
TODO CLARO

**ONIVIAO ACITPO**



SI QUIERE TOMAR CAFE  
Y DORMIR

TOME **TOSCAFÉ**

En una tercera sesión aplicamos el mismo análisis a un anuncio televisivo, fijándonos, además, en su duración y en la hora en que se emite (según el público a que va dirigido). A continuación se pasaría a su escenificación. Finalmente terminamos haciendo un debate sobre el mundo de la publicidad, nuestra postura ante ella y valorando esta experiencia.

Siguiendo esta línea, también sería posible llevar a cabo experiencias concretas sobre el estudio del cine o de los cómics, a partir simplemente de los tebeos que leen nuestros alumnos. ■

#### NOTAS

(1) Según datos de la UNESCO, la escuela reglada sólo proporciona un 33,3% de los conocimientos del alumno.

(2) En el Congreso de Asturias ya nos planteamos la cuestión dentro del seminario de Estudio del Medio y en el Congreso de Málaga vimos aportaciones

concretas de los compañeros de Málaga, Ciudad Real y Vitoria.

(3) La experiencia se realizó en un Colegio Público del Exrarradio de Madrid (Villaverde Bajo) con alumnas de 7.º y 8.º niveles.

(4) Esta dificultad era aún más grande en 7.º que en 8.º nivel de E.G.B.

#### BIBLIOGRAFIA SOBRE EL TEMA

Juan Acevedo. *Para hacer historietas*. Editorial Popular. Madrid, 1981.

Román Gubern. *El lenguaje de los cómics*. Editorial Península. Barcelona, 1974.

Cuadernos de Pedagogía, número 25. *El diario en la escuela*.

Cuadernos de Pedagogía, número 38. *Cine y educación*.

Cuadernos de Pedagogía, número 61. *Los teleniños*.

Cuadernos de Pedagogía, número 70. *La fotografía en la escuela*.

Cuadernos de Pedagogía, número 80. *El video en la escuela*.

Javier Coma. *Los cómics. Un arte del siglo XX*. Ed. Guadarrama. Madrid, 1977.

# Llena tu escuela de tebeos

Es posible que todos/as los/as que en nuestra infancia fuimos debidamente captados/as por las industrias del tebeo («revista infantil cuyo asunto se desarrolla en series de dibujos») sufriéramos entre la pubertad y la adolescencia el palo del típico profesor de literatura que no podía consentir que se leyera esa mierda. Y es posible que muchas/os de las/os que lean ésto sean capaces de repetir esa censura, o al menos de no saber qué objetar a quienes la realizan.

Mi intención en esta breve introducción al tema de la aplicación didáctica del comic es dar razones por no negar a los seres en vías de adultez su acceso al tebeo.

La primera y obvia es la de que no tenemos ningún derecho a conducir la formación de las personas, siendo nuestra obligación la de proporcionarles los medios que ellas decidan pedirnos.

Pero ya dentro del campo de la orientación supuestamente deseada por quien nos la pide habría dos grandes parcelas: La primera sería el comic en sí mismo; es decir, hay que visualizar comics para saber apreciar los comics. Negarle a estas alturas un valor propio independiente de la literatura (no me acaba de gustar aquello de «literatura dibujada») o de la pintura (y no porque no haya autoras/es de comics que no tengan nada que envidiar a literatos/as o pintores/as-), un valor cercano al del cine, es negar una realidad de nuestra salida de siglo, que no muestra más que el deseo de no haberlo empezado todavía. Esto, con ser tan elemental, prefiero obviarlo en esta ocasión, pasando a los argumentos más cercanos a los/as profesionales de la educación.

Ya metidos en este segundo aspecto, voy a justificar el empleo de comics para los/as que creen que nuestra juventud debe saber más literatura (ojo: dicen «saber», no «leer», más historia, más geografía,... y menos perder el tiempo leyendo historietas.

Me parece contraproducente, si se pretende despertar en la niña o el niño el interés por la lectura, el prohibirle el uso de tebeos, puesto que precisamente éste es el camino normal para entrar en el gusto por el texto impreso. Esto lo ha tenido claro la editorial Bru-

guera con sus colecciones juveniles, en las que mete, intercalado con el texto escrito, el comic de la misma obra. Por la propia lógica de la evolución llega un momento que podemos situar en los 14 años estadísticos, en que la niña o el niño no se conforma con narraciones, y se muestra muy interesada/o por la literatura llamada «psicológica», y

entonces se introduce en el texto escrito, que es al fin y al cabo lo que desean nuestros/as interesados/as pseudoliteratos/as. Es cierto que el comic también ofrece obras que están más allá de la narrativa, pero no parece que el o la adolescente maneje aún las claves necesarias para descifrarla, por lo que le podemos augurar una larga dedica-



HAL FOSTER

ción al libro «sin santicos».

O sea, que no por leer tebeos no se van a leer libros; claro que hay que esperar a su momento. Normalmente los/as que no quieren que las/os niñas/os lean tebeos son los/as mismos/as que quieren que aprendan a leer antes de los 7 años; es decir, los/as negadores/as de la infancia.

Sin embargo, hay algunos argumentos contra los comics que deben ser tenidos en cuenta: no podemos negar que mucha de la producción es de baja calidad, tanto a nivel de dibujo como de guión; y todas/os sabemos la de «negros» que andan por ahí vendiéndose por cuatro o cuatro mil planas hechas a destajo; esto lleva a que haya textos realmente mal redactados y numerosas faltas de ortografía «por doquier». De hecho también las hay en autores/as literarios/as de renombre, pero es más fácil echarle la culpa al o a la tipógrafo/a que cuando el globo es manual.

Estos defectos de forma son corregibles tanto en la realización como en una lectura previa por parte de las/os educadoras/es, y desde luego disminuyen según aumenta la calidad de las/os autoras/es.

## “Hay que visualizar comics para saber apreciar comics”

Pero hay un problema de fondo que debe preocuparnos más: la estimulación de la imaginación. Se argumenta que al verse las ideas vertidas en un texto plasmadas en una ilustración, se frustra la posibilidad de que el/la lector-a «dé rienda suelta» a su imaginación (ver Bettelheim). En efecto; si me dicen que un horrible monstruo se abalanzó sobre ellos, puedo pensar en un ser con cara de profesor de matemáticas diciendo lo de «recojan los libros que van a hacer un examen», patas de bisonte y pecho de Valentina; pero si el monstruo está ahí dibujado, mi mente se limita a archivarlo sin realizar un ejercicio de elaboración.

Pero también es cierto que por medio del comic se nos proporcionan elementos para

nuestro archivo mental que difícilmente hubiéramos podido alcanzar por la lectura de palabras, ya que tenemos autoras/es que en eso de salirse de la cotidianeidad de los objetos son verdaderos/as maestros/as.

Claro que esto de que «una imagen vale por mil palabras» es otro argumento contra la imagen, porque hay señores/as empeñados/as en que lo que hay que hacer es leerse esas mil palabras si es posible aprendérselas de memoria. Yo no creo que la literatura pierda con ello; precisamente, si una obra literaria es tan floja que su contenido puede resumirse en imágenes, ¿para qué vamos a leerla?; sin embargo, si una obra es tan buena que lo más que puede hacerse con ella es una «versión», entonces precisamente el comic le sirve de prestigio, y cualquier comecomics acabará en el texto original si ve que en el libro hay más de lo expuesto en las viñetas. De hecho, no creo que London, Poe, Aldiss, e incluso Skakespeare o Cervantes, salgan perdiendo en las versiones que se han hecho de sus obras; y si alguien, después de lo de «Al tercer año resucitó», decide no tocar al Vizcaíno Casas, puede que el concepto de literatura se mantenga con dignidad.

Quiero añadir que el placer de leer es algo que sólo se cultiva por el acceso en el momento oportuno a las obras adecuadas; y si a una niña de nueve años le quitamos un Asterix para darle un Platero puede que estemos dando paso a una adulta que jamás le encontrará la poesía a un burro.

En cuanto a dedicar el tiempo de la infancia a aprender geografía e historia en vez de leer historietas, no estaría de más repasar qué es lo que recordamos de tantos cursos los/as que llegamos a sacar hasta matrículas en ellos y sin embargo, ¿a que sabemos donde está el Río Grande o Lutecia?, ¿a que sabemos lo que hizo César, e incluso tenemos más claro que los/as estudiantes de textos oficiales lo que pasó en los años de la primera gran guerra?. Mientras que apenas estamos seguros/as de si Madagascar tiene capital o no; yo no lo he visto en ningún comic, aunque lo he estudiado igual que lo otro que sí recuerdo y sí he visto en comics. ¿Será que las nociones de geografía e historia se me

# clínica y análisis grupal

REVISTA DE PSICOTERAPIA Y PSICOLOGIA SOCIAL APLICADA

Editor: Alejandro Avila Espada  
Edición y redacción:  
Grupo Quipú de Psicoterapia.  
General Mola, 35-bajo-1  
Madrid 4 - Telf. 401-18-00

Publicación bimestral centrada en el grupo como unidad funcional y terapéutica. Aparte de los artículos, que desarrollan puntos teóricos y experiencias prácticas, CLINICA Y ANALISIS GRUPAL contiene reseñas de libros y revistas, y las secciones *Conceptos Básicos* (en cada número se define y aclara uno de los términos más usuales en el campo de la Psicología y la práctica clínica), *Bibliografías Necesarias* (de las publicaciones más accesibles acerca de un tema monográfico de importancia) y *Noticias*.

\*\*\*

Tarifas de Suscripción:

España y Portugal:	
1 año (6 números)	1000 pts.
4 números	700 pts.
número suelto	200 pts.

Formas de pago:

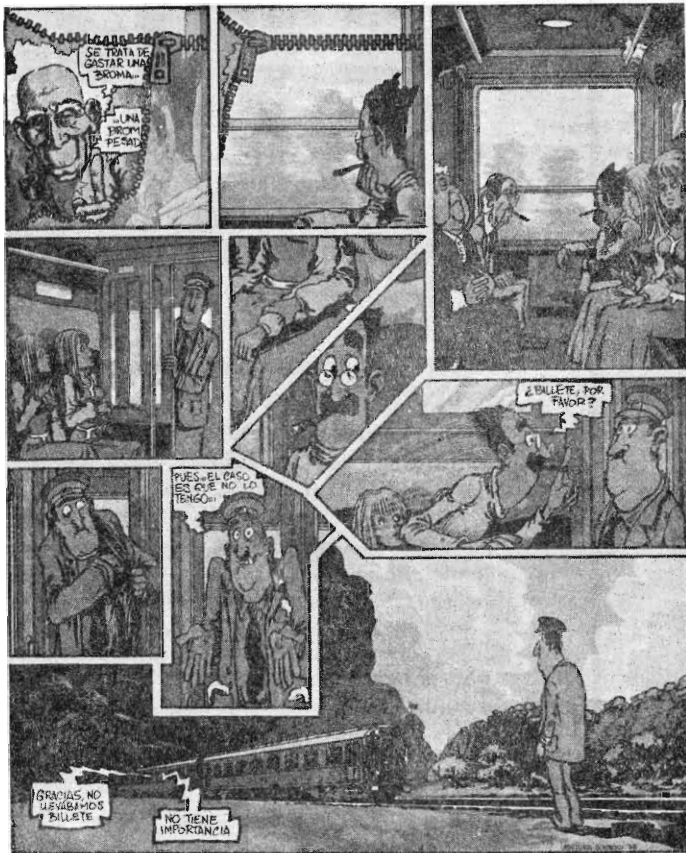
Giro postal o transferencia bancaria a la CCP/C n.º 2.762.204. Caja Postal, Estafeta Oficial - Madrid o mediante reembolso (50 pts. de gastos).

Suscripciones, distribución y publicidad:

EDITORIAL FUNDAMENTOS  
Caracas, 15. Madrid-4  
Tfnos.: 4-19-96-19 -4-19-55-84

quedan antes en los comics que en los libros de texto?. Me parece increíble (es un decir) la infrutilización de los comics en este sentido, y en ello va empleada parte de mi labor como pedagogo: en convencer a los/as profesionales de la educación de la necesidad de usar y abusar del comic en las escuelas. No pierdo ocasión de pedirles a las/os autoras/es de comics que realicen obras de divulgación, en especial a tantos de nuestros países que participaron en la «Historie de France en Bandes Desinees» y que no han hecho algo similar por aquí, salvo alguna obra catalana. Claro que hay que reco-

al menos se manejan como libros de consulta, sobre comics comerciales, donde el profesorado prepara comics sobre las materias a desarrollar, donde las/os niñas/os hacen comics libres o sobre el contenido de las materias o sobre la realidad del entorno... Creo que deberíamos unificar todas las experiencias y ponerlas de una forma sistemática al alcance de quienes aún no han trabajado el tema. Para ello quisiera que esta introducción lo fuera de un trabajo colectivo de análisis y estudio de aplicaciones de los comics a la escuela, con una puesta en común y valoración colectiva



nocer que por estos lares no existe una editorial del peso de Larousse. Las diversas cosas que van saliendo, la serie Eloy y la obra Roncesvalles de Palacios, alguna otra cosa de nuestra locura bélica, algunas cosas de Trinca... no dejo de insistir en la necesidad de llevarlas a la escuela a sustituir a los mamotretos que en el mejor de los casos sólo dicen lo mismo sin despertar el interés.

Por último quiero señalar la necesidad de que nos informemos todas/os las/os profesionales de la educación de las diversas experiencias que hay en este terreno, así como de las obras aplicables. Sé de escuelas donde se estudia, o

que nos permitiera profundizar en este terreno. Pienso que en Granada podemos encargarnos de centralizar estas aportaciones para asegurarnos su posterior transmisión por los medios del MCEP.

Por lo pronto ofrezco una bibliografía con la que se podría empezar a trabajar. Sirve ésta o cualquier otra; en los libros expuestos vienen citas de multitud más; yo expongo la que he utilizado hasta ahora. A esto añadirle la cantidad de artículos e incluso números monográficos que salen en la prensa periódica, porque no hay que olvidar que ahora el comic está de moda.

**MANUEL ANGEL PUENTES**

## BIBLIOGRAFIA TEORICA

- ACEVEDO, Juan: «Para hacer historietas», M, Popular, 1981.  
 ALONSO, Manuel y MATILLA, Luis «Imágenes en libertad (I y II)» M, Nuestra Cultura, 1980.  
 BAUR, Elisabeth K. «La historieta», Mx, Nueva Imagen, 1978.  
 CARPENTER, Edmund y MACLUHAN, Marshall «El aula sin muros», B, Laia, 1974.  
 COLECTIVO «Cómo hacemos nuestros comics», B, Fontanella, 1980.  
 COMA, Javier «Del gato Félix al gato Fritz», B, Gustavo Gili, 1979.  
 DOHFMAN, A y MATTELART, A. «Para leer al Pato Donald» Mx, S, XXI, 1979.  
 ECO, Umberto «Apocalípticos e integrados», B, Lumen, 1977.  
 FREUD, Sigmund «El chiste y su relación con lo inconsciente» M, Alianza, 1973.  
 HERNER, Irene «Mitos y monitos» Mx, Nueva imagen, 1979.  
 MARTIN, Antonio «H.º del comic español: 1875-1939» B, Gustavo Gili, 1978.  
 MCLUHAN, Marshall «La galaxia gutenberga» M, Aguilar, 1972.  
 RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. «Las funciones de la imagen en la enseñanza», B, Gustavo Gili, 1978.  
 VARIOS «Tarzán al desnudo» B.A. Rodolfo Alonso, 1970.  
 VAZQUEZ DE PARGA, Salvador «Los comics del franquismo» B, Planeta, 1980.

## BIBLIOGRAFIA UTILIZADA SATISFACTORIAMENTE EN LAS ESCUELAS

### Colecciones de un solo personaje:

- ASTERIX, de Goscinny y Uderzo; editorial Grijalbo.  
 BLUEBERRY, de Charlier y Giraud; editorial Grijalbo.  
 HARUM EL PUSSAH, de Goscinny y Tabary; editorial Grijalbo.  
 LUCKY LUKE, de Goscinny y Morris; editorial Grijalbo.  
 MCCOY, de Gourmel y Palacios; editorial Grijalbo.  
 PRINCIPE VALIENTE, de Foster; editorial B.O.  
 TINTIN, de Herge, editorial Juventud.

### Otras colecciones:

- PAPEL VIVO, Ediciones de la Torre  
 TRINCA, Editorial Doncel; también en revista.  
 TOTEM, Editorial Nueva Frontera; también en revista.  
 IMAGENES DE LA HISTORIA, Editorial Ikusager.  
 BREU HISTORIA DE CATALUNYA, Nono/Art editors.  
 HISTORIE DE FRANCE EN BANDES DESINEES, Edt. Larousse.  
 LA GRAN AVENTURA DE LA HISTORIA, Edit. Enciclopedia para todos.  
 LIBROCOMIC, Edit. Novaro.  
 MEXICO, Editorial Nueva Imagen.

### Otras obras:

- AVEL-LI ARTIS-GENER «Historia en historieta de Catalunya», B, Edhasa, 1977.  
 MAX, MIR y MARX «El Capital», B, Pastanaga, 1977.  
 RODRIGUEZ, Armonia y BAYES, Pilarin «Qué es la Generalitat?» B, Gaixa, 1980.  
 SANSONI, Lydia y SIMOLA, Magda «La primera fue Lilith» M, Dogal, 1978.  
 VARIOS «Los comics de Mao» B, Gustavo Gili, 1976.  
 VIDAL I ALCOVER, Jaume y ALIU, Joan «Historia de l'Onze de Setembre de 1974» B, Edhasa, 1979.



# Una experiencia en torno a la imagen

La experiencia se ha realizado en dos colegios públicos de Madrid, en la zona de Vallecas. La edad de los alumnos está comprendida entre los once y los trece y catorce años.

El nivel socio-cultural es muy bajo.

La organización de la clase está basada en la libertad de espacio, movimiento y tiempo.

Se funciona por medio de planes de trabajo; la valoración de éste es personal con cada alumno-a.

Los profesores de estos cursos forman un equipo.

## PRESUPUESTOS COMO TALLER DE LENGUAJE

En los últimos congresos del MCEP el taller de Lenguaje había elaborado los siguientes presupuestos:

— Hay muchos tipos de lenguajes

— Los lenguajes deben servir como medio de expresión, creación y comunicación.

— Hay que dar a los chicos-as la posibilidad del conocimiento y dominio de todos los lenguajes.

