

AULA ABIERTA

REVISTA DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

SECCIONES:



1.-ESTUDIOS incluye artículos sobre las diversas temáticas de las Ciencias y de las Técnicas de la Educación referentes a todos los niveles educativos.



2.-EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES recoge programaciones y ensayos de carácter práctico y, en general, todo trabajo que refleje la aplicación de técnicas de investigación a los diversos campos de la temática educativa.



3.-INFORMACION aporta noticias y datos sobre las actividades del Distrito y de otras entidades y organismos que trabajan en investigación educativa y formación del profesorado.



4.-DOCUMENTACION inserta textos normativos, bibliografías temáticas, recensiones de libros y referencias sobre material didáctico.



CONSEJO DE DIRECCION

PRESIDENTA:

PATRICIA SHAW FAIRMAN, Directora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

MIEMBROS:

ROGELIO MEDINA RUBIO, Director Adjunto del ICE de Oviedo.

ENGRACIA DOMINGO GARCIA, Jefe de la División de Investigación del ICE de Oviedo.

MARIO DE MIGUEL DIAZ, Jefe de la División de Orientación del ICE de Oviedo.

TEOFILO RODRIGUEZ NEIRA, Jefe de la División de Formación del Profesorado del ICE de Oviedo.

DIRECTOR:

TOMAS DE LA A. RECIO GARCIA, Catedrático del Instituto «Alfonso II» de Oviedo.

ADMINISTRACION

Quintana, 30. Oviedo.

SUMARIO

DICIEMBRE, 1978. N.º 24

ESTUDIOS

Dificultades comunes de los diseños experimentales en la investigación educativa	4
Riesgos psíquicos de la profesión docente	13
Funcionalidad pedagógica del juego representativo en la educación preescolar	22

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

Informe sobre la situación de la educación especial en Asturias	33
Problemática de los estudios nocturnos	58
Llamada para una tarea necesaria	61

INFORMACION

Actividades del ICE	65
II Simposio Nacional, la enseñanza del latín y griego en el BUP-COU	66
Simposio sobre la didáctica de la Física y Química	69

DOCUMENTACION

Bibliografía sobre la educación preescolar	70
Seminarios didácticos	74
Recensiones	77

ADVERTENCIA

«AULA ABIERTA» NO ASUME NECESARIAMENTE LOS PUNTOS DE VISTA DE SUS COLABORADORES.



DIFICULTADES COMUNES DE LOS DISEÑOS EXPERIMENTALES EN LA INVESTIGACION EDUCATIVA

ROGELIO MEDINA RUBIO

Director Adjunto del ICE

1. DIMENSIONES EMPIRICA E IDEOLOGICA DEL PROCEDIMIENTO EXPERIMENTAL

La experimentación, bien se la considere como una *situación* cualificada, en la que ciertas condiciones se varían intencionalmente por el investigador, con el fin de estudiar los efectos consecuentes a las modificaciones introducidas (1); o como un *conjunto de técnicas y procedimientos*, que facilitan la manipulación deliberada y sistemática de estímulos o condiciones, en orden a conocer —con el debido control de otros factores— su vinculación funcional sobre el efecto observado (2), es hoy, como es sabido, la fase de la lógica general de la investigación científica por antonomasia, y, al

mismo tiempo, la vía que se considera más adecuada para que las ciencias de la educación alcancen la *objetividad* y *positividad* científicas, que caracterizan el estatuto epistemológico de las llamadas ciencias positivas.

Para el logro de esa objetividad y positividad científicas, la experimentación, según coinciden con escasas diferencias de significado sus metodólogos más cualificados (3), recurre, en el momento de la investigación científica en el que se inserta con su específica operatividad (el de la «validación de hipótesis» o inferencia de enunciados —leyes, teorías— a partir de unos hechos constatados empíricamente), a las actuaciones sobradamente conocidas como definitorias del procedimiento experimental (4):

- al *establecimiento de relaciones funcionales* entre fenómenos o variables (independientes o de estímulo, dependientes o de resultados, intervinientes u orgánicas referidas a los hechos observados.
- al *control de factores parasitarios* que pudieran entorpecer el curso y

(1) TRAVERS, R. M. W. *Introducción a la investigación educativa*. Paidós, Buenos Aires, 1971, pág. 309.

(2) BEST, J. W. *Cómo investigar en educación*. Morata, Madrid, 1972.

(3) Entre ellos, CAMPBELL, D. T. y STANLEY, J.: *Experimental and Quasi-experimental designs for research*. Rand McNally, Chicago, 1963. VAN DALEN: *Understanding educational research*. McGraw-Hill, New York, 1973. MOULY, G. J.: *The sciences of Educational Research*. Reinhold Co, New York, 1970. KERLINGER, F.: *Foundations of behavioral research*. New York, 1960. LEWIS, D. G.: *Experimental designs in Education*. London University Press, London, 1968. AVY, D. y OTROS: *Introduction to Research in Education*. Kinehart, New York, 1972.

(4) HALLEUX-HENRICK, J.: «Quelques variables parasites des dispositifs expérimentaux en pédagogie», en *Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie*, n.º 138, 1972. También sobre conceptos fundamentales en investigación experimental. JAUME ARNAU: «Métodos de investigación en las ciencias humanas». Omega, Barcelona, 1978; Y los trabajos del I.C.E. de la Universidad de Barcelona, recogidos en «Metodología científica aplicada a la investigación educativa». 1974. Informe número 10, pág. 71.

la transposición de la experiencia (o «blindaje experimental»).

- a la *evaluación objetiva o medida* de las variables y de sus relaciones, y al tratamiento de los datos resultantes según leyes estadísticas capaces de descubrir, en virtud de una relación de isomorfismo con ellas, la regularidad de aquellas relaciones y variables (5).