## ¿COMO LLEGAMOS A LA IMAGEN?

Utilizábamos el periódico como medio de comunicación social al alcance de los chicos-as pero en esta utilización encontrábamos varios problemas:

— El lenguaje escrito era poco inteligible para los chavales de nuestro medio.

— La posibilidad de creación con el periódico era escasa.

— Resultaba poco atractivo

caban interés en los chicos-as a nivel de satisfacer las necesidades de expresión.

Sin embargo el periódico sí ofrece una alternativa de trabajo interesante para los chavales: se puede manipular, transformar, recrear.

La imagen impresa en el periódico y revistas empieza a atraer a los alumnos de manera natural: dibujan sobre ellas; ponen bigotes en la cara; transforman los ojos, la boca; hablan los personajes.

Nos damos cuenta que las imágenes son atractivas para el chaval-a, que captan su atención, que le incitan a unas actividades, y empezamos a organizar un trabajo basado

especializadas en el mundo de la imagen (Zoom, Photo, Arte-Cine, etc.), de divulgación cultural y científica, etc.

— Fotografías de periódicos y de revistas en color (fundamentalmente del corazón).

— Diapositivas.

— La imagen de sí mismos.

— Imágenes que cumplieran unos códigos de comportamiento.

## METODOLOGIA DE TRABAJO

Las fotografías de revistas especializadas reúnen unas características: son atractivas, de calidad, sugerentes, originales, creativas y ricas en matices.

Estos son los trabajos que los chicos han realizado con estas fotografías:

— Observación

— Análisis de detalles, matices, cualidades, situaciones, acciones.

— Creación de historias, cuentos, poesías,...

— Identificación con sentimientos, cualidades, acciones, nominalizaciones. Se ha aprovechado para organizar conocimientos de tipo lingüístico.

— Da lugar a la abstracción en el relato y en la palabra.

Con las fotografías de pe-

**“La imagen impresa en el periódico y revistas empieza a atraer a los alumnos de manera natural”.**

para los chavales-as por el tipo de trabajo demasiado escolástico (elige, recorta, lee, pega, comenta, opina) y por el tipo de noticias que no provo-

en imágenes visuales.

## TIPOS DE IMAGENES UTILIZADAS

— Fotografías de revistas



Claudio Vázquez

riódicos, revistas de color, los chicos manipulan, eligen, identifican, transforman.

Estos son los trabajos realizados:

— Descripción de lo que ven (imagen deportiva, de una catástrofe)

— Identifican imágenes con sentimientos. Esto da lugar a una educación de códigos de comportamiento de la imagen (cómo están las manos, la boca, los ojos, el vestido, los planos).

— Búsqueda de la imagen con la que se identifican (futbolistas, artistas) que satisfa-

cen sus aspiraciones. Esto es importante, desde nuestro punto de vista, porque se da un proceso de afirmación negativo o positivo de la propia imagen que los chicos tienen de sí mismos. (Documento n.º 4).

— Se muestran roles sociales por las aspiraciones hacia un tipo de imagen. Aquí entra una labor de análisis y crítica dentro de la clase.

— Creación de diálogos entre los personajes que hay en una fotografía colectiva o entre dos personajes contrapuestos. Es un buen trabajo

de identificación. (Documento n.º 5).

— Transformación y montaje de imágenes. Es una actividad fundamentalmente lúdica y que satisface la necesidad de expresión de los chavales. (Documento n.º 6).

— Creación de una historia muda seleccionando, recordando y pegando fotografías. El siguiente paso es la unión del texto a la imagen.

— Creación de su propia historia seleccionando fotografías.

— Análisis y crítica de la

imagen publicitaria.

Cuando la fotografía no se encuentra, se ha descubierto la utilización del comic y la diapositiva manual.

Después del trabajo con imágenes traídas de fuera, hemos pasado al trabajo con la propia imagen, planteándonos como objetivo la necesidad de la afirmación del yo, que, pensamos, es indispensable para poder expresarse y comunicarse.

Los chicos y las chicas han trabajado con las imágenes de sus manos, ojos, boca, cara y cuerpo.

Y estas imágenes se han encontrado en murales comunes, de toda la clase, en expresiones colectivas, etc.

El proceso de trabajo ha sido:

— Observación de posturas, rictus, etc.

— Deducción de códigos (un puño cerrado, una mano abierta, una boca abierta, etc).

— Silueta de la mano, del cuerpo (identidad).

— Expresión corporal.

Retrato individual y colectivo.

El trabajo de la imagen visual nos ha hecho ver la necesidad de trabajar otros tipos de imágenes, aquellas que están producidas por el estímulo de otros sentidos: el sonido, el tacto, el sabor. Ha sido un trabajo menos preparado, menos extenso, pero nos ha hecho pensar que olvidamos demasiado pronto todos estos lenguajes utilizando sólo el lenguaje escrito y oral cuando los niños y las niñas tienen primero un contacto con este tipo de lenguajes y una mayor comprensión de los mismos. Estos lenguajes podrían enriquecer el lenguaje oral y escrito. ■

José María

---

**“Con los trabajos sobre la propia imagen se consigue la afirmación del yo”**

---

REGINA OLMOS  
PEDRO BERLANGA  
Taller de Lenguaje  
G.T. de Madrid.

## OBSERVACION DE FOTOGRAFIAS

- Elección de una fotografía entre varias dadas.
- Creación de un texto.

## LOS RAILES (Foto 1)

*Railes dormidos  
pronto despertaréis  
ante el sueño dormido  
asombrados quedaréis  
hierro caliente  
pasará por tu cuerpo*

*reluciente*

*las ruedas del tren.  
A los lados rojo  
con cara ardiente  
agarrados a unos palos  
algunos desgastados.*

**Manolo García Pérez**  
11 años

*El tren camina  
por las montañas  
sale  
por la noche  
llega  
por la mañana*

**Antonio Rosales Hernández**  
14 años

*El tren es viejo  
pero veloz como un conejo,  
y pasa por Villaconejos,  
donde se celebra un festejo.*  
**José Antonio Torres García**  
11 años

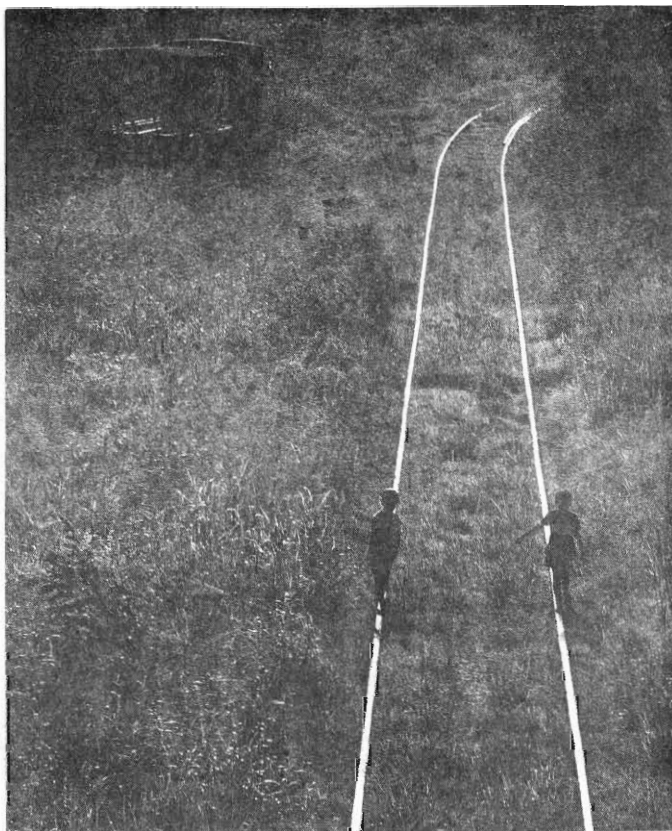


Foto 1

Foto 2



## MUNDO PERDIDO (Foto 2)

Un día, en el pueblo de mi padre, Cañaveruelas, un pueblecito de la provincia de Cuenca, vi cómo un chico y una chica iban paseando y se cayeron; no sabían dónde, pero les pareció que se les tragaba la tierra. Salí corriendo hasta llegar al pueblo donde le conté a mi hermana lo sucedido, vino conmigo y ¡qué extrañol los chicos estaban allí, y parecía no haber ocurrido nada. Los chicos estaban regañando y cuando les pregunté: «¿Qué os ha pasado?» Ella no me escuchó y dándome un empujón me tiró al suelo. Después de levantarme el chico, siguiendo el ejemplo de su compañera me hizo ir a parar nuevamente al suelo.

Mi hermana me dijo: «Mira lo que has ganado por decir bobadas».

Todos los días iba donde estuvieron el chico y la chica. Aquel verano no logré ver nada extraño ni allí, ni por los alrededores. Se terminaron las vacaciones de verano y nos tuvimos que volver a Madrid. ¡Otra vez a estudiar! Yo en el colegio siempre hacía textos diferentes sobre lo que vi aquella vez. No lograba olvidarlo. Terminó el colegio y llegaron las vacaciones, nos fuimos a Cañaveruelas. Al pasar por aquel lugar me pareció ver a Fernando que se hundió en la tierra.

Yo le dije a mi padre: —«Frena».

Pero mi hermana dijo: «No le hagas caso. ¡Tiene una imaginación...!»

Y el coche siguió adelante.

Cuando llegamos al pueblo me bajé del coche y me fui al lugar donde desapareció Fernando. Había un agujero muy profundo por el cual se había caído, y por el cual estaba ascendiendo en ese momento. Cuando terminó el ascenso pasó por delante de mí y ni me saludó, parecía no verme. Me puse delante de él, se chocó conmigo y yo le dije:

—¿Qué te pasa? ¿No me conoces? Soy tu amigo Agustín.

El me miró fijamente y me dijo:

—No te conozco.

En el camino hacia el pueblo fui contándole cosas a ver si

las recordaba pero era inútil, parecía que no tenía cerebro.

Al llegar al pueblo me pareció que toda la gente eran especies de máquinas dirigidas por una gaviota que volaba sobre ellos. Me estaba volviendo loco.

Regresé al lugar donde las personas desaparecían, noté como si la tierra me absorbiera con una fuerza superior a la mía, todo esfuerzo era inútil. Una vez dentro del extraño orificio me dio la impresión de flotar en el aire al mismo tiempo que me hundía en la nada. Tarde en llegar al fondo donde se encontraban algunas personas conocidas. Me dio la impresión de que sufrían. Al verlos desde arriba no los había reconocido, pues parecían pequeños hombrecillos, me acordé de Gulliver en el país de los enanos.

Vi cómo un amigo mío pedía ayuda extendiéndome las manos. Yo no sabía qué hacer. Vi como una sombra donde caí, tenía forma de gaviota. Sí, era una gaviota, estaba seguro que era la misma gaviota que volaba en la plaza. Bajó hasta donde yo estaba, y convirtiéndose en un hombre dijo:

—Ja, ja, ja, uno más.

Yo me aterrorizé. El volvió a hablar.

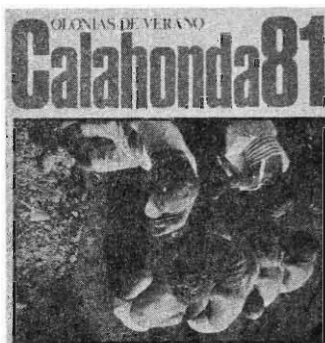
—Tú pareces más listo que los demás, te probaré.

Me llevó a una mesa. Estuvimos hablando durante largo tiempo. Me dijo que su objetivo era ser más listo que nadie y para eso necesitaba la mayor cantidad de mentes humanas que pudiera conseguir. Le hice comprender que para qué quería tantas mentes humanas, porque el hombre es hombre por su inteligencia y su forma de pensar y que sólo pueden tener más conocimientos adquiriéndolos, estudiando, con esto comprendió que lo que hacía no era justo y devolvió sus mentes a sus dueños y todo el pueblo volvió a la normalidad. Ahora nadie se acuerda de nada, pero fueron las mejores vacaciones de mi vida.

Nunca supe qué fue de aquel extraño hombre. Cada vez que voy al mar y veo las gaviotas me acuerdo de él y lloro. ■  
**Agustín Fernández Sánchez.**

# Preescolar

Calahonda 81 es una experiencia pedagógica organizada por el patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada. Se trata de conseguir dos cosas, que un grupo de niños de cuatro a seis años pasaran unos días de vacaciones en la playa, y que la experiencia sirviera de material de análisis para educadores e instituciones que quieran hacer algo parecido.



## OLONIAS DE VERANO

# Calahonda81

**D**E siempre ha sido una preocupación para nosotros el que la vida del niño en la Escuela Infantil gire en torno a polos de atracción e intereses próximos a la vida extraescolar, la calle, el campo, la casa, etc.

Si Tonucci entiende la escuela como un laboratorio de la vida, la Escuela Infantil sería el centro, la casa de recreación de la vida, incluso de aspectos de la vida, patrimonio tradicional de la humanidad, pero negados a nuestros niños por la estructura social actual. Por otra parte, es preocupación nuestra que el niño progrese en su autonomía sin desvirtuar la enorme importancia de las interrelaciones (interdependencia), afectivas.

Pasar unos días en la playa era un intento de conjugar estos dos elementos: autonomía y recreación de la vida, en una situación extraordinaria. Y así nació el proyecto.

Un grupo de niños iban a marcharse a la playa con un grupo de adultos. Prolongábamos así una situación nada escolar (en el sentido tradicional), la vida de la escuela.

Para niños y para adultos era una pequeña aventura vivir en común. Los adultos, además, tenían el encargo de ser espectadores al tiempo que protagonistas de la aventura. Para los niños era suficiente ser protagonistas, porque para ellos en realidad, no era una pequeña aventura, sino aventura a la medida de su

Para empezar con este tema destacaremos algunas cosas; cuestiones previas, número de personas, distribución de tareas, modificaciones sobre la marcha y algunos elementos a tener en cuenta.

Juan Pedro queda encargado de llevar gran parte del material comprado, Manolo se irá

niños o niñas.

En cuanto a la planificación y distribución de tareas, partimos en principio del tipo de gente que formamos el equipo. Somos en total nueve personas con distinta cualificación y experiencia (pedagogos, psicólogos, estudiantes de magisterio, maestras y maestros, biólogos...) lo que nos sirve de base a la hora de distribuir el trabajo; la cocina queda a cargo de Manolo, con bastante experiencia en este terreno, Nico será responsable del botiquín y demás cuestiones sanitarias y los restantes nos distribuimos en dos grupos para estar con los niños, sin olvidar que Nico forma parte de dichos grupos, y Manolo se incorpora cuando puede.

Situados ya en Calahonda después del viaje, el tiempo se distribuye como queda expuesto a continuación teniendo en cuenta que en ningún momento se dará como algo rígido sino que será más o menos flexible en función de los niños. El desayuno de 9 a 9,45, limpieza de 10 a 11, playa hasta la hora de comer aproximadamente, comida a las 13 horas, siesta, activida-

---

**“Si Tonucci entiende la escuela como un laboratorio de la vida, la escuela Infantil sería el centro, la casa de recreación...”**

---

talla.

Calahonda 81 ha sido un pedazo de la escuela en la vida, más exactamente en la vida a la orilla del mar de un grupo de niños de Granada con sus educadores.

**ORGANIZACION DEL GRUPO DE EDUCADORES**

antes a Calahonda para tener preparada la comida y Manuel llegará varios días antes de la fecha fijada para acabar de ultimar la preparación del local y visitar los alrededores fundamentalmente y así poder tener una visión de los recursos que ofrecían para posteriores actividades a realizar por los

Calahonda 81 ha sido un pedazo de escuela en la vida.



des diversas, merienda, paseo, cena y sueño.

Teniendo en cuenta todo esto, los educadores nos distribuimos en dos grupos, cada uno de cuatro personas; en cada uno de estos grupos existe una persona con más experiencia y cualificación de cara a la planificación de las distintas actividades y un poco para marcar una serie de pautas en la relación con los niños, dar ideas que puedan ser aprovechables etc...

A la hora de trabajar, cada uno de estos grupos se divide en otros dos, es decir, funcionamos de dos en dos; a grandes rasgos sería como sigue: dos personas de cada grupo cuidaban el sueño de los niños y niñas de tal forma que las cuatro restantes pudieran tener un rato de ocio una vez llegadas las 10 y media o las 11 de la noche. De estas cuatro personas que he mencionado anteriormente, dos de ellas preparan el desayuno y los otros dos están pendientes de que los niños y las niñas se laven mientras tanto, igualmente se colocan las cosas en su lugar adecuado. Pasado el desayuno, las otras cuatro personas restantes llevan a cabo la limpieza del local (cocina, comedor, clase, despacho, jardín). Hay que hacer constar que en este aspecto hemos tenido al-

gunos fallos que hemos intentado resolver sobre la marcha y que en parte éstos se han solucionado favorablemente. Una vez terminada la limpieza todas y todos nos preparamos para ir a la playa.

En el comedor, cuatro personas lo atienden y las otras cuatro restantes comen al mismo tiempo que los niños para que una vez terminada ésta puedan estar pendientes de la siesta. Esta no se mantiene de una forma rígida sino que más bien se tiene en cuenta la situación y el estado de los niños de forma que no fuese una cosa impuesta por nosotros. No obstante, durmieran o no la siesta se intentaba permanecer con ellos en una actitud relajada y de descanso por parte de todos, para ello se contaban cuentos, se hacían juegos tranquilos, etc...

Las salidas se llevan a cabo generalmente por la tarde, éstas se hacían a los alrededores del pueblo o bien fuera de él (Motril puerto), cada educador prestaba más atención a un grupito de 5 ó 6 niños, aunque en general todos estábamos pendientes de todo.

En estas salidas a los alrededores funcionábamos en dos grupos, no sólo por tener en cuenta el número de niñas y niños, sino también para que sirviera de incentivo y de

estímulo de unos grupos a otros.

El equipo cenábamos juntos, y comentábamos nuestra tarea diaria para dar soluciones en lo posible a los problemas que se nos planteaban. Cada dos días hicimos reuniones algo más serias, pero no han sido todo lo efectivas que podían, por su inconcreción y poco aprovechamiento, pocas iniciativas de gran parte del grupo, aunque se fue mejorando sobre la marcha. Finalmente y a modo de conclusiones, hacer referencia a una serie de cuestiones a tener en cuenta para próximas colonias. De una parte, que el tipo de gente que formamos el equipo, siendo diverso y distinto en cuanto a experiencia y cualificación, ha sido muy enriquecedor y positivo para todos. Destacar que la labor del equipo es fundamental ya que es la fórmula más adecuada para que todo el conjunto de educadores/as participen de una forma eficaz y democrática no sólo en la preparación de las colonias sino también en el período de duración de las mismas, y por supuesto las reuniones pedagógicas, o como queramos llamarle, son necesarias para un mejor funcionamiento.

Otro punto a preveer es el de la compra de alimentación éstas deben organizarse de tal

modo que el que atienda la cocina no tenga que estar pendiente de las mismas sino que se sirvan por parte del comercio a la escuela. Esto viene a cuento porque concretamente este año las compras han constituido un problema, no sólo por el tiempo que se perdía en ellas sino también porque el comercio elegido para las mismas no era el más adecuado, dado que era una tienda que cumplía la función de servir al turismo y por tanto con unos precios más elevados.

Otra cuestión que no hemos tenido en cuenta ha sido el de las posibles bajas (por enfermedad, causa familiar grave...) que pueden darse entre el equipo. De ahí que planteemos el que se prevea para próximas colonias gente dispuesta a hacer dichas sustituciones.

Por fin, un elemento a tener muy en cuenta es la necesidad de que dentro del equipo vaya alguien con coche o gente que sepa conducir, para que ante problemas urgentes en los cuales sea necesario utilizar un vehículo, se disponga de gente concreta. ■

**EQUIPO DE EDUCADORES DE LAS COLONIAS (Calahonda 81)**

# Entrevista

Roger Ueberschlag entrevista a Claude Pauquette, profesor de la Escuela Normal de la Universidad de Quebec y autor del libro «Hacia una práctica de la Pedagogía Abierta» editado en 1976 en la edición N.H.P. de la Universidad de Quebec. Este libro quiere ser ante todo un material de trabajo, una descripción previa de la Pedagogía abierta, elaborado a partir de múltiples experiencias realizadas en 1.970.

## CLAUDE

### ¿COMO FORMAR MAESTROS EN LA PEDAGOGIA ABIERTA?

**R**oger Ueberschlag.: Tu situación en Quebec es paradójica e inconcebible en el sistema educativo francés. Te sitúas en la enseñanza superior, después de haber pasado por la enseñanza pública, y decides dejar este medio para tener mayor incidencia sobre él. En Francia, un profesor que abandona su centro de enseñanza para ser más oído y seguido, pierde la partida. ¿Cómo lo has hecho tú para ganarla?

### NO ESPERAR LAS AUTORIZACIONES

Claude Pauquette.: En realidad, no considero que haya dejado la enseñanza, he dejado una estructura. Después de la escuela Normal, he enseñado en la elemental, se me ofreció un trabajo en la Universidad de Quebec en Montreal, en el área correspondiente a la formación de maestros. Y he estado cuatro

años en esta estructura. Es sólo un accidente en el recorrido, porque la institución no concuerda con mi temperamento, me sienta mal que se me diga: «puede hacer cualquier cosa» que se le «permita», soy de los que desean tomar las cosas, las decisiones. Enseguida se les acepta o no, si No se les acepta sientes enseguida las consecuencias, si Si tanto mejor, entonces me falta la libertad de elegir. Después de diez años en la enseñanza, hay una gran diferencia entre ser experto en la enseñanza y ser experto en la estructura oficial de la enseñanza.

Después de algunos años he fundado un gabinete consultivo, queremos hacer cosas, pero no queremos esperar a tener la autorización, se hace aceptando las incidencias que se han hecho, aunque sean positivas o negativas. Trabajando con los enseñantes he llegado a la conclusión de que es «ilusorio pensar que una estructura que se quiere cambiar va a darnos

por sí misma los medios de modificarla». Es necesario ponerse en la perspectiva «Veo la situación y con un grupo de trabajo en un sentido determinado». Si verdaderamente no hay nadie en la población que piense en el mismo sentido y de la misma manera, pienso que puede ser barrido del mapa límpidamente. Si por el contrario esto corresponde a los valores, a las cosas fundamentales de las personas, hay gente que va a apoyarnos. Desde hace una docena de años se habla de pedagogía abierta, pero éramos incapaces de decir qué enseñantes habían probado y tenido éxito con una enseñanza de este tipo. Nos angustiamos cuando las gentes nos ponen objeciones en este aspecto. Ahora no hay más problemas, con calma se hacen las cosas, tranquilamente, las personas han empezado a trabajar en este terreno, se les ha hecho evolucionar, pero no se hace evolucionar igualmente a éste que a otro que dé un significado distinto a nuestro trabajo. El ha ganado y nosotros tam-

bién. ¿El equipo Pauquette está fuera del sistema? No, trabajamos en el sistema pero no dependemos de él. Esta es la diferencia.

### EL LIMITE DE LA LIBERTAD DEL PROFESOR DE UNIVERSIDAD

**R.V.:** ¿Cuando ejercías en la Universidad, en qué consistía tu trabajo?

**C.P.:** Estaba contratado, pero hay siempre diferencias entre el contrato y la realidad, se preveía que trabajara con un grupo de maestros sobre el terreno. Esto es un modelo de: «taller al aire libre». Tenía la responsabilidad de ir a hacer experiencias a las escuelas, dialogando a veces con los maestros, experimentando en clase, sobre una disciplina. Lo que me interesaba era la organización escolar, su entorno.

Me he dado cuenta de que la experimentación choca con la molesta administración. Me he empeñado en pasar con estos maestros el tiempo que estimaba necesario, el último año si llegaba a estar una jornada con estos enseñantes

## PAUQUETTE

era porque estaba quemado y por tanto estaba en contra de esta posibilidad. «Pienso que una estructura se protege a sí misma contra los cambios» y yo no quiero a las estructuras ni a las personas de esta época, en eso estábamos concienciados.

**R.V.:** Por tanto, a los ojos de muchos, el profesor de Universidad es un hombre libre?

**C.P.:** Pienso que en una estructura universitaria se es siempre libre, libre en el sentido en que no se conocen las molestias jerárquicas, ni las molestias de la protección, y por tanto estás implicado en esta estructura en la medida en que las molestias nacen de sí mismas. Por ejemplo, en el programa de formación de maestros, debes participar en las reuniones de comité, debes redactar cosas. Todo esto moviliza mucho tu tiempo libre pero no lleva a ningún cambio, porque la gente no quiere que esto cambie. Esta misma conciencia es cierta, me he apercibido que si quiero cambiar cualquier cosa (más lejos que la isla en la cual trabajo y que es un islote reducido a una centena de estudiantes) debía atacar las estructuras. Pero atacando a las estructuras tenía cada vez menos tiempo para trabajar con las personas. A pesar que esto me interesaba, había escogido trabajar sobre el terreno, estaba mi opción de base.

**INTERVENIR ¿COMO?**

**R.V.:** ¿Y cuál ha sido tu camino ahora que te has hecho independiente?

**C.P.:** En primer lugar, tengo posibilidad con mi equipo de elegir con más tiempo los objetos de nuestra investigación. En segundo lugar, y esto me parece esencial, las personas no trabajan con nosotros, porque hay ventajas exteriores. Antes, cuando las personas salían de un curso en la Universidad conmigo, yo me preguntaba si estaban interesadas/os por el tipo de pedagogía que se hacía o por los «créditos» o «unidades de Valor», (el diploma). Ahora, cuando las personas trabajan con nosotros es porque están

interesadas, esto cambia mucho las perspectivas de nuestra acción.

Por otra parte están fuera de la estructura, no tenemos que esperar la autorización, el buen querer de algunos para hacer cualquier cosa.

Cuando se decide publicar una obra, la publicamos nosotros, no esperamos la decisión de la casa editora para publicar. Estamos organizados sobre el terreno.

**R.V.:** ¿Puedes decirnos cómo funciona tu equipo?

**C.P.:** Varía según los años, de cuatro a diez personas a pleno rendimiento, su particularidad, es que los que vienen a trabajar con nosotros, lo hacen voluntariamente según un

**“Es ilusorio pensar que una estructura que se quiere cambiar va a darnos por sí misma los medios de modificarla”**

proyecto que someten al grupo y que se les acepta. Tratamos de tener una estructura coherente huyendo de obligar a alguien a responder a una petición que no le interesa.

**R.V.:** ¿Con quién hacéis los contratos?

**C.P.:** Con la comisión escolar, Universidades, centros de investigación. Otras veces trabajamos gratuitamente con ciertos organismos, escuelas (en una de ellas desde hace 5 años). Nuestros contratos nos ligan a veces solamente a nivel de reflexión. Esto varía, lo que nos importa es que tengamos suficientes demandas para permitirnos rehusar a la que queramos. El día en que no se pueda rehusar, será un

día dramático porque significará que estamos metidos en una estructura.

Las personas que trabajan en el equipo son personas a las que se les pide vivir con la misma intensidad desde el punto de partida que se vive para integrarse a las estructuras, es decir no tener nada seguro.

Yo no tengo nada seguro por un año. En dos años la gente que trabaja conmigo tiene la misma enseñanza, se les pide hacer una elección, no obligarse a hacer cosas que no les sean vitales y que en ellas no crean.

**R.V.:** ¿Lo que ellos creen, lo aplican sobre el terreno?

**C.P.:** Esto varía mucho. En una escuela se puede trabajar por ejemplo, en un grupo de entrenamiento con un equipo de maestros que quiere iniciarse en el estilo de la pedagogía abierta, seis días, doce días de iniciación.

Se pueden encontrar enseñantes en una escuela que saben exactamente lo que quieren, que tienen una práctica en la pedagogía abierta. Vamos entonces a título de consulta. Se va a su clase, se frecuentan sus planes. Hay enseñantes que dicen «el perfeccionamiento universitario y profesional no es suficiente, se quiere ahora integrar nuestro proyecto».

Las personas cambian sus proyectos, injertan su perfeccionamiento en ellos, es necesario ayudarles a caminar en su proyecto, tratándose a veces de un dominio o búsqueda.

También con un grupo de padres y enseñantes se podría poner a punto una «escuela alternativa», es decir, diferente a las que ellos conocen en sus medios. Nuestra secuencia de trabajo consiste en ayudar a los padres a definir lo que quieren y ayudar a los enseñantes a precisar sus métodos.

Se trata de implicar a toda una comunidad en un proyecto escolar.

**¿QUE ES PEDAGOGIA ABIERTA?**

**R.V.:** En Quebec, tú eres en

## MATERIALES DE CLASE

<b>B-2</b>	<b>5</b>
SUMAS Y RESTAS Subtracciones Producto División	Los conejos
edición experimental - M.C.E.P.	
<b>DEL CALCULO VIVO A LA MATEMATICA</b>	
Libretas Programadas	

### DEL CALCULO VIVO A LA MATEMATICA

cada serie, 10 cuadernillos. 200 pts. Conjunto de 10 cuadernillos programados en los que partiendo de una situación de cálculo vivo se van desarrollando conceptos matemáticos, facilitando la operatividad del pensamiento lógico-matemático.

**CICLO INICIAL**  
Serie A-1 (1.º-2.º)  
Serie A-2 (1.º-2.º)  
Serie B-1 (2.º-3.º)  
Serie B-2 (2.º-3.º)

Próxima aparición de la serie C para 4.º y 5.º

### UTILES DE IMPRESION

Materiales y útiles para las técnicas Freinet en la escuela:

- Imprentas
- Tintas, rodillos componedores,
- Limógrafos
- Calcos Hectocopy
- Pinturas

Editorial Escuela Popular  
Dr. Sánchez Cozar, 2 GRANADA

alguna medida, el portador del término «pedagogía abierta». ¿Cómo lo defines?

C.P.: Quiero decir, en primer lugar, que esto no es así. Para mí, una pedagogía abierta, no significa lo que para la gente se dice, como una apertura de espíritu. No es como el maestro que plantea «Yo no investigo en una clase», e interpreta más a Rogers. Al contrario, es un maestro que se dice: «Debo crear un entorno lo más rico posible en la clase, con la colaboración del niño, mis aprendizajes no serán anticipados al interés de éste. No pondré una situación en pie para que dé tal rendimiento, sino que crearé una situación que realice a los niños y los desarrolle». Escoger una pedagogía es, ante todo, definir los ejes del trabajo que se han dado, si éstos son los objetivos precisos, determinados del exterior, amenazando resultados cuantificables, permitiendo verificar, por ejemplo, si un ejercicio es rehusado o no, no tiene lugar una pedagogía abierta. Si por el contrario, se dice que quiere colocar a los niños en unas situaciones de aprendizaje, lo más diversas y lo más elaboradas posibles, sin anticipar los resultados, sino que éstos sean los correspondientes a los niveles de comportamiento, de hechos, de habilidades, entonces se practica la pedagogía abierta.

R.V.: ¿Podrías explicar un caso que ilustre la diferencia entre las dos pedagogías?

C.P.: En una clase puedo proponer un ejercicio de gramática, dicho ejercicio no entraña que los niños vayan a utilizar su potencia, que vayan a llegar a resultados diversos. Este ejercicio de gramática se solucionará simplemente con una buena respuesta, según una convención que ha sido predeterminada por nuestros amigos los académicos. Un enseñante que trabaja en la pedagogía abierta, pone en duda radicalmente el estilo de aprendizaje que se utiliza en clase. Este aprendizaje que puede hacerse de forma muy enciclopédica, va a realizarlo a partir de lo que

hacen los alumnos.

Hemos elaborado toda una estructura de trabajo en clase con los enseñantes que permiten proponer actividades de otro tipo distintas al ejercicio gramatical, según lo que el propio alumno elija.

Estas actividades van a llamar a la creatividad, a la capacidad de precisión, a la planificación, a la comunicación, son actividades que llamamos abiertas, que no determinan los resultados a esperar.

R.V.: ¿Reprochas a la pedagogía tradicional su concepción demasiado mecanicista y acumulativa de aprendizaje?

C.P.: Pienso en efecto, que se olvida demasiado pronto el avance natural de los niños en sus aprendizajes, pero este avance no se efectúa en el acto. No porque una mañana el niño decide que quiere leer, va a aprender a leer. Es todo el contexto, el entorno el que va a favorecer esta emergencia en el aprendizaje. Es lo que propone la pedagogía abierta, favorecer la creación de un entorno suficientemente largo y rico en el que pueda encontrar una urgencia en aprender, lo que llevará a emprender dicho aprendizaje.

R.V.: Te interesa la petición, pero no los contenidos. ¿No arriesgas en provocar una angustia en los maestros, los padres y hasta los niños, para los cuales el contenido es lo importante? ¿No es la principal objeción que se te pone?

C.P.: No es exacto pretender que me desentiendo de los contenidos. Los contenidos me interesan. Pienso que el resultado del aprendizaje es un contenido. Si el enseñante está angustiado, como tú dices, es porque la estructura reclama estos contenidos y no reacciona más que para reintegrarse a una adquisición más o menos grande, más o menos medible. Es lo que niego, éstos no son los contenidos. Opino que creemos en nuestra clase, un entorno, suficientemente rico que permita los aprendizajes sin tener en cuenta lo que ocurra. La demanda de las personas que se acostumbran a esta evolu-

ción, que se acostumbran a ser tolerantes, a estar inseguros, a no hacer otra cosa que lo que el sistema le pida. Si se quiere que el sistema nos pida un día otra cosa, es necesario hacer YA otras cosas en seguida y no esperar a que se nos dé el consentimiento. Todos los que quieran definirse como innovadores deben aceptar este principio: La estructura no nos dará nada, no nos facilitará nada.

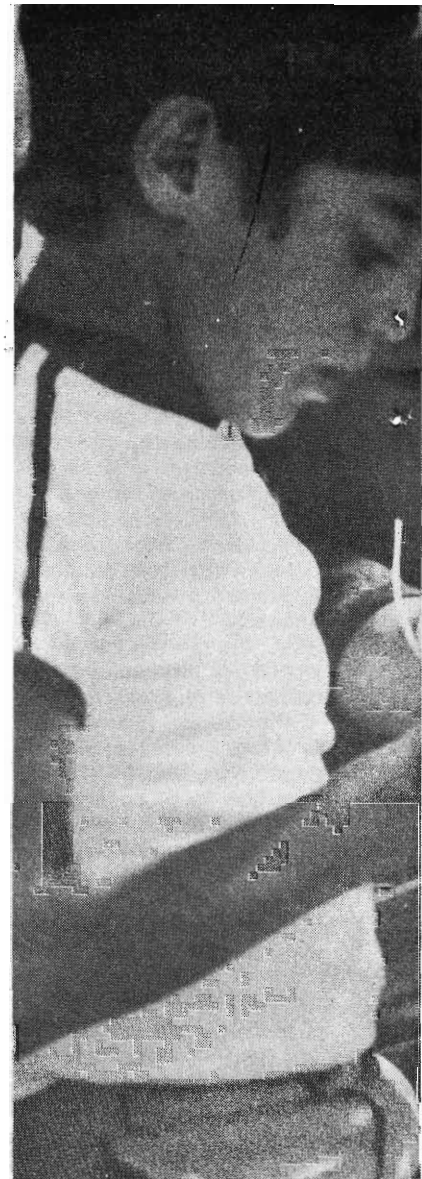
**TRABAJO INDIVIDUALIZADO Y VIDA DE GRUPO**

R.V.: Se le hace a la pedagogía abierta otro reproche, al querer individualizar demasiado el aprendizaje del niño, el maestro se transforma en un preceptor múltiple, agotado, que olvida las aportaciones fructuosas de la clase, como lugar de relaciones sociales. ¿Qué opinas sobre esto?

C.P.: Hago una diferencia entre los aprendizajes individuales y los individualizados. Los primeros ponen al maestro en situación de enseñar a cada uno de los alumnos las mismas cosas pero en tiempos diferentes, mientras que el segundo caso permite obtener en los niños, efectuando la misma pregunta, resultados diferentes. Privilegio, los aprendizajes individuales y no las enseñanzas individualizadas. Para mí el concepto social de la vida, de la clase, es siempre parte predominante, pero se adhiere al principio colectivo, no hace un fin en sí, el trabajo puede hacerse solo, con otros, en gran grupo, puede variar...

R.V.: ¿Y la vida cooperativa?