Sin embargo, estas actuaciones del procedimiento científico-experimental tropiezan en la investigación educativa, como en general ocurre en la investigación de las ciencias humanas y sociales, con problemas y dificultades especiales, que, no obstante su relevancia práctica, no pueden, en modo alguno, invalidarle. Las dificultades más caracterizadas a mi juicio, podrían sistematizarse en torno a las dos dimensiones o *niveles de actuación* lógica que cabe distinguir en toda técnica o recurso científico: el *nivel empírico* y el *nivel ideológico*. El *nivel empírico* hace referencia a las exigencias pragmáticas o estructura lógica propia del proceso experimental aplicado a la educación, con fines explicativo-predictivos, y deja fuera (o pretende dejar fuera) de su haber, en principio, cualquier enunciado valorativo prescriptivo. El *nivel ideológico* (o extracientífico), sin connotación peyorativa alguna, sino entendido como forma de pensamiento del investigador, de cobertura totalizadora (concepción del universo), capaz de incidir consciente o inconscientemente en sus acciones, se halla presente en todos los estadios del proceso de investigación; aunque concentre sus efectos, de un modo más viable, en la *fase inicial* de la investigación (por ejemplo, en la formación de los componentes formales básicos de toda experimentación, *marcos conceptuales* o conjunto de conceptos o esquemas mentales que dan acogida y ponderan los datos registrados en la observación; en la formulación de *hipótesis investigadoras* o gozne entre los elementos subjetivos o imaginativos del conocimiento científico y los

elementos objetivos experienciales que, impulsados por aquellos, actúan también de fuente inspiradora, etc.); y en la *fase final* centrada, sobre todo, en la interpretación, verificación del grado de probabilidad de la hipótesis investigadora y generalización de las conclusiones o soluciones propuestas.

En el *nivel empírico*; el más estudiado científicamente (6) (y al que por ello vamos a prestar menor atención), destacamos dos grupos de dificultades significativas (relativamente fáciles de obviar o controlar) (7), con las que habitualmente tropieza el investigador:

– *La pretendida inadecuación e imposibilidad técnica de experimentaciones rigurosamente controladas en educación*, y el hecho de

– *la complejidad, singularidad y subjetividad del fenómeno educativo objeto de investigación*.

(5) LIONEL DESJARLAIS: «La experimentación en educación». *Perspectivas Pedagógicas* n.º 37-38. 1976. Una síntesis del procedimiento experimental en las ciencias de la conducta y análisis de variables explanatorias o experimentales y extrañas a la investigación puede verse en, McGUIAN: *Psicología experimental. Enfoque metodológico*. Trillas, México, 1971 y en BOUDONRY LAZARSFELD, P. *Metodología de las ciencias sociales*. Laia, Barcelona, 1973. Vol. I, pág. 14 y ss.

(6) FESTINGER, L. y KATD, D.: *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Paidós, Buenos Aires, 1972. MAYNTZ, R. *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Alianza Universal, Madrid, 1975. pág. 16 y ss. SELTZ, C. y OTROS: *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Rialp, 1965.

(7) BORING, E. G.: «The nature and history of experimental control», *American Journal Psychology*, 1954, pág. 563 y ss. VAN DALEN, D. B. y MEYER, W. Y. *Manual de técnicas de investigación educativa*. Paidós, B. Aires, 1971. MACKENZIE, J. M.; LAZARSFELD, P. F. y OTROS: *Tendencias principales en la investigación en las ciencias sociales y humanas*. 1973. El control puede ser entendido según estudia Boring, en el artículo antes citado, como «limitación de condiciones» que pueden influir en los resultados de una investigación; como «acción directa» o manipulación intencional de la variable independiente; o como «grupo de control», contrapuesto al experimental, para un mejor contraste de las relaciones entre variables.

En el nivel ideológico (o extra-científico), el de la apoyatura superior de toda investigación científica, condicionante inevitable de estrategias, normas y valoraciones implícitas en todo programa de investigación, destacamos, así mismo, otras dos dificultades, de más difícil explicitación y control experimental:

- El compromiso sociológico del investigador con un mundo de valores, y
- La relatividad histórico-cultural de los fenómenos educativos.

A estas dificultades experimentales vamos a referirnos seguidamente.

2. INADECUACION E IMPOSIBILIDAD DE EXPERIMENTACIONES RIGUROSAMENTE CONTROLADAS EN LA EDUCACION

Se afirma, con frecuencia, que los experimentos controlados, que juegan tan importante papel en la formalización de los conocimientos científicos de las ciencias naturales, no son adecuados para abordar los problemas de las ciencias humanas. Estas ciencias (y las educativas entre ellas) estudian fenómenos en los que la explicación científica causal, concebida como una inferencia deductiva a partir de unos enunciados teóricos —hipótesis y leyes—, en conjunción con unos enunciados particulares obtenidos en determinadas circunstancias empíricas, no es posible; el *sentido* o intencionalidad como componente consustancial de los fenómenos humanos, su *resistencia* natural a cualquier actuación ajena *técnico-manipuladora*, y a la matematización, les convierte en objeto, más de *comprensión* y de *interpretación* científica que de *explicación* y *predicción* lógico-causal al modo de los fenómenos físico-naturales. En efecto, un experimento rigurosamente controlado, al estilo de las ciencias físicas (en que se determinan o tipifican con precisión unas condiciones o circunstancias de aparición de los fenómenos, se objetivan unas variables, se manipulan éstas discrecionalmente, se dejan constantes

todas o algunas menos otras...), ni es material ni moralmente posible (a veces) llevarle a cabo. Y aunque lo fuese, es difícil poder partir, a efectos de contraste, de situaciones o requerimientos iniciales equivalentes y, menos aún, rigurosamente homogéneos.

No obstante, pese a la dificultad de extender el parámetro definidor del procedimiento experimental, tal como se aplica en las ciencias físico-naturales, a las ciencias humanas y sociales, (dada la dificultad de individualizar y aislar técnicamente, como hemos dicho, las variables; la inestabilidad e imprevisibilidad de las conclusiones, ante la naturaleza compleja y en constante cambio del hombre y de sus relaciones con los demás; la alternancia inevitable, en el nivel de desarrollo actual de las ciencias de la educación, de conocimientos sistematizados con otros precientíficos y empíricos, etc.), la experiencia viene demostrando que es posible realizar en las ciencias humanas y sociales «*investigación empírica controlada*» (Nagel); no a base de un trasvase exacto de las técnicas experimentales con las que han alcanzado un alto nivel de precisión las ciencias físico-naturales, sino mediante la estructuración y utilización del procedimiento experimental, según las peculiaridades del objeto que investiga (8).

Todos los esquemas o diseños experimentales más aptos para su utilización específica en el ámbito de las ciencias de la educación, como son (9): los *diseños de factor único* (con

(8) COHEN y NAGEL: *Introduction to logic and the scientific method*. Harcourt, Brace, New York, 1934. El método científico, se ha dicho, tiene rasgos comunes que le hacen aplicable a las ciencias humanas y sociales (abstracción, generalidad, evidencia empírica, control, objetividad); sus riesgos proceden (como las generalizaciones excesivas) más que de su inaplicabilidad de la imperfección de sus técnicas: TIerno GALVÁN, E.: *El método y su aplicación como tratamiento de las ciencias sociales*. R.I.S. n.º 70 Abril-junio, 1970.

(9) LAMAINÉ, G. y LAMAINÉ, J. M.: *Psychologie sociale et experimentation*. Mouton, Bordas, París, 1969. CAMPBELL y STANLEY: Op. cit.

evaluación de la variable dependiente «antes y después» o «sólo después»), los *diseños factoriales*, con variación de dos o más factores, (ya en situaciones de *laboratorio*, de *campo* o de *simulación*) y los *casi-experimentales* (Campbell y Stanley) intentan cada día, con más perfección, (10) *validar internamente* la experimentación; es decir afianzar la evidencia de que el factor experimental ha producido realmente la diferencia observada en los sujetos, y garantizar la representatividad y posibilidad de generalización de unos resultados (*validez externa* del experimento), mediante la reducción de factores aleatorios o distorsionantes que pudieran alterar o comprometer aquella fiabilidad y representatividad (11).

3. COMPLEJIDAD, SINGULARIDAD Y SUBJETIVIDAD DEL HECHO EDUCATIVO

Este es otro problema o grupo de problemas metodológico-empíricos, específicos, de la investigación educativa experimental.

Siendo la educación resultado de factores tan variados y complejos, única e irrepetible en cada persona, sujeta a mutaciones, ¿cómo es posible explicarla y predecirla experimentalmente? No obstante la complejidad de lo educativo no puede ser razón suficiente para negar las posibilidades de un conocimiento experimental sobre ese fenómeno. No es un obstáculo insalvable ese carácter peculiar de lo educativo; lo que sí aconseja es precaución en el diseño investigador y mesura en sus conclusiones.

La *complejidad e individualidad* de lo educativo, no es algo caótico, sino que presenta unas regularidades, unas constancias y un sistema. Como dice Lundberg, «cualquier situación o acaecer de fenómenos es complejo cuando no lo comprendemos. La complejidad es siempre relativa a nuestra comprensión o dominio de un acaecer dado. La complejidad no se define en términos absolutos u objetivos. Es una

medida subjetiva del grado de ajuste a una situación. En otras palabras, la complejidad de la sociedad humana es en gran parte una función de nuestra ignorancia sobre la misma» (12).

Enlazado con el problema de la complejidad e individualidad del comportamiento humano, está el de cómo pueden establecerse «leyes» científico-experimentales de su situación cuando ese comportamiento humano, por su libertad, no es predecible al modo de los objetos físicos o automáticos. Mas ello no es obstáculo tampoco para la existencia de una ciencia positiva de la educación de signo científico-experimental.

Por varias razones:

a) Por cuanto son posibles diversas especies de «explicación» con aquel método (en educación, como en las ciencias sociales, se trata de una explicación probabilística y no meramente causal) (13).

b) Las ciencias de la educación no tratan de «explicar» la educación de un

(10) JAUME ARNAU: «Validez y diseños de experimentación». en la obra ya citada, pág. 179 y ss.; WITHNEY: *Elementos de investigación*. Omega, Barcelona, 1978.

(11) BROWN y GHISELLI: *El método científico en psicología*. Paidós, Buenos Aires, 1969. En la obra de CAMPBELL y STANLEY antes citada se esquematizan una serie de factores empíricos que pueden dificultar, en diverso grado, la validez interna y externa de los distintos tipos de diseños experimentales utilizados en la investigación educativa.

(12) LUNDBERG: *Técnicas de investigación social*. Fondo de Cultura Económica, México, 1949, pág. 40.

(13) MAC IVER, R.: en *Causación social*. Fondo de Cultura Económica, México, 1949, y NAGEL, en la obra citada, destacan distintos tipos de explicación legal, causal y no causal, aplicables a las ciencias humanas y sociales (explicaciones deductivas, probabilistas, funcionales y genéticas). Se ha considerado la explicación deductiva (propia de las ciencias físico-naturales) como el paradigma de cualquier explicación genuina, a la que deberían aspirar todos los esfuerzos por explicar algo, cuando en realidad tienen el mismo valor para la ciencia, en sentido amplio, las demás formas de explicación.

individuo como fenómeno aislado, sino de ver las regularidades del fenómeno en su conjunto, y obtener así normas predictivas para su posible comprensión e interpretación.

c) Incluso en el comportamiento individual es preciso distinguir con Mead, el *yo* y el *mi*; el *yo* como sujeto activo, es impredecible; más no así el *mí*, sujeto pasivo, que es un *yo* socializado, objetivado, que sigue unos comportamientos sociales, previsibles en unas expectativas sociales.

d) La incapacidad para establecer unas normas o «leyes» relacionadas con el comportamiento humano, es el resultado de nuestros deficientes conocimientos sobre él, y de la inadecuación de las técnicas aplicables. «El principal problema aquí, como en toda predicción científica, es obtener registros seguros y suficientemente extensos de experiencia pasada en condiciones dadas» (Lundberg, en la obra ya citada).