C.P.: Creo en ella, pero encuentro regresivo que en muchas clases, la reunión de cooperativa (la asamblea) se desarrolla como encuentros de denuncia, el lugar donde los maestros denuncian a los niños y éstos se denuncian entre ellos, y esto lo veo mal. Encuentro mejor unas asambleas donde se establezcan las reglas de gestión de la clase, las leyes de participación en los talleres. Con un sistema de denuncia entre los ni-



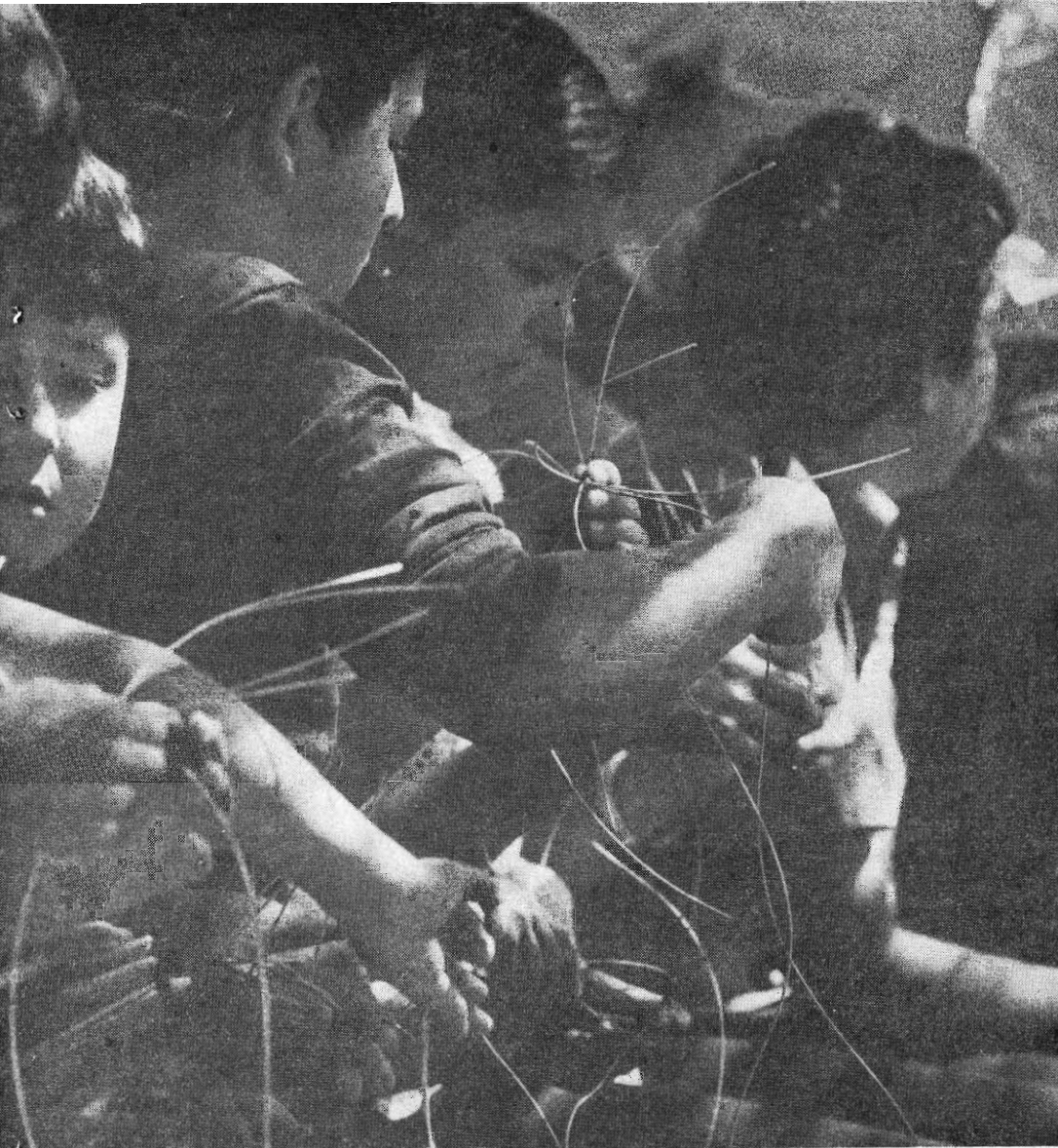
ños, la autoridad es mucho más dramática que la del maestro. Estas reuniones (que se dicen sociales) permiten aún más el individualismo, cada uno defiende sus intereses y denuncia aún sin razón. Prefiero que mis niños estén en una clase, donde sea el profesor el que critique y denuncie, a que sean los niños quienes realicen esta labor entre ellos. Al menos en el primer caso, pueden decir «es la autoridad» mientras que en el segundo, sólo les queda a los niños la posibilidad de cerrar la boca.

**FREINET SI, CON LA CONDICION DE MODIFICAR LOS APRENDIZAJES**

R.V.: En la teoría del aprendizaje hay muchos aspectos que se acercan a los métodos naturales de Freinet, pero me ha parecido que estableces algunas diferencias con él ¿Por qué?

C.P.: Sí, la diferencia más importante que hago se refiere a la elección de las actividades por los niños. Pienso que en la Pedagogía Freinet hay elementos vitales, del tipo de la correspondencia es-





**“... unas  
asambleas  
donde se es-  
tablezcan las  
reglas de  
gestión de la  
clase, las le-  
yes de parti-  
cipación en  
los talleres”**

colar, el texto libre, la imprenta, pero encuentro que se proponen muy frecuentemente aprendizajes de tipo académico y la misma estructura de trabajo de la escuela tradicional. Lo que tratamos es proponer una modificación radical de estas actividades de aprendizaje. Que un niño haga ejercicios de aritmética o de gramática durante todo el día, esto no implica que los tenga escogidos o no, ya que la importancia es la naturaleza del trabajo que se ha propuesto y ésto es lo que distingue a nuestro equipo de otros equipos innovadores. Humanizar el trabajo industrial no es modificar la mentalidad del patrón, el entorno del taller, los horarios, sino que humanizar el trabajo industrial es restituirlo, valorizarlo, hacerlo más creativo, más próximo al obrero.

Se pretende lo mismo con el trabajo escolar. ¿Qué se propone al niño durante el tiempo que pasa en clase? Esta es la crítica más radical que realizo a otros movimientos sobre el trabajo que se propone a los niños en la jornada escolar.

**R.V.: En tu teoría del aprendizaje, no das lugar a la repetición o a la sistematización?**

C.P.: La repetición no la veo conveniente, ni en la lectura, ni en la escritura, ni en las matemáticas. No creo que en estos aprendizajes exista una fase repetitiva. Si se observa a los adultos o a los niños que realizan su aprendizaje cotidiano, no hay pasos repetitivos y mucho menos en el orden de la significación. En una clase, cuando el niño hace 50 ejercicios idénticos, si ha comprendido el primero, los otros 49 son supérfluos. Si no lo ha entendido los siguientes son demasiados, porque estará en la situación de cometer el mismo error todo el tiempo. El aprendizaje repetitivo es el verdadero aspecto de la escuela tradicional o enciclopédica que crea la acumulación de hechos, los pasos repetitivos, tienen como misión tener ocupados a los niños. Haciendo cincuenta veces la misma cosa, no se hace nada si este aprendizaje no es significativo de partida.

Observamos que este repentino ataque a nuestro sis-

tema de enseñanza viene en particular de padres que no han conocido otras formas de aprender. Pero valdría la pena examinar qué han sacado en su vida de las repeticiones. Encontraremos poco, pues se aprende cuando algo es significativo y tiene sentido para el individuo. Estando en una recepción que reunía administrativos de la educación, uno de ellos recitó de 400 a 500 versos de Víctor Hugo, no era tanto la repetición que tenía en su memoria como su deseo de destacar en sociedad lo que hacía significativo su aprendizaje. Yo tengo que repetir teoremas durante semanas y meses sin comprenderlos, pero no tienen significación para mí, luego no hay aprendizaje. Es una toma de conciencia fundamental.

Desafío a las personas a que recuerden aprendizajes dados por repetición, no obtengo jamás resultados claros. Un niño que aprende a caminar no lo aprende porque repite, sino porque encuentra problemas significativos que le obligan a tantear, ensayar,...

**CAMBIAR EL SISTEMA O LOS INDIVIDUOS**

**R.V.: En todo el país, la renovación pedagógica y la transformación del sistema, pasa por el trabajo de militancia. Tú has elegido intervenir en el extranjero ¿Hay allí un mejor método para cambiar el sistema?**

C.P.: Sería necesario tomar posiciones sobre las siguientes cuestiones: ¿Es el sistema el que es necesario cambiar o los individuos?. Mi opinión es bastante clara, el sistema, la organización de una vida en sí, que se mueve por ella misma según sus tradiciones. Los individuos que la componen no igualan al sistema. Mi posición no es trabajar contra el sistema, sino trabajar por los individuos. Quizás después el sistema sea diferente. Mucho más sobre un cierto número de personas (4 ó 5 un año, 20, 100 otro, no lo sé) que poseen problemas de un modo diferente y los resuelven de forma diferente, aportando alternativas variadas a los problemas cotidianos que son más coherentes con su estilo de vida. Que el sistema cam-

bie o no, no me preocupa, pero que los individuos no hagan nada en el interior del sistema, me deprime. Pienso que la intervención de agentes exteriores al sistema no debe llegar, ni sobre la modificación del sistema, ni sobre la de los individuos, pero será un trabajo interactivo con los individuos.

Por mi parte significa que no trabajaré más en el mundo de la educación el día en que no tenga más que una acción sobre las personas y no una acción de ellas sobre mí, tanto que las personas contribuyan a transformarse y yo a transformarlas, estaré entonces contento, pues si ésto no se da, para qué seguir trabajando.

Cuando se me dice «hace cinco años, en tal escuela se hacían cosas y ahora no», no tiene importancia para mí. Lo que me interesan son los individuos que hallan pasado por allí, lo que hacen ellos ahora, y si continúan con el mismo esquema de pensamiento donde se les transformó. ¿Tienen otra práctica?. ¿Ponen las cosas en duda?. ¿Los niños que pasan por sus manos son diferentes de los que no han pasado?.

Cuando encuentro gente con la que he trabajado hace 10 años y veo cómo solucionan los problemas cotidianos, puedo darme cuenta de la validez de nuestro avance.

Estas personas tienen una incidencia sobre el sistema, no me interesa saberlo pero puedo asegurar que hay cientos, miles de personas en Quebec que tienen esta evolución. En mis primeros años intervenía, para 100 personas durante dos meses y me decía: Si he venido aquí por una sola persona ya es bastante, que las otras 99 encuentren que lo que han hecho no vale nada, no es grave, he aprendido de Michael Lobrot que: «La forma de cambiar el sistema quizá sea la de constituir pequeños islotes, pequeños grupos que piensen de otra forma». Un día cuando halla suficiente interacción entre todos ellos, cuando exista una nueva praxis so-

cial, una nueva forma de concebir la realidad, aparecerá.

**R.V.: Este modo de opinar es compartido por las organizaciones e instituciones que te contratan.**

C.P.: Cuando trabajo con la gente, una comisión escolar que me contrata, un ministerio, no trabajo con clientes que se llaman niños, enseñantes y padres, jamás con un ministerio como algo impersonal. Esto conduce a veces a conflictos. Cuando la organización me dice «trabajas para nosotros y debes respetar la organización», entonces me voy, me concedo la libertad de hacerlo. Los clientes con los que trabajo son los que están conmigo en la práctica cotidiana. Pienso que se puede tomar la misma posición frente al sistema a condición de no esperar del sistema. A veces las personas que desean innovarse se dicen: «lo haré cuando el sistema me dé los medios, el tiempo que se espere importa poco».

**R.V.: ¿Ciertos innovadores no están concienciados entre las obligaciones legales y las consignas sindicales?**

C.P.: Todos los que quieren innovarse deben aceptarse marginados, en el sentido completo y concreto del término. Pienso que se puede ser marginado por moda, pero también se puede ser rehusando adherirse a las prácticas en las que no se crea. Y se

no encontraran impedimentos. El mejor medio de matar una idea es generalizarla, incluirla en el sistema. Este no es el sistema que puede hacer evolucionar una situación, como la práctica de todos los días por medio de las personas implicadas.

## ANÁLISIS Y PSICOANÁLISIS

**R.V.: ¿Reposa vuestro método de trabajo sobre una concientización? ¿Preguntáis a los interlocutores, adultos o niños, qué es lo que han hecho y qué lo que quieren hacer?**

C.P.: Sí, de eso partimos, el análisis, para cambiar lo que se ha hecho o lo que se quiere hacer. ¿Pero obligando a los enseñantes?. No, se tiene como principio lo que cada enseñante nos dice, no se puede obligar a la toma de conciencia, se puede estimular.

Veo que en ciertas Universidades se hacen análisis, ensayos de objetivación medible, micro evaluaciones que desnaturalizan las exigencias sinceras.

**R.V.: ¿Y del análisis al psicoanálisis no hay más que un paso?**

C.P.: En nuestro grupo de intervención no tenemos ninguna afinidad ideológica ligada al psicoanálisis. Nosotros no planteamos a un muchacho: «Quiero analizar contigo

hechos, puedes hablarlos, esto no cambiará gran cosa.

Si no hay toda esta práctica no cambiará nada. Analizar el por qué de manera que no intervengas, no te hace intervenir más. Veo este análisis en la práctica, en los hechos. Examinemos qué se hace ahora, para ver qué se puede hacer después. Se entiende bien en el medio enseñante la objeción: Antes de hacer una pedagogía diferente es necesario haber reunido una serie de condiciones: formación, material, plan de estudios... «No trabajamos jamás en estos niveles, las nuevas actitudes de las personas se les crean conforme surgen las necesidades».

**R.V.: Es un paso de resolución optimista?**

C.P.: Optimista sí, pero sin caer en una especie de delirio que consistiría en decir: todo va bien, todo el mundo es capaz de hacer las cosas. Ya que eso no es verdad. Hay personas que han decidido no cambiar, y ésto hay que tenerlo en cuenta. El optimismo debe apoyarse sobre una realidad cotidiana, el sólo cambio posible es descendiente de un paso cotidiano. Digo muchas veces a los enseñantes: «Hace falta tiempo para cambiar, hacer cosas continuamente y no de una forma esporádica» sería una actitud utópica que implica «mañana se va a salvar todo el mundo». Ésto implica que tengo la verdad y no es cierto. No estoy seguro de una cosa: El estilo de trabajo que proponemos responde a un cierto número de aspiraciones, de padres, de niños, de educadores. Querer cambiar el mundo, sí, pero de prisa para evitar que sea el mundo quien nos cambie.

**R.V.: Un animador puede escoger aquello con lo que él crea poder trabajar, pero ocurre lo mismo con los maestros. Un maestro no está obligado a ocuparse de todos los niños que se le confían.**

C.P.: No pienso que todos los maestros que he tenido me hayan marcado, me han permitido hacer aprendizajes. No creo que un enseñante pueda pretender dar lo máxi-

---

**“Todos los que quieran definirse como innovadores deben aceptar este principio: la estructura no nos dará nada, no nos facilitará nada”**

---

iría a los mismos si la pedagogía abierta fuera generalizada y oficializada, pues no nos interesaría que la pedagogía abierta se decretara, que fuera entendida por todos, que los profesores y padres que deseen practicarla

todo lo que has permitido e interpretado, lo que sabes y lo que eres hoy». Expongo el sentido inverso y digo: Coloca las acciones de una y otra naturaleza de tus problemas, vas a resolverlo a medida que surjan. Si no pones los



**“Un niño que aprende a caminar, no lo aprende porque repite, sino porque encuentra problemas significativos, que le obligan a tantear, a ensayar...”**

mo a sus 30 alumnos. Esto sería una posición contradictoria. Es decir la creencia de que se puede hacer siempre una interacción fuerte e influenciar a las personas.; Esto no es real. Hay enseñantes que me han influenciado y otros que no han afectado para nada mi vida. Hay quien me ha forzado a hacer cosas de las que no he sacado nada. Recuerdo que me han formado, pero los contenidos de esta presión los tengo todos olvidados.

Pienso que se ilusionan creyendo que el maestro tiene influencias parecidas sobre los niños con los que trabaja. Pero en realidad sólo tendrá esta influencia con aquellos con los que se produzca una interacción. En las escuelas los niños escogen a sus maestros como los maestros a los niños. Sé que esto va a provocar indignación, basándose en el principio de igualdad. Se dan unos pseudo-principios de democracia que dicen:

«Es necesario dar una oportunidad igual a todo el mundo».

Pero en este caso no se permite a todo el mundo vivir en un entorno que favorezca realmente su crecimiento. Un enseñante no tiene derecho a decir sin pruebas a un alumno: no puedo trabajar contigo. Pero sí: Hagamos un comienzo del camino juntos, después veremos a dónde llegamos.

**R.V.:** ¿Qué ves esencial en este momento?

**C.P.:** Me preocupan cada vez más los aspectos de la interacción de los que están en relación de ayudar a los enseñantes y los procesos de innovación. También me preocupa el problema de la formación y del perfeccionamiento, para continuar los pasos de la pedagogía nueva. ¿Si se quiere iniciar un estilo de pedagogía abierta, a qué modelos de maestros se puede llamar?

Las propuestas Universitarias no son suficientes. Hace

falta un modelo más adecuado, más eficiente. Cómo integrar la formación y el perfeccionamiento en el proyecto, cómo formarse, no para este proyecto pero sí alrededor de este proyecto. En su clase, el profesor desarrolla un proyecto de auto-formación. La cuestión es ¿cómo puede perfeccionarse a través de esta acción?

#### **A NIVEL DE IDEAS Y A NIVEL DE SEGURIDAD**

**R.V.:** Desde esta perspectiva, ¿cuál será la jornada para un estudiante en formación pedagógica, comparada con las anteriores Escuelas Normales?

**C.P.:** Recuerdo una frase de Piaget, «la mejor forma de aprender psicología es vivir experiencias de psicología». Pienso así que la mejor forma de aprender la pedagogía es practicándola. Actualmente, en nuestros centros de formación de la Universidad, el estudiante que va a un stage durante un tiempo determinado, cae por azar en una clase X. Por mi parte lo dividiría en tres etapas: un primer tiempo en que el estudiante en formación inicial estaría en el medio e iría a trabajar en las experiencias pedagógicas para conocer gente diferente, aquellas muy ancladas en la tradición (las que tienen las clases muy programadas, muy estructuradas asegurando un condicionamiento) en las clases de pedagogía abierta, y en el extremo en las clases de pedagogía muy libre. Dos meses en cada una de estas clases, para hacerse una idea de las diferentes pedagogías.

Después, un segundo año volvería a la Universidad, no para hacer cursos sobre estas cosas, sino para elaborar lo que él ha vivido, a nivel de ideas pero sobre todo a nivel de toma de conciencia. La teoría que desempeña no será la del profesor de Universidad pero descendiente de su propia práctica.