Para otros la *subjetividad* o *intangibilidad* de los fenómenos educativos y humanos, les hace refractarios a la manipulación experimental. Phillips dice al respecto, que «los seres humanos, a diferencia de los objetos inanimados, se guían por valores y expectativas..., factores subjetivos, y por consiguiente no pueden ser estudiados objetivamente». (14).

A esta dificultad que parecería poner en peligro, incluso, la posibilidad de una ciencia de lo humano, cabría argumentar diciendo:

a) Que las diferencias entre los datos de las ciencias humanas y los de las ciencias físicas son más aparentes que reales, si se consiguen crear instrumentos y símbolos adecuados para registrar los primeros. «Objetivo» y «Subjetivo», no son realidades objetivas diferenciadoras de fenómenos, sino de *niveles de precisión* en el conocimiento de los mismos.

b) Por otro lado, no sólo hacen referencia (lo «objetivo» y lo «subjetivo») a niveles de precisión, en su conoci-

miento, sino a distintos *instrumentos* que parecen determinar esas cualidades «objetivas» o «subjetivas» de los fenómenos. Mientras los fenómenos físicos son observables *por los sentidos*, los hechos educativos, movidos por propósitos o ideales, requieren la *interpretación* y *comprensión* de su significado, además, con la ayuda de *otros métodos*. (Necesidad de complementar el enfoque experimental en el análisis de la educación con métodos racionales, fenomenológicos y hermenéutico-dialécticos).

4. COMPROMISO SOCIOLOGICO DEL INVESTIGADOR CON UN MUNDO DE VALORES

El científico de la educación, como cualquier científico, vive un contexto cultural determinado y nunca logra liberarse de las preocupaciones y valores dominantes de su medio ambiente. Ellos tienen de subjetividad todo su trabajo y comportamiento metodológicos. El tema, como es bien conocido, ha preocupado a los investigadores de las ciencias sociales y humanas desde el famoso enfrentamiento en torno a la cuestión de los valores, en 1914, (la llamada «controversia de los valores») entre Max Weber y Von Schmoller.

«Todo trabajo científico, dice Max Weber, tiene siempre como supuesto la validez de la Lógica y de la Metodología, que son los fundamentos generales de nuestra orientación en el mundo...»; mas también «todo trabajo científico tiene aún otro supuesto necesario, el de que el resultado que con él se intenta obtener es *importante*», en el sentido de que es *digno de ser sabido*» (15). Alude aquí Max Weber, partidario, no obstante, de una ciencia empírica avalorista, a los *juicios de valor*, como sub-estructura que condiciona la percepción de la realidad. El

(14) PHILLIPS, B.: *Social research*. Mac. Millan, New York, 1966.

(15) MAX WEBER. *Methodology of the Social Sciences*. Glencoe. The Free press, 1949, pág. 72.

mismo les había definido como evaluaciones prácticas de carácter satisfactorio o insatisfactorio, no demostrables científicamente, de los fenómenos influenciados por nuestras acciones (16).

Indudablemente los valores condicionan muy diversos aspectos de la investigación científica. Posiciones y decisiones de valor están presentes, prácticamente, en todo el proceso investigador, y en relevancia proporcional al grado de generalidad del problema (17). Concretamente en la «normal science» (investigación cotidiana), los juicios de valor intervienen:

- En la motivación y selección del problema de investigación.
- En la identificación de hechos y verificación de hipótesis.
- En la formulación de teorías.
- En la evaluación de resultados o estimación de evidencias (18).

4.1. En la motivación y selección del problema de investigación, es evidente

el condicionamiento de la cosmovisión educativa del investigador. Dahrendorf llama a esa motivación condicionada, «antesala de la ciencia»; y Kaplan dice que «toda investigación está pagada por alguien». Los juicios de valor constituyen el presupuesto y marco moral de la investigación educativa; (19) y como tales presupuestos no apelan a la evidencia científica, ni a la crítica, sino que influyen en el curso de la investigación en virtud de la sensación de evidencia o de consenso del propio investigador.

Sin embargo, no deben exagerarse sus efectos distorsionantes en la investigación experimental. Su sesgo, posible en cualquier ciencia (20), se da más cuando se «prejuzgan soluciones por falta de rigor en el empleo del método que cuando se precisan los problemas» (21).

4.2. La identificación de hechos, verificación de hipótesis, formulación de

(16) MAX WEBER. *El científico y el político*. Alianza Editorial, Madrid, 1967. pág. 207. Los juicios de valor, dice aquí este autor, no se demuestran científicamente, sólo cabe interpretarlos de acuerdo con la actitud de cada investigador ante la vida.

(17) En los valores del investigador hay que distinguir los valores *explícitos* y los *latentes* o *tácitos*. Los explícitos se enuncian al adoptar decisiones; los latentes no se conocen de un modo reflejo. Desde otro punto de vista los valores pueden ser *conceptualizados* y *emocionales*. En los primeros los juicios de valor se han reducido a conceptos que han sido racionalizados; en el valor emocional, no existe esa conceptualización, sino que se presentan los valores como sentimiento, sin contenido normológico.

(18) Algunos autores, como KAPLAN, no conceden relevancia a esta disección anatómica de la investigación a efectos de ponderación de la dimensión del valor en ella. Consideran que la investigación tiene un carácter holístico y absorbente para la mente del investigador; la lógica reconstruida de la investigación («reconstructed logic») y la lógica utilizada («logic in use»), son distintas, aunque a efectos expositivos o didácticos puedan homologarse. *The conduct of inquiry*. Chandler, San Francisco, 1964.

(19) A la trascendencia de los juicios de valor en los momentos iniciales de la investigación se ha referido el mismo Kaplan, al enunciar el llamado *principio de instrumentalidad* según el

cual los conceptos se elaboran con una finalidad específica.

(20) Tanto en las ciencias naturales como en las humanas se da una interacción o implicación mutua entre la realidad investigada y el planteamiento del programa del propio investigador; un moldeamiento del objeto por parte del que investiga (interacción sujeto-objeto). Así en el estudio del átomo, Niels Bohr dice que: «cualquier observación de los fenómenos atómicos implicará una interacción con el agente observador que no puede despreciarse. Por consiguiente, no se puede asignar una realidad independiente en el sentido corriente ni a los fenómenos ni a los agentes de observación». *Atomic Theory and the description of nature*. London, 1934, pág. 54.

A la existencia de principios explicativos en la ciencia que tienen su última raíz en la estructura valorativa se ha referido KUKN, en «Consideraciones en torno a mis críticas», en la obra de LAKATOS y MUSGRAVE: «*La crítica y el desarrollo del conocimiento*». Grijalbo, Barcelona, 1975, pág. 401.

(21) SEARING considera que las distorsiones de los juicios de valor de la investigación son más graves en la recogida de datos, interpretación de los mismos, en la verificación de hipótesis y en las decisiones sobre lo que ha de ser base empírica suficiente de validez de una proposición. *Values in Empirical research*. University of North Carolina, 1971.

teorías y evaluación de resultados, se ven, así mismo, conformados por el mundo de valores del investigador. Sin embargo, este influjo, inevitable, no es negativo para el progreso científico, por cuanto la veracidad o falsedad de las tesis necesitan confirmación. Lo deformante es presentar juicios de valor como axiomas científicos. Por otro lado, no debe involucrarse la «lógica de la investigación» con la «psicología de la investigación», que nos dice cómo el investigador llega a formular sus hipótesis y teorías sin llegar a estorbarse mutuamente.

Dahrendorf ha distinguido bien ambos planos: «Dado que la psicología y la lógica de la investigación son dos cosas distintas, que ni están condicionadas la una por la otra ni se estorban mutuamente, también con relación al problema de la formación de teorías, las ciencias sociales y los juicios de valor, forman dos esferas distintas, cuyo encuentro no tiene consecuencias desagradables» (22). Los valores no influyen *sustancialmente* en la lógica de la investigación», aunque puedan influir en el investigador, previamente al empleo de esa lógica (23).

El postulado de la *libertad axiológica* en la investigación de las ciencias de la educación, como en las humanas y sociales, no puede entenderse como si éstas tuviesen que prescindir, en su elaboración factual, de los valores, y legitimar un claro avalorismo entre la esfera del ser y la del valor, sino en el sentido de que debe hablarse de estudio de unos fenómenos empíricos, desde unos criterios de estimación, que pueden y deben ser destacados para evitar la «desfiguración ideológica» de aquellos (24). Y precisamente el método experimental es un instrumento útil que lejos de ver diluida su eficacia por los compromisos de valor, puede contribuir, junto con otros recursos sociológicos (25) a eliminar, marginar o constatar obstáculos de adherencias o infiltraciones personales o sociales de la objetividad científica. Concretamente *el método experimen-*

tal, desde su específica operacionalidad, realiza significativas aportaciones en la línea de esa objetividad, por cuanto:

- se orienta a un conocimiento de los hechos mismos, distinguiéndoles de sus interpretaciones.
- facilita el contraste de enfoque, la discusión y crítica de las ideas, a través de sus técnicas y resultados parciales.
- coadyuva a eliminar valores o situaciones prejuiciadas que interfieren la objetividad del conocimiento.
- contribuye a mantener separados los

(22) DAHRENDORF, R.: *Sociedad y libertad*, Ténos, Madrid, 1966. pág. 45. RUMNEX y MAIER creen que para alcanzar una objetividad científica esa distinción no tiene mucho valor, sino el psicoanálisis y la sociología del conocimiento; el psicoanálisis que estudia «las motivaciones inconscientes de nuestra conducta», y la sociología del conocimiento que estudia el «medio social en que se desarrolla nuestro pensamiento». Ambos en cuanto nos advierten de los condicionamientos preinstitucionales o vivenciales de los procesos valorativos, constituyen una terapia de racionalización de los influjos del medio y del subconsciente. *La sociología ciencia de la sociedad*. Paidós, Buenos Aires, 1965.

(23) A esa influencia se ha referido KAPLAN: *The conduct of inquiry*, op. cit. pág. 62., al formular en la elaboración de teorías el principio de *apertura de los significados*, que expresa la convicción de que los significados están abiertos por los extremos, en cuanto han de ser comprendidos en contextos sociales determinados, siendo susceptibles de adoptar, en función de ellos, cambios de sentido.

(24) KAFFMANN: *Metodología de las Ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económica, México, 1946, pág. 231. A ella ha aludido también MANHEIM *Ideología y utopía*. Aguilar, 1958, pág. 357, en su tesis sobre sociología del conocimiento y de la ciencia, al afirmar que cada época posee una aproximación intelectual nueva ante las cosas, en función de un sistema de valores sociales nuevos desde los que el investigador observa la realidad («infiltración de la posición social del investigador»), lo que origina un conocimiento objetivo, relativo, de las realidades humanas y sociales («objetividad relacional»).

(25) La crítica de otros profesionales, la explicitación por el investigador de su propio sistema de valores (o «mecanismos de autodefensa»), el control de la comunidad científica bajo paradigmas aceptados..., son algunos de los recursos sociológicos que garantizan o evalúan la objetividad científica. HOLTON: *Science and culture*. Boston, 1965.

hechos empíricos y las propias evaluaciones prácticas del que investiga (26).

En cambio la experimentación sí se ve claramente influida por una serie de valores decisivos en la elaboración de la ciencia; nos referimos a los valores que integran la *ética profesional* del científico (búsqueda de la verdad, buen juicio, humildad) y los que componen la *ética meta profesional* (en expresión de Kaplan), que crean las condiciones para que la ciencia pueda eficazmente desarrollarse (responsabilidad en las consecuencias de sus acciones, libertad de investigación, de pensamiento, de expresión...).