En un tercer año, debería ser capaz de hacer saber, después de un análisis serio, cuál es el tipo de pedagogía que él siente como la suya, la

más acorde con su vida. Disponería entonces de numerosas semanas para ir a las escuelas donde se dé la pedagogía que él ha escogido, e implicar a los profesores de Universidad en una formación, ligada a la práctica. Podría así ir a teoría, filosofía, práctica a partir de hechos y no de reglas utópicas. Teniendo en cuenta esta proposición utópica, pues los profesores de Facultad son sobre todo, profesores de contenidos, habiendo hecho las tesis en despachos. La solución quizás consistiría en crear instituciones de formación de maestros identificados a los estilos pedagógicos de trabajo de las estructuras. Así cuando alguno va a Ginebra con Piaget, no va para hacer condicionamiento operante a la Skinner, sino para trabajar con los modelos de trabajo de Piaget.

Pienso que se podría tener en la Universidad sub-grupos de trabajo muy identificados. No es preciso esperar que el régimen universitario dé este género de formación. Nos hace falta crear en las Universidades islotes de trabajo de este estilo, y cuando haya 10, 20, 30, se vivirá otro momento

Recuerdo grupos de trabajo que he podido crear en la Universidad durante cuatro años, hay estudiantes, que han hecho de 60 a 70 créditos (unidades de valor) conmigo en los proyectos de este tipo, pero no había nada oficializado en la Universidad. Estas estructuras de trabajo que se dan con 7 u 8 profesores que están tentados con dar un paso semejante.

Pero no es preciso esperar que la universidad se reúna en Gran Consejo para decidir que la formación va a ser verdaderamente fundada sobre la acción. ■

**ROGER UEBERSCHLAG**  
L'Éducateur n.º 6. 1979-80

# Colaboraciones

## Sugerencias de trabajo sobre la "clase"

**El medio no es el entorno inmediato del niño (la clase, las mesas, los compañeros y el patio de la escuela); éste es el medio cotidiano. El medio en el que se mueve el niño es algo más complejo. Es una mezcla del entorno más o menos próximo y el entorno lejano.**

**E**l medio lo constituyen las plantas, las personas que, directa o indirectamente, influyen en el proceso de desarrollo del niño, los elementos físicos, medios de comunicación... Es pues, muy amplio y complejo y el maestro tiene que enseñar al niño a desenvolverse con eficacia en su medio. Para ello es necesario que le pongamos en contacto con él, que le ayudemos a relacionar causas y consecuencias que le enseñemos a analizar situaciones...

«Las puertas de la escuela estarán abiertas para tomar contacto con la realidad, para intervenir en el medio, para transformarlo».

En el primer ciclo, el itinerario debe realizarse en el medio más propio al niño, sin necesidad de hacer grandes recorridos.

### Itinerario: LA CLASE, LA ESCUELA

#### OBJETIVOS:

- Conocimiento de los elementos del medio escolar, contribuyendo a dar seguridad a los niños que se mueven en un ambiente que dominan.
- Localizar la clase dentro del colegio.
- Situar el colegio respecto a la población.
- Desarrollo de hábitos de convivencia.

#### OBSERVAR:

##### La clase

- Cómo es, qué forma tiene
- Cuántas aberturas tiene
- Qué hay dentro
- Qué se ve desde las ventanas

##### La planta

- Cuántas aulas hay en el piso
- A dónde dan las ventanas

- Camino que se sigue desde la entrada a la clase

#### El patio

- Localizar las ventanas de la clase
- Puertas de acceso
- Hacer ver la diferencia entre una clausura en dos dimensiones y otra en tres (patio/aula)

#### Pisos superiores

- Lo que se ve desde cada una de las fachadas
- Cómo se ven las cosas desde arriba
- La situación del colegio respecto a algunos puntos del patio.

#### Un lugar alto, cerca del colegio

- Disposición de las diferentes dependencias del colegio
- Relieve del lugar donde está edificado

#### CONTENIDOS:

##### Topológicos:

- Dentro, fuera, cerca, lejos, debajo, encima, entre, delante, detrás.

- Situar con respecto a uno o varios puntos de referencia.

- Asociar desplazamientos e itinerarios marcados en el plano.

- Frontera, apertura, clausura.

- Cuadrado, rectángulo.

##### Numeración:

- Agrupar en distintas bases. Comparar números no conocidos todavía, agrupándolos.

- Utilizar los signos =, >, <

- Sumas equivalentes

##### Vocabulario:

- Colegio, clase, aula, pasillo, piso, laboratorio, biblioteca, patio.

- Cosas que hay en una clase: mesa, silla, encerado, tiza.

- Acciones que podemos realizar: pintar, charlar, dibujar, sentarse, andar.

- Cómo son las cosas de la

clase: grandes, pequeñas, ásperas, suaves.

#### Lecto-escritura:

- Clase, colegio, mesa, silla, libro, lápiz, papel.

- Mayor, menor, igual, alto, bajo.

- Dibujar, escribir, pintar.

#### ACTIVIDADES:

- Con los objetos de la clase, situarse respecto a uno o más puntos de referencia.

- Cosas que están dentro y cosas que están fuera

- Medir la clase, el pasillo, el patio (medidas naturales).

- Forma de la clase, de las paredes, del suelo, del encerado, de las mesas (cuadrado/rectángulo).

- Juegos de cálculo de la medida (¿cuántos libros caben a lo largo de la mesa?, ¿cuántas mesas podemos colocar siguiendo una pared?, ¿cuántas entre la mesa y el encerado?).

- Dibujar objetos observados desde abajo, desde arriba, de frente.

- Dibujar las paredes de la clase, el techo, el suelo. Formar el prisma de la clase.

- Hacer con plastilina (sobre un papel) las paredes de la clase. La huella sería del plano.

- Trabajo colectivo en plastilina representando el colegio, el patio, las pistas.

- Fichas de situaciones y plano de la clase. (Realizar fichas colectivas en el suelo antes de la individual).

- Juego de distancias (frontera (pared), apertura (puerta); clausura).

- Juego fronteras y puertas

- Juego del tesoro

- Andando al ritmo del pandero, formar grupos de 2 al oír un golpe fuerte. Al próximo golpe fuerte juntar dos grupos de 2 y así sucesivamente.

- Agrupar las mesas de la clase de 2 en 2; de 4 en 4 y de 6 en 6. Comparar los resultados. Representarlo en fichas.

- Contar el número de personas de la clase mediante

grupos. Comparar números grandes y utilizar los signos =, >, <.

— Formar grupos de 3 personas y realizar un itinerario. En primer lugar indicado oralmente; en segundo lugar marcado en un plano, por último, representar en el plano un itinerario seguido anteriormente.

— Agrupar los niños de la clase de 8 en 8 y buscar todas las disposiciones posibles.

— Compara números grandes, agrupándolos. Simbolizar luego el resultado.

$4 + 4 + 4 + 2$      $4 + 4 + 4 + 3$

— Plantear problemas en fichas del tipo  $4 \ 3$

$4 + 2$      $3 + 2$

— Juego: Sin mezclar fichas, sacar piezas de una caja de forma que al final haya tantas rojas como azules.

— Juego de dardos: Dado un resultado  $3 + 2 + 1$ , buscar otras formas de conseguir igual puntuación.

— Tiradas para ganar y tiradas que perderían.

— Juego del tesoro escondido:

1) En primer lugar con cuatro botes y un objeto que se esconde. Se trataría de averiguar dónde está con una indicación verbal y después con un esquema.

2) En segundo lugar, esconder un objeto en un lugar de la clase, señalándolo en un plano.

— Conversación. Expresión verbal de las experiencias.

— Poesías, cuentos, adivinanzas, trabalenguas, canciones.

— Representación de los cuentos.

— Inventar historias y representarlas.

— Ordenar grabados representando las actividades de un día lectivo.

Fichas individuales para la adquisición global de las palabras y análisis de las mismas. ■

**GRUPO ALBATROS  
MCEP — Asturias**



# El taller de lenguaje

**He aquí uno de los objetivos del taller de lenguaje. Y uno de los objetivos que más horas de discusión padres-maestros-gasta todos los cursos. Uno de los objetivos que más horas de sueño quita a los maestros-as que andan por esas clases entre los 5 y los 7 años. ¿Por qué?. El análisis de este por qué es costoso. Cuando el niño pequeño empieza a andar hay un gran goce en la casa.**

Lo mismo ocurre cuando comienza a hablar. Los padres se alegran y lo muestran. Lo alaban, lo animan y lo estimulan. Ayudan al niño a vencer sus dificultades ante el moverse erguidos o ante el balbuceo de las primeras palabras frase. Emplean con él, de la forma más «natural», todos los medios que la experiencia pone en su mano para mejorar los resultados de estas grandes y primeras conquistas que el niño-a hace para adaptarse y dominar el medio, para comunicarse con el entorno y con las personas que lo habitan.

Desde estas dos primeras adquisiciones hasta la del proceso de la lectura no aparece en torno al niño otro acontecimiento que haga que sus padres, abuelos, etc., estén tan pendientes de él.

Pero ocurre aquí una cosa. La experiencia que los adultos familiares tienen de este proceso depende de la que tuvieron en el período de su propio proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Este punto es de suma importancia para tenerlo en cuenta a

la hora de coger unos niños que están entre los 5 y los 7 años. Ya que de la comprensión por el entorno familiar de la bondad o no del método que vayamos a aplicar para dicho aprendizaje van a resultar cantidad de consecuencias positivas o negativas que van a permitir a niños-as y maestros-as trabajar en pos de ese objetivo con más o menos trabas y zancadillas. Creo que esta cuestión no hace falta aclararla mucho más. O tenemos a los padres y abuelos a favor, o de lo contrario los tenemos cuando menos con reservas si no en contra y no digamos nada si el niño-a tiene primos o vecinos que con otro método superan (aparentemente) con ventaja los primeros estados de la lectura. Entonces hasta los más convencidos suelen dudar.

¿Por qué entró en este terreno antes de atacar el desarrollo de la metodología? Porque la metodología no se va a desarrollar bien si al menos, para su montaje, no tenemos en cuenta el gran condicionante que ejerce el medio familiar. ¿Y para qué tenerle en cuenta? Pues para hacerle entrar dentro de nuestra metodología de la mejor forma posible. Sin miedo

a gastar horas en jornadas de trabajo con los padres desde el mismo momento en que tengamos claro y decidido el empleo de unos métodos que se van a parece muy poco a los que los padres recuerdan y a los que la escuela de siempre tiene acostumbrados tanto a ellos como a nosotros. Ni que decir tiene que estoy hablando del método Natural, es decir, de un acercamiento práctico al método Natural.

Primera necesidad. Tengamos en cuenta los adultos que rodean a nuestras niñas-os para intentar convencerles de quién es el maestro y los padres y qué funciones son sagradamente específicas del maestro. Solo si logramos que respeten esta función podremos avanzar con nuestros métodos para bien de los niños-as y de la pedagogía contemporánea. Ahora, hecha esta introducción, voy a intentar ir al grano en lo que respecta a los pasos a dar por lo que llamamos proceso de aprendizaje de Escritura-Lectura. El proceso está contado a partir de niños de tres años. Cuando estos niños son capaces de manejar el lápiz o la pintura continúa experimentando siempre que puede y tiene necesidad. Solo tenemos que «darle» ocasión para que él vaya, «a su propio ritmo, propio e individual e intransferible», experimentando y logrando plasmar en el papel aquello que sea capaz en cada momento. No sabemos cuando comienza la realización consciente y termina la explicación a posteriori o vice-

versa. Lo que si es cierto que hay un momento en que la niña-o comienza a decirnos lo que ha pintado, bien espontáneamente o bien a requerimiento de nuestras preguntas.

Fijémonos un momento: el niño observa la realidad sensible y la contempla, vive dentro de ella. Maneja una herramienta (lápiz o pintura) y en cuanto «SU» frecuencia de veces de experimentación se da, reproduce la realidad. La reproduce sin mirarla o aunque no la esté mirando y la reproduce a instancia de su necesidad, por las causas que sean, pero son sus imágenes. No sabemos por qué pinta unas y no otras, pero sabemos que son esas las que pinta y no otras. Sabemos que pinta las que le «interesan». Si este niño-a estuviera en una escuela unitaria, por invitación comenzaría en cualquier momento a garabatear o mandar a un niño mayor que le pusiera lo que él ha pintado, por escrito. Nuestros niños están divididos por años naturales y este paso del proceso lo ha de ayudar ha dar la maestra-o. Se le va poniendo su nombre en los trabajos y el nombre de lo que él dice que ha pintado. Cuando en vez de un nombre dice una corta oración se le describe esa oración. Así el niño-a, en base a su propio interés y mediante su propio lenguaje, de forma natural por tanto, va aprendiendo la Relación que existe entre la imagen y su palabra hablada con la palabra escrita. Una doble relación. Relación imagen-palabra

escrita y Relación palabra hablada-palabra escrita. Aquí merece la pena que nos paremos y analicemos un momento las circunstancias del proceso en este punto.

El niño de 3-4 años tiene un bagaje de vocabulario que progresivamente va acrecentando dentro de un entorno social donde el lenguaje hablado es uno de los más importantes vehículos de comunicación. Esta realidad hace que surja en él la necesidad de hablar y lo hace en cuanto está preparado. A los tres-cuatro años le hemos colocado en otro entorno (Escuela) donde gracias a sus adquisiciones anteriores de movimiento y lenguaje hablado, él se va defendiendo y desarrollando.

Aquí ponemos a su disposición unas herramientas nuevas, el lapicero y la pintura. Pronto, mediante el tanteo experimental, va a ir dominando estas herramientas y va a ir creando imágenes. Veamos, él ha vivido en un mundo tangible compuesto de elementos estáticos y dinámicos y dentro de ese mundo ha aprendido a relacionar situaciones y elementos con el lenguaje hablado.

Tiene un bagaje de cultura adquirido en la familia o grupo de convivencia. Este bagaje lo lleva con él a la escuela donde se encuentra con otro grupo de convivencia distinto y también con situaciones de aprendizaje nuevas. Las cosas que ve, las puede pintar. Las cosas que pinta se pueden contar. Y además las cosas que ve, que habla y que pinta, se encuentra con que hay otra forma, nueva para él, de expresarlas. Ha descubierto el lenguaje escrito, pero aún no, su necesidad. Aún, el niño, no sabe para qué necesita aprender una forma nueva de expresión, la escritura.

Aquí está funcionando otro de los grandes impulsores del aprendizaje. La capacidad de imitación. Por esta capacidad que al mismo tiempo es necesidad. El niño va a emprender el camino del aprendizaje de la escritura y lectura simultáneamente.

Hemos visto hace poco como el niño-a, a medida que la maestra-o va poniendo texto a sus dibujos LIBRES o sugerencias,

si el tema es sobre medio ambiente, va descubriendo la relación que existe entre la palabra escrita y los objetos o situaciones que él o ella han pintado. La capacidad-necesidad de imitar harán lo que falta para que el niño comience a copiar los rasgos que el maestro-a han escrito en su obra pictórica.

Vuelvo a aclarar que estamos hablando de niñas-os que están, artificialmente, divididos por edades fundamentales; los de tres-cuatro años, en una clase, los de 4-5 en otra... etc., etc. Esto hace que el adulto-a, tenga que intervenir más en la estimulación hacia la niña-o para que comience a copiar las palabras o frases así como a leerlas.

En este paso logrado, quiero hacer un pequeño lapsus explicatorio para sintetizar lo técnicamente hecho, aproximadamente entre los 3 y 4 ½ años por nuestros-as dentro del taller de lenguaje y dentro de este, en el aspecto escritor-lector estricto. También lo que ha tenido que ocurrir para que el maestro-a permita que ello se dé en su clase.

Los adultos-as maestros-as de este Grupo, hemos llevado una dinámica de contactos, lecturas, cursillos, discusiones, debates, etc... con y sobre los métodos naturales, según C. FREINET. Luego de varios años de combinar algunas actividades o técnicas, con los métodos tradicionales, hemos ido observando la bondad de los naturales, así como la estadística comparativa de unos con otros. Al mismo tiempo se ha ido dando a conocer, mediante reuniones de trabajo con padres y madres, el resultado siempre enriquecedor, de la aplicación de estos métodos naturales. Todo esto no se ha dado por generación espontánea ni de repente. En ningún momento hemos pasado la vida y hemos dicho, «a partir de ahora, comenzamos una vida nueva», no, todo ha sido una toma de conciencia del contexto global y una tímida iniciación de los nuevos. Un «NO» soltar las manos mientras no estén seguros los pies». El resto, lo hacen los niños-as. Y el resto es, ni más, ni menos, que el casi todo. La demostración viva de que el mé-

todo es mejor que lo anterior y que el resultado es más enriquecedor para ellos y para nosotros. Pero a mi y ahora se me ocurre sentir que no es el máximo, que no es el dogma. Sólo un pequeño principio de marcha hacia arriba y «alante».

Entonces, entre los 3-4 ½ años, la niña-o ha cogido un lapicero y unas pinturas, ha experimentado con ello y ha logrado unos rasgos. La maestra-o les ha consultado lo que han pintado y se lo ha escrito. El niño-a ha ido comprendiendo la nueva relación signo escrito-pintura y ha comenzado a copiar la escritura y a leerla. Comienza una nueva etapa de experimentación. Cuando la frecuencia necesaria, se da, el niño sabe escribir y leer. Ha atravesado una edad y un aprendizaje sin, apenas, momentos tiosos o dolorosos y, con alegría y naturalidad. Entre los 6-7 años todos los niños-as normales «saben escribir y leer». La estadística de la «rentabilidad» nos dice que tantos niños-as de 6-7 años han aprendido a leer como con el método tradicional y además todos estos, saben escribir con mucha más propiedad.

El resultado global es mucho más rico para ellas-os y para nosotros-as. La conquista de una mejoría se ha logrado y el futuro es más alegre.

Pero ahora vemos qué ha ocurrido entre los 4 ½ y los 7 años.

Quedamos que hacia los 4-5 años, la niña-o ha logrado interesarse por la escritura-lectura, y además imitar con un cierto rasgo de madurez, la escritura del adulto-a. Algunos-as escriben y leen ciertas palabras y otros-as aún no saben copiar con soltura, aunque de 30 que hay en la clase, la mayoría distinguen alguna palabra, las leen.

Las actividades realizadas hasta el momento y sobre el tema escritura-lectura, han sido:

a) Dibujo libre. Dibujo sobre tema de medio ambiente. Cuentos. Noticias.

b) Explicación de qué es lo que han dibujado (por el niño).

c) El adulto escribe lo que el niño ha explicado. (Cada niño-a su propio dibujo y su propia explicación).

pia explicación).

d) El niño-a lo lee y lo copia. e) Se lo enseña a la maestra-o y lo vuelve a leer. Luego lo guarda en su carpeta.

f) Cuando lo anterior ha logrado ser realizado con cierta facilidad. Cada niño-a corta su frase en palabras y se le invita a que vuelva a rehacer la frase. «Del todo a las partes y de las partes al todo». «De la síntesis al análisis y del análisis a la síntesis». Cuando el niño-a logra realizar con soltura este ejercicio. Luego de tener sus palabras guardadas, uno o dos días, es capaz de reconstruir su texto sin necesidad de mirar o de ser ayudado. Cuando se ha soltado con cierta precisión en su rasgo escrito.

g) Paso a la imprenta. Análisis más estricto de las partes de la palabra.

Todo lo anterior lo continúa haciendo.

De todo el trabajo realizado sacamos dos ventajas.

1) Cada niño-a tiene su propio libro de «vida». Con los trabajos de cada niño, con uno, hacemos tirada colectiva y sale un libro para la clase. Uno para cada uno. Que empleamos como libro de lectura.

2) Con su libro de vida desarrolla su creatividad, su grado de ser autónomo.

En el libro de clase se juntan trabajos de «todos» los niños y se da un paso hacia la solidaridad.

En la imprenta los niños van aprendiendo a leer también, reforzando el análisis de sus escritos y de sus ejercicios de cortar el texto en palabras y volverlas a pegar ordenadas.

El resultado es de gran belleza para el niño y para el adulto.

La composición alcanza calidad. Cada niño lleva su propio ritmo y aporta su bagaje cultural. Todos se ayudan de todos. La comunicación se da y se desarrolla.

Y este sería, a grandes rasgos, el relato de la parte sobre escritura-lectura que un equipo de personas estamos realizando y que lograremos mejorar con la ayuda de nosotros y de todos los demás. ■

EMILIO DIAZ  
G.T. de Cantabria

La elaboración de este manifiesto fue un acuerdo del seminario de escuela rural (de la IV Escuela de Verano de Castilla-León celebrado en Avila en Julio del 81) y de otros organismos como movimientos pedagógicos. Sindicatos de Enseñanza, Sindicatos Campesinos, Geógrafos, Escuelas Campesinas, Partidos Políticos, Regionalistas, etc.



**L**A idea de este manifiesto es aunar todas las fuerzas existentes en el medio rural y en la región Castellano-Leonesa, contra el deterioro progresivo de las condiciones de vida en el campo, en nuestra región y más concretamente de uno de sus servicios públicos fundamentales como es la educación rural.

Hemos tomado conciencia de la gravedad y repercusiones de nuestra situación regional en todos sus aspectos: humanos, económicos, sociales, culturales... y de la necesidad de poner manos a la obra de transformación profunda de nuestra realidad rural y regional por todo el pueblo Castellano-Leonés, aunando esfuerzos desde to-

o otro gran número en condiciones educativas y culturales intolerables.

Junto a esta necesidad de paralizar inmediatamente esta política contra el medio rural y su escuela, vemos la necesidad de lanzar públicamente, con más fuerza que hasta la fecha un debate abierto hacia el pueblo Castellano-Leonés y sus organizaciones representativas de las posibles bases alternativas de largo alcance de la escuela rural, coordinada con el necesario debate sobre el futuro del medio rural en nuestra región en todas sus dimensiones y aspectos.

#### ALGUNOS DATOS DE LA EDUCACION RURAL EN CASTILLA-LEON

De los aproximadamente

nificaban el 28,27% del total si estos datos eran importantes los últimos tres años han sido un atentado a nuestra educación y cultura rural del que hemos de exigir responsabilidades, daños, perjuicios y la recuperación de lo perdido a corto plazo.

En el curso 79-80 nos suprimieron unas 250 unidades rurales más en el 80-81 la cifra se elevó a 650 unidades suprimidas a lo largo y ancho de nuestro espacio rural regional a pesar de la opción contraria y la fuerte lucha de un gran número de pueblos. En el curso actual las supresiones continúan y según el Director General de EGB «sobrarán» otros 700 profesores más en nuestra maltratada región.

Todos estos hechos nos lle-

van a la intolerable situación

de vida en el campo. La educación de adultos responsabilidad del Estado en nuestra región y más concretamente en el medio rural es un fenómeno inexistente y las pocas iniciativas populares emprendidas son ignoradas por la Administración.

Como datos indicativos en el curso 78-79 había en Castilla-León 93 profesores estatales que atendían 3.497 alumnos de los cuales sólo 819 eran rurales, junto a 62 profesores «privados» que atendían a 1.877 alumnos de los cuales 50 eran rurales.

Si esta situación era grave; el curso pasado la situación empeoró al ser reducida la plantilla de profesores estatales de E.P.A. de la región de los 93 a la vergonzosa cifra de 27 para las 9 provincias de

# Comisión Regional para la Defensa de la Escuela Rural (Castilla-León)

dos los frentes para que la solución que aportamos entre todos a nuestros problemas sean reales, populares, globales y científicos.

Desde esta perspectiva queremos afrontar el tema de la escuela rural en Castilla-León, por todos los afectados e interesados en el tema, para poder paralizar urgentemente la actual política de supresiones y concentración de unidades escolares que está dejando a un gran número de pueblos, sin escuela propia y

2.500 municipios existentes en nuestra región solamente unos 575 tienen escolarizados los alumnos de preescolar un 23% de los pueblos de la región, aquí empieza la discriminación y marginación del niño rural.

La Educación General Básica ha sufrido un deterioro alarmante en nuestra región desde el año 70 al 79 habíamos perdido 1.577 unidades de las existentes en el 70 y nada menos que 2.697 profesores de E.G.B. que sig-

van a la intolerable situación por la que son más de 1.000 pueblos de nuestra región el 40% de los existentes los que han quedado sin ningún tipo de centro escolar. Esta realidad nos obliga a tomar conciencia de la gravedad de estos hechos para la vida y el futuro de nuestros pueblos de nuestro medio rural y de nuestra región, conciencia que nos lleva a urgir el cambio profundo de la situación y una inversión compensatoria hacia la escuela rural y la calidad

Castilla-León.

Esta situación es más triste cuando el paro de enseñantes en nuestra región crece de una forma alarmante, año tras año en todos los sectores y niveles de la enseñanza.

No seguimos dando datos sobre la educación rural puesto que para muestra son suficientes los datos sin entrar en los niveles de F.P. y B.U.P. que son otra forma de discriminación del medio rural al estar lejos de nuestros pueblos y comarcas y al estar orienta-

dos a la Emigración en lugar de al servicio y desarrollo equilibrado de nuestros pueblos y comarcas.

Lo importante consideramos que son los esfuerzos y soluciones que, entre todos estamos obligados a aportar para un cambio profundo de nuestra escuela, nuestro espacio rural y nuestra región, alimentado todo nuestro trabajo y esfuerzo por la necesaria savia de la participación real del pueblo Castellano-Leonés único garante válido desde las posibles y necesarias alternativas a corto y largo plazo.

Las personas, organizaciones y entidades abajo firmantes proponen a debate público y a posterior desarrollo y puesta en práctica en Castilla-León, las siguientes Bases alternativas para la educación en nuestro espacio rural.

## **Una efectiva descentralización educativa y autogobierno democrático.**

La situación que antes hemos reseñado es consecuencia de una mala planificación socio-económica, ajena a los intereses del pueblo Castellano-Leonés. Para que las cosas cambien es necesario una Administración pública próxima a nosotros, descentralizada, con un conocimiento profundo de nuestras necesidades, peculiaridades y recursos en todas y cada una de las diversas comarcas que forman nuestra región.

En el campo educativo se precisa de la existencia de unos organismos elegidos democráticamente en los que participan todos los implicados en el proceso educativo: padres, alumnos, profesores, movimientos pedagógicos, sindicatos de enseñanza, Ayuntamientos, etc.

El ámbito de estos organismos para que respondiesen a las diversas situaciones, sería; local, comarcal, provincial y regional; funcionarían como organismos de participación y de gestión, necesariamente coordinados con los órganos ejecutivos del Gobierno Autónomo.

Dentro de la Administración educativa regional que debería actuar con criterios cualitativos, es necesaria la existencia de departamentos técnicos regionales de educación rural, planificación educativa, innovación, investigación, etc.

## **Necesidad de un nuevo modelo de desarrollo rural**

Somos conscientes que de nada nos serviría un sistema educativo rural ideal si no se correspondiera y coordinara con los aspectos económicos, sociales, políticos, culturales, etc., que definen el desarrollo global del país.

La educación no es más que un elemento, pero necesario e imprescindible de los muchos que determinan la transformación social y el desarrollo socioeconómico de un pueblo. Consideramos ineludible que la política educativa rural y su consecuente planificación queden integradas en un proyecto de país en sus diversas dimensiones.

La deplorable situación que sufre en la actualidad la educación rural es consecuencia del papel de subordinado que el medio rural y a sus actividades económicas agrarias se le ha hecho desempeñar en las últimas décadas por el modelo desarrollista urbano-industrial-capitalista, claramente definido en los planes de desarrollo.

Se ha comprobado que las cabeceras de comarca como formas más simples de núcleos urbanos en el campo, no son adecuadas a nuestro medio y sí lo son en cambio las colaboraciones e integración solidaria de los municipios en la comarca para la solución colectiva de sus problemas, hacia unos buenos servicios públicos y calidad de vida que haga posible y deseable una vida plena de los jóvenes en el campo.

En definitiva es necesario un nuevo modelo de desarrollo socioeconómico en el que se considere seriamente el papel del campo, se respete una ordenación del espacio rural adecuado al medio, que conserve y potencie el

equilibrio ecológico, bajo control y gestión de la población rural con estructura descentralizada que permitan diversas modalidades de progreso rural en función de las situaciones propias de cada comarca. Donde las nuevas estructuras o planificaciones que se consideren necesarias sean siempre en beneficio del conjunto de la población y no de una minoría dominante.

## **Una educación rural integrada en el sistema educativo general regional y estatal.**

La política educativa rural que la Administración y respectivos gobiernos han llevado de concentraciones escolares, escuelas hogares, supresiones, ignorancia y desprecio de lo rural, etc., ha sido utilizado como un mecanismo favorecedor y provocador del éxodo rural.

Nosotros no pretendemos por contra, resolver el problema de la emigración solamente por una buena educación rural, o una especie de educación especial para el medio rural que fije a las poblaciones jóvenes en su localidad. Este es un problema socioeconómico y político que ha de ser resuelto desde esa dimensión, como hemos insinuado en los puntos anteriores, pero la educación también tiene un papel que jugar a favor de estos objetivos de potenciación de los degradados recursos humanos de nuestra región.

Es necesario que la educación rural sea un subsistema específico que responda al medio donde se desenvuelve y a la vez esté integrado en el conjunto del sistema educativo de manera que pueda haber una interrelación entre ambos, que impida la segregación de la población rural y la consideración de su educación como una forma de educación especial, o lo que es peor una educación uniformada o aniquilada por un único modelo urbano.

Hay aspectos comunes al medio rural y urbano y hay aspectos específicos que tanto unos como otros han de conocer. Es necesario «ruralizar la

enseñanza global». Los niños urbanos en regiones ruralizadas como la nuestra han de comprender el fenómeno rural y el papel que la agricultura juega en el desarrollo de la región o del Estado de igual manera que el niño rural ha de conocer y analizar el fenómeno urbano e industrial, sin complejos y sin idealismos paradisíacos y consumistas.

## **La educación rural ha de ser un «subsistema educativo específico».**

Para que la población rural tenga la educación de calidad que le corresponde, no sea colonizada y desintegrada por políticas uniformantes que desconocen y no respetan sus valores, necesidades y aspiraciones, ha de crearse un subsistema educativo rural diferenciado, con unos criterios cualitativos y cuantitativos diferentes a los urbanos, desde donde se de con la participación real de los implicados en el proceso educativo, una política diferente en aspectos tan variados como: número de alumnos por profesor, tipo de centro, objetivos, contenidos, metodología, formación del profesorado, planificación educativa, gabinetes técnicos, investigación, orientación, etc.

Mientras esto no sea una realidad, seguirá el actual estado de cosas, la arbitrariedad, la discriminación social-educativa, la ineficacia y el deterioro quizás irrevversible para nuestra región.

## **Módulos diferentes alumnos profesor.**

Es irracional y antipedagógico que legalmente se pida hasta cuarenta alumnos por profesor igual en la escuela rural que en la urbana y es falso que las razones para suprimir escuelas con pocos alumnos en los pueblos sean económicas. Estudios realizados con el presupuesto gastado el curso pasado en nuestra región en concentraciones y Escuelas Hogares, nos han demostrado que cada 10 niños que se transportan a una concentración, donde luego han de compartir cada profesor





con unos 30-40 compañeros, gastan lo mismo, que si se quedasen en su pueblo con un profesor para ellos solos.

Los traslados a escuelas Hogares cada siete niños gastaron lo mismo que si hubiesen tenido en su propio pueblo un profesor para ellos solos.

Esto, junto a un montón de razones psicológicas, pedagógicas, sociales y políticas muy extensas para desarrollar, nos lleva a proponer un criterio propio para nuestra escuela rural.

Que se respete la legalidad vigente de no suprimir ninguna escuela que tenga un mínimo de 5 alumnos y que para escuelas con varios cursos y un solo profesor el número máximo de alumnos sea 15, pensando que con los gastos actuales en concentraciones cada 10 niños pagarían un profesor en su pueblo.

#### **A cada pueblo comunidad una escuela.**

Esta es una reivindicación fundamental de los muchos pueblos que estamos luchando desde hace varios años por tener la escuela en nuestro propio pueblo en contra de concentraciones escolares, Escuelas Hogares y supresiones de unidades.

No se nos puede quitar el único foco cultural y educativo que les queda a muchas comunidades-locales, y las muchas que ya lo han perdido es necesario recuperarlo, pues creemos que un pueblo al que hoy se le quita la es-

cuela, mañana se le quita otro servicio y tiende a desaparecer.

Cada pueblo-comunidad ha de contar con una escuela en su propia localidad, con los niveles básicos y obligatorios, como recomienda la UNESCO, que se convierta en foco cultural para niños y mayores, junto a otros instrumentos como la biblioteca popular, las asociaciones culturales, preescolar, educación permanente, etc.

Esta medida de desconcentrar las escuelas y apertura en cada localidad es la tendencia de los países europeos como Suecia que lo inició ya en el año 1969 y Francia en el 75. En Castilla-León con los gastos actuales podría hacerse ya de inmediato.

#### **A cada comarca una red educativa completa.**

Hoy una oportunidad para la igualdad, que no produzca más desequilibrio, intra y extrarregionales, exige una distribución equitativa en el espacio de los servicios sociales y educativos. Por esto cada comarca natural ha de contar con una red educativa completa que complemente los niveles básicos de cada localidad con los niveles medios en la comarca como F.P. y B.U.P., orientación escolar, planificación, etc.

Esta propuesta no es utópica, pues según nuestro estudio de costes de las concentraciones escolares, de disponer en la actualidad de un buen número de edificios

en cada comarca que dejarían de ser usados en un gran porcentaje por la E.G.B. Pasando a atender junto a los centros actuales de F.P. Y B.U.P. estos niveles educativos, con lo que ahorraríamos unos gastos enormes a los alumnos rurales que se ven obligados a residir fuera de su ámbito y devolveríamos la juventud a nuestros pueblos y comarcas donde podrían cursar enseñanzas medias con una orientación más acorde a las necesidades de la comunidad rural y del empleo.

Los jóvenes conocedores de su medio, podrían integrarse en su entorno o moverse a otras zonas con una preparación humana y científica adecuada. La Educación de Adultos debe plantearse en profundidad y flexibilidad desde las comarcas, si las dimensiones de los pueblos no lo permiten, como elemento dinamizador de la vida cultural y social de los pueblos y comarcas, pensador de las desigualdades culturales entre el campo y la ciudad.

#### **Un tipo de centro adecuado al medio, con reconocimiento jurídico y autonomía.**

Hay que modificar la legislación actual que ignora y discrimina la escuela rural, imponiendo un modelo único y urbano de centro con un mínimo de 8 unidades y 240 alumnos, al que no pueden llegar el 90% de los pueblos Castellano-Leoneses.

Los centros autónomos en cada localidad son los más

adecuados para tipos de asentamiento de nuestra población, estos centros rurales han de contar antes con un reconocimiento jurídico real independientemente de sus dimensiones, y con una autonomía tanto financiera como administrativa, como pedagógica.

La existencia de estos centros en los pueblos hará posible a su vez la existencia de preescolar para no discriminar aún más a los niños rurales y la atención del maestro a los adultos.

Algunos pueblos pequeños ante la dificultad de tener maestros especialistas han propuesto la posibilidad de crear equipos de maestros que roten por varios pueblos coordinados con los maestros de la 1.ª etapa.

Se ha comprobado que las concentraciones escolares por su propia estructura y funcionamiento, privilegian el aspecto instructivo sobre el educativo coarta la autonomía del profesor y las posibilidades de utilizar una metodología activa y usar los recursos naturales del medio, a la vez que alejan a los profesores del conocimiento psicológico del niño en su propio ambiente. Y provoca dificultades para el contacto del profesor con los padres y el entorno del niño.

El maestro, en la concentración, tiende a ser un mero funcionario transmisor de una cultura dominante, burguesa y urbana, mientras que en el pueblo tiene mayor posibilidad de integrarse en la vida de la comunidad y de sus alumnos, elementos necesarios para una educación de calidad.

#### **Una adecuación al medio, de los objetivos, contenido y metodología de la enseñanza.**

Los objetivos específicos del «subsistema educativo rural» deben venir marcados por las necesidades del desarrollo integral del propio espacio rural, «en la línea de contribuir a la autoliberación del propio campesinado, despertando su conciencia crítica y capacitándole para que, valorando e interpretando su realidad, el

campesinado y habitantes rurales transformen la situación de dominación y explotación actual.

La enseñanza actual transmite conocimientos librescos en la mayoría de los casos ajenos y desvalorizadores del medio rural. No se trataría tanto de adquirir un alto nivel de conocimientos inútiles, como de asimilar el espíritu y el método científico.