5. LA RELATIVIDAD HISTORICO-CULTURAL DE LA EDUCACION

La relatividad histórico-cultural de la educación podría pensarse que impide a ésta alcanzar los niveles de generalización científica (leyes, modelos, teorías científicas) del procedimiento experimental.

Aunque los hechos educativos tengan esa relatividad, no se deduce que no sean susceptibles de alcanzar niveles de generalización en su conocimiento propios de la metodología experimental. Como señala Lundberg, existen ideas equivocadas sobre la naturaleza de la ciencia y de la ley científica.

Una y otra son relativas. Las leyes científicas son construcciones mentales (influidas por tanto cultural e históricamente), que simplemente declaran cómo acaecen los fenómenos en unas *condiciones determinadas* («son un símbolo explicitado»); condiciones que son a veces sumamente convencionales y artificiales, tal vez sin existencia real alguna. Contribuye a esta relatividad el que la ciencia moderna «considere un postulado el hecho del cambio consecutivo... Por su propia naturaleza, la investigación no puede alcanzar un término final en ninguna dirección» (27). En dirección inversa, por otro lado, las ciencias experimentales

de la educación están intentando obtener conclusiones cada vez menos singulares y sujetas a peculiaridades ambientales a medida que se perfilan las *condiciones* de regularidad de los fenómenos.

La construcción y utilización frecuente de *modelos y tipos ideales*, en la investigación educativa es una prueba de que las ciencias educativas insisten en su pretensión de alcanzar niveles de regularidad y simplificación, «leyes», a partir de *condiciones* dadas, más allá del relativismo ambiental y cultural (28).

Lo que en cambio sí se pone en evidencia con tales afirmaciones, es la *relatividad de límites* entre enunciados singulares y universales; que existen muchos *grados o niveles* posibles de abstracción en lo empírico-individual, siendo difícil afirmar *cuándo* se ha alcanzado un grado o nivel de abstracción conveniente para las ciencias humanas. Lo que hace falta hoy en las ciencias de la educación, y en general en las ciencias humanas, son criterios para saber *cuándo* los conceptos son ya *universales o individuales todavía*, y en qué medida estos pueden transformarse en aquellos.

En las ciencias deductivas y en las inductivas naturales, esa dificultad de trazar límites en los niveles de abstracción, no se presenta, porque se pueden construir sistemas más inequívocos de predicados. En cambio, en las ciencias

(26) La actitud ante los valores es distinta en el investigador de la educación que en el político. El investigador pretende describir y explicar objetivamente unos hechos, incluso con todas sus implicaciones valorativas, si llega el caso, pero sin identificarse con ellas, mientras la actitud del político parte de unos «standars» normativos.

(27) LUNDBERG, G.: *Técnicas de investigación social*. Fondo de Cultura Económica, México, 1949.

(28) Sobre el papel de los modelos: FRENDELTHAL: *The concept and the Role of model in Mathematics and the natural and social sciences*, Dordrecht, Holland, 1961. También GAGE: *Hand book of research on teaching*. Chicago, 1965 (apartado «Models»).

sociales y humanas los conceptos son tan complejos, en sí mismos, que en consecuencia, es más difícil clarificar niveles de abstracción.

Tal vez se olvide, por otro lado, que la misma condicionalidad histórica de la educación, su dependencia de estructuras o circunstancias vivas que hacen valer en ella su diferente significado, hace que la unidad de la educación no sea la unidad de un *sistema axiomático* o de un *razonamiento hipotético-deductivo*; sino, como dice Herman Nohl, la de un «ideal, comparable con la unidad de una obra de arte, que es también necesaria, pero no racionalmente necesaria, ni derivable

lógicamente de principios» (29). Lo que no excluye que en el conocimiento de circunstancias vitales y en el estudio de formulaciones educativas diversas, pueda recurrirse a procedimientos de naturaleza empírica para determinar sus interrelaciones, regularidad y constancia a partir de la propia realidad vital y educativa (30).

(29) NOHL, H.: *Teoría de la educación*. Losada, Buenos Aires, pág. 15 y 29.

(30) Desde esta perspectiva, «es posible, dice H. NOHL, (op. cit.) una teoría de la educación con validez general, para todos los tiempos y todos los pueblos, porque sólo muestra la estructura variable en sí de la vida educativa».

A LOS SUSCRIPTORES DE «AULA ABIERTA»

A partir de 1979 la Revista «Aula Abierta» se publicará cuatrimestralmente, Febrero-Mayo-Octubre, en vez de trimestralmente como hasta ahora, pero el número de páginas totales será igual o mayor que en la actualidad.

El precio de la suscripción se mantiene en 300 pesetas anuales, que se cobrarán contra reembolso del próximo número. Les agradecemos atiendan esta forma de pago.

«RIESGOS PSÍQUICOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE»

FERNANDO ALBUERNE LOPEZ

Profesor de Psicología de la Escuela
Universitaria del Profesorado
de E.G.B. de Oviedo.

Suele oírse, leerse e incluso constatarse de manera un tanto informal que las personas dedicadas a la docencia de manera exclusiva acaban sufriendo, frecuentemente, desajustes y trastornos —más o menos serios— de tipo nervioso, y acusando un estilo de cansancio psíquico típico de quienes se dedican a ella como ocupación profesional exclusiva. Igualmente se señalan, entre otras, manifestaciones de agotamiento, episodios depresivos, situaciones de ansiedad y stress, cuadros de carácter y etiología más bien psicósomática, etc., que conlleva la necesidad sentida y manifestada de vacaciones dilatadas, alejándose del mundo de la enseñanza como algo que semeja, en ocasiones, un estado casi alienante. Los docentes, señala una investigación llevada a cabo en Francia, consideran las vacaciones más como una necesidad que como una ventaja (1).