Es necesario que la educación esté vinculada a la vida de la comunidad desde el ámbito local, comarcal, regional. Hay que extraer directamente de la vida de la comunidad, del conocimiento del niño rural y del medio la substancia de sus programas y los elementos de sus métodos, de su material y de sus técnicas. El medio, comprendido en su sentido más amplio, ofrece efectivamente al educador, por lo menos en el nivel elemental, el más rico material de observación, de estudios y de formación.

Hay realidades y experiencias de los movimientos pedagógicos nacionales que utilizan técnicas modernas que, como las de Freinet, nacieron y se desarrollaron en la práctica escolar rural, como pueden ser: el texto libre, la correspondencia escolar, visitas y encuentros comarcales, investigación, estudio del medio, huerto escolar, teatro, folklore popular, etc.

Queda claro que hay que adaptar, tanto los contenidos como la metodología, a los objetivos y exigencias del medio rural y a las características del niño rural y acabar con la colonización cultural actual que desprecia, tanto la cultura popular como las formas de vida rurales, como a los propios campesinos.

**Un profesorado propio, cualificado e identificado con el medio rural.**

Si partimos del nuevo papel que el maestro ha de jugar en la educación rural, está claro que hemos de modificar la situación actual del profesorado y la formación con que éstos llegan a la escuela rural. De nada nos serviría todo cuanto hemos indicado hasta

aquí si su principal ejecutor, el maestro, no se prepara y acepta su nueva función.

En la actualidad donde el profesorado, solo se le especializa en las áreas de la Segunda Etapa, ignorado radicalmente las características del medio rural, a pesar de que en algunas zonas o regiones más del 60% del profesorado ejerce en el campo y no, precisamente, para las áreas que fueron formados.

Las dificultades y diferencias que entrañan las escuelas rurales y su medio, exige que el profesorado que trabaja en éste tenga una preparación específica, tanto en los aspectos didácticos-pedagógicos, como en los aspectos sociológicos, culturales, socio-económicos, etc. a la vez que exige, como mínimo, que las prácticas escolares se realicen en contacto con el medio.

Esta preparación específica para ejercer en el campo nos ayudaría a que el profesorado lo haga con voluntad e interés y se pueda arraigar e identificar con las aspiraciones del medio. Dejando siempre a salvo la movilidad profesional para entrar y salir de la escuela rural.

Por todo esto es necesario romper con las actuales formas de acceso al trabajo y con los concursos generales y de provisionales que impiden el arraigo y la continuidad en los pueblos y el proceso educativo de los niños rurales, de los maestros que lo deseen.

Para evitar el aislamiento personal el localismo profesional y cualesquiera otros problemas de los profesores rurales hay que intentar la creación de equipos comarcales de docentes que trabajen cooperativamente e intercambiando tanto, experiencias como materiales e instrumentos de trabajo útiles para todas y cada una de las escuelas de una comarca y a la calidad educativa de las mismas. Se potenciará así mismo la creación y desarrollo de los cauces necesarios para el conocimiento y defensa de las soluciones a los problemas que el profesorado rural sufra en este medio. ■

Este manifiesto abierto a otras aportaciones y desarrollo de los puntos presentados, fue aprobado por la Comisión Regional para la defensa de la Escuela Rural en la reunión celebrada el día 12 de Septiembre de 1.981 en Valladolid.

Consideramos que este manifiesto es un punto de partida de cara a establecer un debate abierto con ayuntamientos, padres, organizaciones políticas y sindicales, organismos educativos, así como cuantas personas e instituciones estén preocupadas por la defensa del medio rural, han sido tomados igualmente los siguientes acuerdos:

1. Difundir el manifiesto que se acompaña a través de los medios de comunicación para conocimiento de todos los interesados.

2. Llevarlo a los grupos políticos y sindicales que no han asistido a esta reunión para que una vez estudiado, se adhiera a esta lucha por la defensa del medio Castellano-Leonés y de su escuela rural, colaborando en la exigencia de profundización y puesta en práctica.

3. Igualmente hacerlo llegar a ayuntamientos, padres, para que como principales padecedores del deterioro educativo rural exijan su aplicación.

4. Dar conocimiento de esta reunión y del manifiesto elaborado al Consejo General Castilla y León, así como a las delegaciones provinciales de Educación para que sean conscientes de las reivindicaciones que en este momento se están planteando en la región.

Así mismo y con el objeto de ir haciendo realidad esta reivindicación se ha acordado unánimemente EXIGIR a las instituciones antes menciona-

das:

a) La paralización inmediata del proceso de supresiones escolares.

b) El reconocimiento jurídico de las escuelas de nuestros pueblos cuya existencia no está contemplada por la ley.

c) Creación de todas aquellas unidades escolares que figuran con carácter de habilitadas.

d) Reapertura de todas aquellas unidades suprimidas en aquellos casos en que los ayuntamientos y padres así lo soliciten.

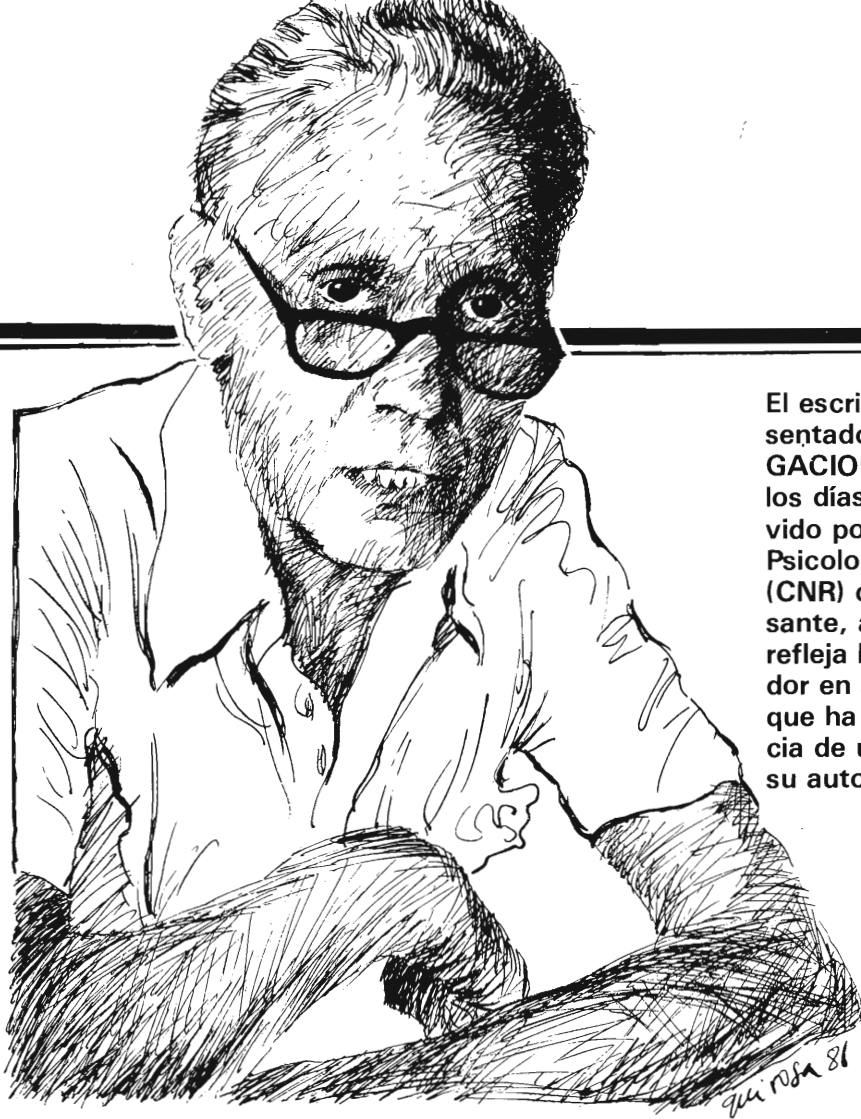
e) Que no se tome ninguna decisión en relación con las escuelas sin que participen ayuntamientos, padres y profesores.

Queremos reafirmar nuestra postura, en el sentido de que el problema educativo en Castilla-León ha de ser planteado en el conjunto de toda la problemática económico-social que padece nuestra región y sus soluciones han de contemplar el desarrollo global de Castilla-León.

Solicitamos de los Ayuntamientos, organizaciones educativas, culturales, políticas y sindicales y a cuantas personas estén interesadas en el tema, que aún no se hayan incorporado a nuestra lucha, lo discutan y se pronuncien sobre este documento y la necesidad de una educación rural de calidad y acorde con los intereses del pueblo Castellano-Leonés, de nuestros niños y jóvenes.

Esperamos aportaciones, sugerencias, pronunciamientos, firmas, difusión, etc. de todos los Castellano-Leoneses así como la participación en las comisiones provinciales, a quienes deben dirigirse o en su defecto a los coor-

COMISION REGIONAL PARA LA DEFENSA DE LA ESCUELA RURAL



El escrito que se traduce a continuación fue presentado en el SEMINARIO SOBRE LA INVESTIGACION EN LA ESCUELA, celebrado en Roma los días 23, 24 y 25 de Junio de 1.980, promovido por el Grupo Escuela del Instituto de Psicología del Consejo Nacional de Investigación (CNR) de Italia. Nos parece sumamente interesante, aún expresado tan sencillamente, porque refleja los problemas con que tropieza un educador en sus primeros tiempos, y las soluciones que ha aplicado, y por proceder de la experiencia de una personalidad tan relevante como es su autor: Mario Lodi.

MARIO LODI  
Traducción: JOSEP ALCOBE

# La documentación y la investigación en la escuela

**E**l primer encuentro con la escuela pública fue un fracaso. Tenía mi título, obtenido en 1940, pero no había hecho nunca práctica en la escuela, -por consiguiente sin conocer a los niños en las situaciones escolares- Cuando pocos meses después me tocó hacer la primera suplencia en un pequeño pueblo, enseguida tuve tropiezos.

Dejé la escuela y me dediqué a otros trabajos, después tuve que incorporarme en el ejército y participé en la guerra. Ocho años después, ganadas las oposiciones al

magisterio, me encontré en la escuela pública ya no como suplente sino como maestro en propiedad.

Venido de la guerra y de la resistencia, envuelto durante cuatro años en actividades políticas, creía en los principios de libertad y de democracia contenidos en la constitución y me preguntaba cómo podría llevarlos a la realidad de modo vivo en la escuela. Sentía íntimamente que el paso de la dictadura al sistema democrático tenía que incidir forzosamente en la escuela, en los programas, en los métodos. ¿Pero, qué métodos?

Tenía entendido que para ser maestro es necesario conocer a los niños, tener ideas claras en relación a objetivos que debían alcanzarse, además instrumentos adecuados. El único instrumento de que disponía era la revista didáctica que proporcionaba, para cada uno de los días, poesías, temas, dictados, problemas. Pero ya sabía cuán inútil resultaba, por mi experiencia precedente.

En aquella situación, topé casualmente con el movimiento de cooperación educativa, participé en una de sus convenciones, conocí a otros educadores que tenían los mismos problemas que yo y que habían introducido en Italia la práctica de las técnicas Freinet. Así comenzó el intercambio recíproco de experien-

cias y de materiales que poníamos en marcha. Descubrir al MCE fue importante para mí. Fue casual, pero me pregunto cuántos enseñantes, todavía hoy, deben al azar el descubrimiento de movimientos y asociaciones, cuando debiera estar previsto en los programas de las Escuelas de Formación Profesional del Magisterio, tanto el conocimiento como la participación en grupos de investigación pedagógica.

El estudio de los materiales a través de la lectura y escritura era muy útil, porque el análisis actuaba sobre aspectos concretos. Fué el presidente del MCE, Giuseppe Tamagnini, respondiendo a algunos de mis cuestionamientos, que me aconsejó de recoger todo el material producido y describir las fases de la actividad escolar. Comencé así a reunir documentos precisos, fechándolos y describiendo juntamente a los resultados mi estado de ánimo de maestro titulado pero incapaz, que descubre poco a poco al niño y a los problemas de la infancia.

Mi instrumentos de documentación eran:

a) una agenda de bolsillo en la que escribía con la máxima brevedad las novedades comportamentales (por ejemplo, Umberto por primera vez ha intentado bailar) con aquellos datos que surgían de las conversaciones con los niños y entre ellos, que me revelaban intereses, experiencias, problemas, que replanteaba en el momento oportuno para profundizar temas comunes: miedo, sueños, amistades, litigios, etc...

b) un cuaderno al cual transcribía textos, poesías, reflexiones de los cuadernos de los niños; conversaciones íntegramente escritas como un sistema «estenográfico» de mi invención, que me permitía seguir sin interrumpirlas todas las intervenciones orales hechas a velocidad normal. Este modo de fijar las conversaciones era particularmente eficaz en el plano lingüístico, porque los niños, sabiendo que yo lo escribía todo, reflexionaban antes de hablar tratando de ser claros y precisos. Con esta técnica de registro que en el primer nivel motivó la escritura (los niños que me veían escribir se acercaban, miraban los signos, me preguntaban qué hacía; yo les respondía que escribía todas las palabras que ellos decían y así comenzaba el juego; al final yo leía todo aquello que había escrito y hasta trataba de imitar el modo de hablar de cada cual, y se quedaban fascinados con el hecho de que repetía exactamente todas las palabras que habían dicho). Así también se inició el aprendizaje de la técnica de la conversación entendida, no como un desahogo personal de cada uno sobre los problemas a discusión, sino como instrumentos de análisis de un problema visualizado gráficamente en su desarrollo hasta llegar a las conclusiones colectivas sobre el problema, que casi siempre eran conclusiones unánimes, porque recogían todos los aportes de una manera desinteresada y objetiva, tal como debe ser todo análisis científico correctamente planteado. Como veréis estábamos muy por encima de tan-

tas discusiones de adultos, en que abundan las intervenciones sin ton ni son, sólo el afán de decir unas palabras.

Así es como los niños descubrían que en la discusión-análisis el pensamiento se organiza, pone orden en las ideas de todos y sistematiza de modo racional los datos confusos y subjetivos del conocimiento. Además, en un determinado momento, los niños se preguntaban cómo funciona el pensamiento y entraban en el campo de la psicología, de la cual ya habíamos traspasado el umbral, pasando por la vía concreta de la historia de los niños reconstruida a través de los hechos comparados de cada cual;

c) las tabulaciones en columna: en hojas que contenían la lista de los niños y columnas relativas a los temas surgidos de una forma u otra en la escuela (temor, amistad, juegos, relaciones con la naturaleza, etc) transfería las notas de la agenda indicando la fecha y además otros elementos surgidos de las conversaciones recogidas en mi cuaderno. Cuando las notas sobre una cierta discusión evidenciaban un problema bastante generalizado, en el momento oportuno aprovechaba la ocasión para que fuera afrontado conjuntamente;

d) los esquemas: Servían para visualizar el desarrollo del análisis partiendo de un hecho (la oración). Ejemplo: Ángel ayer ha hecho guerra con su banda, cómo son las bandas, reglas, jerarquía, etc., qué representaban para los niños. Obviamente, el esquema no se fijaba previamente, sino que se construía a medida que procedía la discusión. En general, la ligazón se indica con flechas, que permiten a los niños seguir el desarrollo de los razonamientos;

e) el magnetófono: se usaba en situaciones particulares (entrevistas, momentos de creatividad, cartas habladas que se enviaban a los correspondientes, etc.); es un instrumento eficaz que conserva

hasta los tonos de voz pero supone una labor suplementaria de transcripción;

f) la recogida de materiales con criterios establecidos por los niños, cuya sistematización y resistemización reflejan la madurez de la clase. Los niños han comprendido el sistema decimal de clasificación y lo usan sin dificultad;

g) otros instrumentos como: tablas de clasificaciones, de comparaciones, de visualizaciones de los criterios de recolección, mapas mudos universales en los que colocan los datos gráficamente, etc.

## PARA QUE HA SERVIDO LA DOCUMENTACION

La primera vez que la usé, por consejo de Tamagnini, tuve un problema: algunos niños de una clase, que antes representaban con pinturas momentos de su propia vida, dejaron de dibujar, como si la vena de la observación se hubiese agotado. Envié a Tamagnini las discusiones de los niños, de las cuales surgía la extraordinaria capacidad de interpretar críticamente las pinturas de sus compañeros. El me hizo notar que probablemente aquella misma libertad absoluta de enjuiciamiento, que no perdonaba ningún error, y el modo de expresarlo era lo que inhibía a ciertos niños hasta el punto de hacerles cesar de pintar. (Yo anotaba hasta las actitudes, por ejemplo: ríe, se acerca al cuadro y dice: ¡este hombre tiene una pierna más corta que la otra!). Bastóme decir a los niños que al igual que los artistas no alcanzan nunca la perfección, ocurre lo mismo a los niños que no siempre alcanzan a representar de modo preciso y correcto lo que pretenden comunicar; por tanto, era mejor, en vez de buscar los posibles defectos, destacar las cosas positivas (encuadre, colores, temas, detalles observados) dando ánimo a los que tuvieran alguna dificultad. Poco a poco todos han vuelto a expresarse con la pintura haciendo notables progresos técnicos, estimulados justamente por la búsqueda de los aspectos posi-

vos.

La documentación siempre ha servido, por otra parte, para meditar críticamente sobre el trabajo precedente, a recordar las ocasiones no aprovechadas, a ver sus limitaciones y por tanto a originar nuevos propósitos, de los cuales surge un continuo desarrollo de la capacidad profesional.

## DE LA DOCUMENTACION A LA INVESTIGACION

Esta labor de documentación no es completa para llegar a ser una verdadera y auténtica investigación. Yo pienso que estos días, en la discusión de las comisiones, debería nacer una colaboración permanente que definiera los objetivos, métodos y resultados de la investigación, para superar la separación existente entre el que conduce la experiencia y el que la estudia.

Hoy tenemos a distintos niveles unas fuerzas disponibles pero sin contacto: maestros y profesores de base que intentan alcanzar unas actitudes de investigación -a quienes faltan instrumentos y conocimientos-, asociaciones de educadores, docentes universitarios- separados entre sí y de quienes trabajan en la escuela (salvo unas pocas excepciones), las instituciones escolares recientes y en particular el IRRSAE (2), que si no llegan a establecer un contacto operativo entre la base de los maestros en ejercicio y los técnicos, corren el peligro de convertirse posteriormente en estructuras burocráticas, en vez de promover la renovación de la escuela. Realísticamente, en esos días, deberíamos ver de qué modo es posible empezar a poner las bases de esta cooperación. ■

## NOTAS

(1) Comisiones de trabajo en el seno del seminario.

(2) Creemos que responde a Instituto Regionale di Ricerca-Servizio d'Aggiornamento educativo.

## CARTA ABIERTA al equipo de publicaciones de COLABORACION

**H**ACE tiempo que vengo mencionando que debiera existir una auténtica comisión de redacción de nuestra revista. Es preciso planear el contenido de los números a editar, pero también hay que garantizar una calidad del contenido y aún diría de la forma con que viene dado ese contenido. Los que colaboramos tenemos todos muy buena fe («se le supone») y nos hace mucha ilusión hacer aportación de nuestras experiencias y reflexiones, pero no siempre nuestra experiencia es importante, ni siempre decimos las cosas con las palabras adecuadas, con suficiente ilusión y lógica. Y también puede ocurrir que digamos alguna minibarbaridad...

Quiero decir que una comisión de redacción debe tener criterios muy claros y no ser simple buzón y correa de transmisión hasta la imprenta. Ello supondría análisis de contenidos y de sintaxis, diálogo con el autor, autoridad para retocar los trabajos, capacidad de devolución... Y también organización, para que la imprenta no nos cuele sus chapuceras, su ignorancia, sus incorrecciones y sus soluciones (!!), sus faltas de ortografía y de compaginación. Secuela es una palabra y escuela otra distinta; halagar lleva H; véase el diccionario.

También creo que vale la pena que nos definamos con claridad. Una revista freinetiana debe saber de qué va. La gente que integra los movimientos Freinet es muy abierta y frecuentemente se ha dicho que no es dogmática. Pero una cosa es ser receptivo a toda innovación y progreso y otra cosa es «tragar»

cuanto se les ocurra decir a los enemigos -camuflados, errados o francos- de una pedagogía popular. Porque por encima de muchos árboles de detalle -de técnicas, de procedimientos, de criterios superables- está el bosque global de la ideología y de lo que supone nuestra práctica al servicio de una pedagogía popular, para todos, de cara a una sociedad donde exista solidaridad, justicia y auténtica igualdad de oportunidades.

Y ahora pasaré al motivo

que me ha disparado a decir lo que antecede.

Acabo de leer un comentario, en Lecturas del n.º 30, a un libro de Josep Toro: Mitos y errores educativos, donde se comenta un «mito» de la pedagogía Freinet, un «punto flaco» de las bases teóricas, que el autor ataca con fruición, porque le sirve para su ideica de escribir un libro sobre «mitos y errores». El autor que ahora no está muy de acuerdo con la pedagogía Freinet, ha tomado el «tanteo

experimental» para, como resultado, «demoler» toda nuestra concepción social psicopedagógica que aparenta ignorar. Me parece escuchar aquel: «yo no soy, porque toda mi vida he sido», y a continuación soltar el rollo de sí soy.

Si nuestra apertura quiere decir que nos abrimos al enemigo para que «nos meta» cuanto desee... apaga y vámonos.

¿Cuándo nos daremos cuenta que la pedagogía Freinet no es solamente unas teorías y unas técnicas, sino una concepción y una práctica de escuela al servicio del niño y de cara a una sociedad al servicio del hombre? ¡Aunque no tengamos la exclusiva!

¿Por qué escribo esta carta abierta? Podría ser motivo de reflexión, de comentario, de discusión y actuación. Pero no me hago grandes ilusiones. A parte de si mi criterio es acertado o no, ya he visto muchas iniciativas, muy válidas, que quizás se lean completas, se comente el juego de lo escrito y el ánimo de quien lo escribió... y se olviden sin tratar de aprovechar, participar y profundizar. Y así seguimos en el primer nivel, sin promocionar y pasar de curso. Como ocurre con la cooperación, pongo por caso, que todavía muchos consideran que es una actividad educativa y formativa de comprar papel con menos costo por cabeza, sin entender que también y fundamentalmente es operar en conjunto, para equivocarse menos y hacer mejor trabajo, en beneficio de todos, de nosotros, de nuestros propósitos y de la escuela. ■

JOSEP ALCOBE



# LECTURAS

## LIBROS

### ECOLOGIA Y ESCUELA

Pedro Cañal, José E. García, Rafael Porlán. Editorial Laia. B. 1981

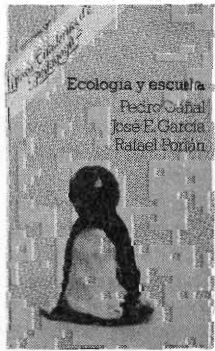
Un amplio y profundo estudio sobre cómo llevar la pedagogía ambiental a la escuela, llevarla para sacar de allí a los niños y enseñarles a vivir y a conocer el medio en que viven.

Con planteamientos claros y comprometidos, en que los autores remarcaban los años pasados, donde un hombre considerado «centro de la Naturaleza» la está dejando y la deja tal como vivimos actualmente.

Para llevar a cabo esa tarea de todos, con un compromiso de conocer y descubrir la realidad circundante, este libro nos aporta, no sólo la teoría sobre la situación actual y las opiniones de los pedagogos de la escuela Nueva, sino también una amplia gama de recursos activos, una metodología apropiada para realizar investigaciones, tanto en el medio rural como urbano. Nos habla de la importancia de la educación ambiental extraescolar e incluso dedica un capítulo a la formación y el reciclaje para educadores.

Se trata «de dar una alternativa a la crisis ecológica sobre presupuestos científicos, ideológicos y pedagógicos y ofrecer a un mismo tiempo un manual práctico de las actividades que orienten la labor de la clase».

Una amplia bibliografía, acompaña y completa todos los «sustanciosos» capítulos del libro.



### PROBLEMAS NORMALES DE LA CONDUCTA INFANTIL

F. Yaikin. Ed. Nuestra Cultura. M. 1981.

LIBRO escrito para padres y maestros, hace un resumen detallado sobre varias situaciones y problemas que se dan en la gran mayoría de niños normales de dos a seis años. O bien las situaciones conflictivas que estos actos comportan.

Temas como:

- la agresividad
- la timidez
- la adquisición de hábitos
- las mentiras
- la sexualidad
- los premios y castigos.

Plantea cada tema haciendo un análisis de por qué se plantean estos problemas, cuál es su razón social o psicológica y las dificultades que conlleva, para llegar a un pequeño resumen sobre la forma más correcta de enfocarlo, los temas planteados en este pequeño libro no llegan a cien páginas y podrían por sí solos rellenar montones de folios, pero no es ese el caso que nos ocupa, la vista de cada asunto un poco a vista de pájaro no queda analizado suficientemente con un breve resumen, que no aporta ninguna solución o posible encauzamiento, y no basta con saber que la agresividad existe, sino cómo canalizarla y enfocarla.

El capítulo dedicado a los hábitos, tiene bastante miga, los alimentos, los sueños, el tiempo de dormir del niño y el control de esfínteres son tocados entre otros.

Muy válido, tal vez, como punto de partida para un seminario o discusión profunda sobre algunos de sus temas. «Son problemas ante los cuales muchas veces padres y maestros se ven enfrentados tratando de hallarle solución con sus conocimientos y experiencias... Venga bien para ampliar y mejorar la información de cada padre y maestro y avanzar así con más seguridad en el difícil camino de la educación».

Un lenguaje claro y preciso, correcta exposición y presentación de los temas junto con un pequeño diccionario al final del libro para aclarar aquellos términos un tanto más técnicos, hacen fácil y agradable su lectura.



### LOS INICIOS DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACION EN EL NIÑO

María Dolores Renan Imanen. Ed. Nueva Cultura. M. 1981.

SE trata de un estudio detallado y minucioso del desarrollo, avance y formación del lenguaje en el niño de cero a tres años.

Dividido en tres secciones básicas:

- Etapa Sensorio motriz primer año.
- La sensoriomotricidad y la representación el segundo año.
- El niño de dos a tres años.

Con un desglose de estas etapas, analizando, detalladamente las diferentes fases y formas de avanzar del niño.

Le acompañan observaciones realizadas por diferentes educadores, sobre los niños en diferentes situaciones dentro de las escuelas Infantiles. Libro que resume el trabajo de un equipo, en el que la autora coordina, recoge, reflexiona y estimula. «Que puede ayudar a los educadores y a los padres a identificar las señales del proceso de los niños, a meditar sobre el significado de los pequeños actos de la vida cotidiana, que inciden día a día en un ser tan frágil y tan lleno de posibilidades como es el niño».

Libro básico para cualquier educador de una escuela Infantil, que se lee sin dificultad, debido a su clara expresión, y que sienta las bases sobre las reflexiones a las tan necesarias observaciones realizadas a los niños y que marca un trabajo de investigación referido a la adquisición del lenguaje, así como a la forma que tiene el niño de establecer sus elementos de comunicación, hasta llegar a los tres años al dominio del lenguaje oral.

### EL OSO QUE NO LO ERA

Frank Tashlin. Editorial Alfaguara. Madrid. 1981.

UN libro en que con una simple historia, un oso que al despertar de su letargo invernal se encuentra metido en una fábrica, que ha sido construida en el lugar donde antes se encontraba su bosque y su cueva. No se trata de un relato simplemente ecologista, sino también del absurdo de un mundo, la fábrica donde no se admite más que lo establecido, el grito de: «tú eres un hombre» con el que quieren convencer a nuestro oso. Los niños además de leerlo entusiasmadamente comprenden muy bien la complejidad de situaciones que se ponen de manifiesto en el simple relato. Un dibujo simple a plumilla y el uso, muy interesante y que ya hemos observado en más de un libro de esta editorial, de distintos tamaños en la tipografía, completa el interés por el libro de la colección infantil.

### DANI DUENDE

Asun Esteban. Editorial Alfaguara. Madrid 1981.

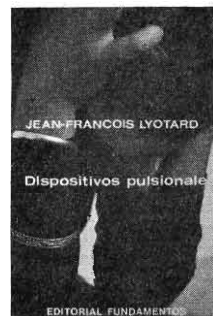
ESTE cuento escrito por Asun Esteban, gerundense, recoge la investigación de un personaje: un duende invisible capaz de resolver distintas situaciones. En este caso el texto es simple, sin complicaciones, una narración propia del género, aunque sin el excesivo carácter moralizador. Pero en definitiva creemos que lo más interesante de este libro está en las ilustraciones también de la autora que ha estudiado Grafismo y Diseño. Se encuentra también en la colección infantil de Alfaguara.

### DISPOSITIVOS PULSIONALES

Jean-Francois Lyotard. Ed. Fundamentos M. 1981.

ESTE libro que recoge varios ensayos de Jean Francois Lyotard está dedicado al análisis de las pulsiones, en tipos definidos de representaciones políticas, estéticas y filosóficas. Tiene cabida aquí el análisis de las pulsiones agresivas, de dominación, sexuales, destructoras, de conservación, de muerte, de vida, del yo.

Intento de acercamiento a una definición de la economía de estos diferentes dispositivos y la forma en que de un modo perentorio, se cierne sobre el discurso y la figura.

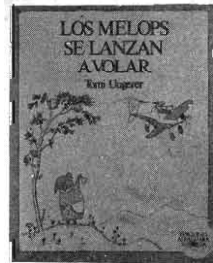


### LOS MELOPS

Toni Ungerer. Ediciones Alfaguara. Madrid. 1981.

Este autor nacido en Estrasburgo recordamos un libro que hace la delicia de todos los niños: Los tres bandidos, que también está editado por Alfaguara. Los Melops son una familia de cerditos: El señor y la señora Melops, Fernando, Isidro, Felix y Casimiro. Todos ellos dispuestos a realizar mil y una aventuras fantásticas cuya principal misión es divertirse y al final terminar comiéndose un pastel o un helado. El placer de la aventura y las pequeñas satisfacciones diarias: comida, juego, son las constantes de esta familia de cerditos.

Hasta el momento han aparecido dos títulos: «Los Melops se lanzan a volar» y «Los Melops a la pesca del tesoro».



### NINO Y LA SUERTE

Günther Feustel y YAMILA de Tchinghiz Aitmatov. Editorial Loguez. Salamanca. 1981.

SON estilos de literatura infantil muy diferentes a los reseñados anteriormente, ya que en éstos aparece una situación realista, el primero se desenvuelve en una aldea sici-

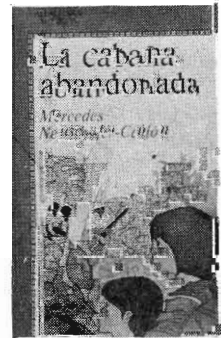
liana en donde Nino trata de encontrar la suerte para vivir con su madre en una ciudad industrial del Norte de Italia, pero la confrontación en la recogida de aceituna le da la solución: la solidaridad de los otros niños es la única capaz de romper las barreras. En el segundo libro, con el que se hace famoso en todo el mundo su autor soviético Aitmatov, es una historia de amor en una aldea de la lejana Kirguizia, que triunfa sobre la hipocresía y la angustia reinante.



### LA CABAÑA ABANDONADA

Mercedes Neuschäfer-Carlson. Editorial Alfaguara. Madrid. 1981.

SE trata de un libro de aventuras muy propio para niños que están alrededor de los 10 años. Un niño y una niña, por separado y por motivos de trabajo de sus padres coinciden en la selva africana en donde viven juntos aventuras con nativos, hechiceros, cazadores y sobre todo con un pequeño cachorro de león que se convierte en su amigo y al que cuidan con esmero en la cabaña abandonada. Pero los nativos no quieren la instalación de la fábrica, aunque el final es un tanto convencional. Las mujeres nativas que sufren una enfermedad y que es motivo de protestas en esa instalación, son curadas por el médico alemán, la fábrica es alemana, y todos tan contentos.



### OTROS LIBROS

¿Han muerto todos los gigantes?

Mary Norton. Editorial Alfaguara Juvenil.

La cuerda floja  
Lýgia Bojunga Numes. Editorial Alfaguara Juvenil.

Boris y el pez embrujado  
Gina Ruck-Pauquet. Editorial Alfaguara Juvenil.

El gnomovil  
Upton Sinclair. Editorial Alfaguara Juvenil.

El nuevo Noé  
Gerald Durrell. Editorial Alfaguara Juvenil.

El secreto de la fuente  
Luise Rinser. Editorial Alfaguara Juvenil.

Hispan e Iberia  
Rubén Caba. Editorial Alfaguara Juvenil.

# MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR

# COLABORACION

COLLABORACIO · COLABOURA · ELKAR LANEAN

Revista del MCEP en la que se recogen las experiencias, debates, colaboraciones, técnicas e informaciones etc. que promueven la aplicación de una pedagogía popular; cada número incluye un tema monográfico. Realizada por los propios enseñantes quiere responder a la necesidad de poner en común nuestras experiencias en la lucha por establecer una pedagogía popular y profundizar en la misma.

Las aportaciones a esta monografía o a otras secciones de Colaboración dirigidas a: Equipo de Redacción. Apdo. 2.085 Granada.

Para cualquier pedido copia o recorta el boletín que aparece en la revista.

CURSO 78-79	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>IV C. de E. Moderna n.º 12. 75 pts.</p>	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>Texto libre n.º 13. 75 pts.</p>	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>Pedagogía Freinet n.º 14. 75 pts.</p>	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>I. del medio n.º 15. 75 pts.</p>	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>Matemáticas n.º 16. 75 pts.</p>	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>Tiempo libre n.º 17. 100 pts.</p>
	<p>colaboración colaboración colaboura elkar-lanean</p> <p>Niños-Padres-Escuela n.º 18. 100 pts.</p>	<p>colaboración colaboración colaboura elkar-lanean</p> <p>Escuela Rural n.º 19. 100 pts.</p>	<p>colaboración colaboración colaboura elkar-lanean</p> <p>Org. de la clase n.º 20. 100 pts.</p>	<p>colaboración colaboración colaboura elkar-lanean</p> <p>Escuelas Infantiles n.º 21. 100 pts.</p>	<p>colaboración colaboración colaboura elkar-lanean</p> <p>Educación Especial (1) n.º 22. 100 pts.</p>	<p>colaboración colaboración colaboura elkar-lanean</p> <p>Educación Especial (2) n.º 23. 100 pts.</p>
CURSO 79-80	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>El Periódico Escolar n.º 24. 125 pts.</p>	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>Correspondencia Esc. n.º 25. 125 pts.</p>	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>Taller de Talleres n.º 26. 125 pts.</p>	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>Globalización N.º 27. 125 pts.</p>	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>Ex. Corporal n.º 28 - 125 pts.</p>	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>Educ. Sexual n.º 29 - 125 pts.</p>
	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>Los Juegos n.º 30 - 125 pts.</p>	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>Escuela Moderna n.º 31 - 125 pts.</p>				
CURSO 80-81	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>El Periódico Escolar n.º 24. 125 pts.</p>	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>Correspondencia Esc. n.º 25. 125 pts.</p>	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>Taller de Talleres n.º 26. 125 pts.</p>	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>Globalización N.º 27. 125 pts.</p>	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>Ex. Corporal n.º 28 - 125 pts.</p>	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>Educ. Sexual n.º 29 - 125 pts.</p>
CURSO 81-82	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>Los Juegos n.º 30 - 125 pts.</p>	<p>COLABORACION COLABOURA ELKAR-LANEAN</p> <p>Escuela Moderna n.º 31 - 125 pts.</p>				

LIBRERIA

# ESCUELA POPULAR



Dr. Sánchez Cózar, 2  
Telf. (958) 280211  
GRANADA

El Grupo Territorial de Granada del MCEP pone al servicio de todos los compañeros y compañeras su asesoría para la creación de Bibliotecas de Centros de Aulas, cualquiera que sea el presupuesto con que se cuente. Libros de Pedagogía, Material Escolar y útiles de impresión.

Miguel Grande Rodríguez

## La escuela rural

Situación educativa en el medio castellano-leonés (niveles básicos)

ep

Editorial Escuela popular

Es necesario que la educación en nuestra región y particularmente en el medio rural, cambie su orientación, para dejar de ser un elemento motivador del éxodo rural, de la transformación y trasvase de la población rural a los núcleos urbanos más simples, las cabeceras de comarca marginando y destruyendo a los municipios castellano-leoneses.

Creo que la necesidad de una investigación, sobre la situación educativa en el medio rural, no necesita de justificación. Si hubiese que justificar algo sería la inexistencia de estos estudios e investigaciones que tomen como unidad u objetivo el medio rural de la región.

Precio 300 pts.

Para pedidos. Copia o recorta el cupón que aparece en la revista.