Se pretende ahora mostrar un poco esta problemática, fundamentalmente a través de estudios realizados en otros países desde diferentes enfoques. El que aquí y ahora interesa más directamente es el referente a los niveles de enseñanza básica y media. Con esta idea de recopilación intentaré una visión general de un tema que no parece muy considerado en nuestro país.

I. HIGIENE MENTAL Y MADUREZ

1.—Parece, casi sin lugar a dudas, que el educador —el docente— está sujeto a una serie de presiones emotivas que comprometen no sólo su propia integridad personal, sino también la del discente. De ahí la ineludible necesidad de ocuparse de este aspecto proporcionándole los requisitos nece-

sarios para practicar una higiene afectiva e intelectual que salvaguarde su equilibrio personal y profesional. Su ajuste puede verse comprometido y/o desnaturalizado por el oficio. Consecuentemente, esto implicaría la selección y el cuidado de los candidatos a la docencia. Aunque este aspecto requiere un tratamiento específico, creo que puede afirmarse que en la selección y formación parecen tenerse en cuenta casi exclusivamente aptitudes de tipo cognoscitivo. Entiendo que, al menos inconscientemente, responde a una concepción del maestro como mero trasmisor de saberes y que, por tanto, debe poseer ciencia. Nos encontramos quizá ante una idea «intelectualista» de la función. Sin embargo carece de la perspectiva amplia e inexcusable del docente como ser en formación, como facilitador y catalizador no sólo de los procesos de aprendizaje, sino también —y primordialmente— de los procesos madurativos. Estos acontecen tanto en el alumno como en el maestro; y digo procesos madurativos —en plural— porque la maduración, en sentido amplio, no tiene un «locus» único y unilateral que afecta al educando, sino que más bien implica una confluencia de procesos madurativos, en la que se encuentran docente y discente como dos personalidades con diferente grado de madurez que se enfrentan y confrontan en un diálogo incierto, en una dialógica radicalmente educativa, en la que cada cual aporta su yo en un esfuerzo por conseguir ese

(1) Cf. MOLLO, S., y otros, *Representation de la condition du maître dans la société*, en *Enfance* 2-3, 1966, pp. 1-64.

«funcionamiento óptimo» rogeriano; esa plenitud humana y transhumana, siempre y cuando se acepte una dimensión trascendente.

Por ello es necesario considerar al maestro en su totalidad, abarcando todos esos aspectos conativos, emocionales, etc., que configuran su vida personal y profesional. Ignorar estas dimensiones —si no en teoría, sí en la práctica— supone dejar las cosas más que a medias. Por tanto, no creo que sea posible pensar en programas de perfeccionamiento y actualización del profesorado en una línea meramente cognoscitiva. Hoy ni las cosas van por ahí en otros sectores del hacer humano, ni la formación plena y permanente puede ignorar esas necesidades urgentes, si es que de verdad interesa contar con profesionales equilibrados y no solamente «sabios».

Sin duda alguna, desde el punto de vista de la higiene mental de la colectividad, la psicología del maestro, los motivos a que obedece, su mayor o menor madurez, su filosofía, opiniones, actitudes, etc., en definitiva sus motivos de disgusto o satisfacción personales ofrecen el mayor interés, habida cuenta que tanto los factores conscientes como inconscientes pueden actuar en sus relaciones con los alumnos, los colegas y otros adultos. Parece bastante claro que las actitudes del docente, tanto hacia los alumnos como hacia muchos aspectos de su trabajo, pueden estar influidos por su propio desarrollo personal.

2.—Cada persona se refiere a un sistema de representaciones en función del cual posee y elabora una visión del mundo, de la sociedad y de los demás, que corresponde tanto a su cultura como a su experiencia personal. Su conducta está inspirada en esta visión global y, al mismo tiempo, tiene como referencia estas representaciones particulares. De ahí que, tanto a niveles comportamentales como actitudinales, deba tenerse presente el medio en que se desenvuelve el sujeto. Por tanto, al docente no puede abordársele como

un ser en abstracto, sino dentro de un contexto social o social pedagógico. «El éxito de un docente depende de la naturaleza de sus relaciones con los demás «significantes» que forman parte del campo pedagógico. (...) El docente no es el único artífice de su propio éxito, ya que éste depende de factores que operan en el campo en cuestión. Así, pues, el centro de interés pasa del propio docente al contexto social pedagógico que representa un todo del cual él es sólo un elemento» (2).

3.—Teniendo en cuenta que la funcionalidad de las situaciones profesionales se ejerce en un doble plano —complementario y nunca excluyente—, a saber, relación técnico-laboral y relación interpersonal, puede inducirse que, por una parte, según sea la atmósfera escolar —acogedora y sedante o agresiva y tensa—, así pueden configurarse las reacciones y relaciones inter (o intra)-personales y profesionales. Sin embargo, por otro lado, conviene no olvidar que la profesión docente es una de las que mayor higiene mental requiere, para contrarrestar los efectos de la transferencia que se da en la relación con personalidades inmaduras y que, además, están en un constante trasiego, dado que los alumnos no constituyen para el profesor una población estable, debido al normal proceso de ingresar y abandonar el centro de estudio. Así, pues, a causa de esta falta de madurez inherente a los alumnos que constituyen la mayor parte de la población escolar, los docentes están especialmente expuestos a perturbaciones psíquicas de índole diversa. Desde una perspectiva más bien psicodinámica, Ada Abraham señala que «el grupo frente al que se enfrenta (el docente) a lo largo de toda su jornada de trabajo es a fondo un *grupo regresivo*. En efecto, los comportamientos con frecuencia regresivos de ciertos

(2) ABRAHAM, A., *El mundo interior del docente*. Ed. Promoción Cultural, Barcelona 1975, p. 33.

alumnos e incluso de la clase entera resucitan en el docente sus propios conflictos infantiles. Se trata de una *pesada presión psicológica* que, en la medida en que estos conflictos no están resueltos, exige el empleo de mecanismos de defensa alienantes» (3). En la misma línea, la mencionada autora hace referencia al empleo de una especie de máscara idealizada del propio yo como defensa ante el grupo; además conviene tener presente que «dentro de su trabajo, el docente se encuentra con que es el representante aislado del grupo de adultos ante la clase (...) Esta situación suscita en él la *angustia; cuanto más se intensifica más se desarrolla la necesidad de presentar una imagen idealizada de sí mismo*. El poder del grupo de captar sus puntos flacos y servirse de ellos en la lucha contra él, como adulto, *refuerza la oposición del docente al diálogo y a la apertura de sí (...)* Ante el grupo homogéneo de alumnos *sufre la necesidad de ostentar una imagen perfecta*, para defenderse de sus defectos de vulnerabilidad y de flaqueza» (4).

Casi todas las profesiones en las que tienen un lugar esencial los contactos humanos, imponen a quienes las ejercen tensiones emotivas inherentes a las relaciones interindividuales. Por su parte, la enseñanza ofrece de particular el que la misma falta de madurez del alumno exige del docente más dominio de sí, mayor objetividad, conocimiento y aceptación de sí que la necesaria en otros tipos de profesiones liberales. Es posible que aquí radique una de las razones que, al menos en parte, hace la enseñanza especialmente fatigosa. Y esto hasta tal punto que se ha dicho que no hay otras profesiones en las que las presiones alienantes estén tan concentradas y comprometan de forma tan amenazadora la individualidad del hombre como la profesión docente.

Guyot señala que «certains auteurs ont remarqué chez les maîtres une attitude ambivalente, qu'ils attribuent au fait que ces maîtres participent peut-

être plus d'enfants qu'à un monde d'adultes. Ils sont humbles et peu sûrs d'eux-mêmes devant les non enseignants, ceux qui mènent une vie d'homme, travaillant avec d'autres hommes et non avec des enfants...» (5). Este mismo autor llega a afirmar que la propia inmadurez de los docentes los aísla, de tal manera que, de rechazo, dificulta su madurez y se opone a ella.

II. ALGUNAS DIMENSIONES DEL PROBLEMA

Hasta tales límites parecen llegar las situaciones que, según datos recogidos del «Bulletin de la M.G.E.N.» (n.º 1, 1965), se señala un mayor porcentaje de desequilibrios psíquicos entre los enseñantes que en el resto de la población. Los resultados de trabajos realizados en Francia, Italia, USA y Noruega, entre otros, parecen confirmar esto. Los americanos Harry Smith y Nicolás Hightower (6) muestran que las enfermedades mentales varían según la profesión considerada. Estos autores encuentran una incidencia neurótica del 29,7 % en un grupo de control. Los resultados obtenidos en distintas profesiones son: 54 % de *neurosis en los profesores*, 42 % en los religiosos, 39 % en los sacerdotes, 38 % en las amas de casa, 36 % en los hombres de leyes, 30 % en los dentistas, 19 % en los agricultores, 17 % en los médicos y un 9 % en los maquinistas de ferrocarriles. Sirvan estos datos como botón de muestra, que, sin duda, permiten suponer que estamos ante un problema real, no inventado, de consecuencias fácilmente captables por cualquiera.

Incluso la «XVI Conférence Internationale de l'Instruction Publique» dice que «el número de maestros que dis-

(3) Ibid., p. 53.

(4) Ibid., p. 52.

(5) GUYOT, Y., *Contribution à l'étude de la psychologie du personnel enseignant*, en Rev. Belg. de Psychologie et Pédagogie, n.º 117, p. 23.

(6) Cf. Eck, M. y otros, *Trabajo y fatiga mental*. Fontanella, Barcelona 1969.

frutan de una salud mental suficiente es bastante limitado». Ciertamente no puede concluirse, sin más, de estos datos que todos los docentes son unos desequilibrados; pero sí invitan a una serena reflexión sobre el tema, a tomar medidas científicamente fundadas y eficaces sobre la higiene mental del maestro y a un planteamiento profiláctico serio.

La literatura sobre esta cuestión indica que la situación profesional y de relaciones interpersonales pueden inducir en el docente situaciones ansiógenas que se conectan con actitudes de hostilidad, ambivalencias ante la autoridad, insatisfacción personal-profesional, distorsiones de las propias necesidades, temores, deseos, etc., no reconocidas, zozobra por la discrepancia entre el yo real y el ideal, frustración respecto de los niveles de aspiración, dificultad en manifestar los propios sentimientos, actitudes dominantes y restrictivas, prejuicios, enquistamientos, rutina o trabajo compulsivo como mecanismo de protección y enmascaramiento ante la carencia de una autocomprensión, autoconocimiento y autoaceptación cabales.

De esta manera pueden hacer mella en el docente las neurosis, la depresión, la agresividad, la irritabilidad por pequeñeces; sentirse víctimas o rechazados ante la menor crítica o censura; tendencia a herir a los demás, o a mostrarse impacientes, inquietos, a la defensiva, o excesivamente celosos de una autoridad en la que se escudan como una máscara que deviene autoritarismo, etc. Quizá una buena parte de lo que se hace en aras de la educación pueda ser o convertirse en medio enmascarado de desahogar una hostilidad insana, tanto a través de actividades y programas arbitrarios carentes de significación como mediante discusiones más o menos eruditas entre colegas, que no pasan de ser la lucha por un liderato o un mayor prestigio no siempre psicológicamente sano; en pocas palabras, es muy posible que estemos ante una vía de escape de sen-

timientos altamente competitivos y de dudoso equilibrio psíquico. Esta enumeración de síntomas y situaciones no quiere decir que todos estén o deban estar presentes simultáneamente. Tampoco que la presencia de alguno de estos rasgos sea suficiente para afirmar categóricamente la existencia de un desequilibrio. Lo único que se pretende es evidenciar algunas de las múltiples manifestaciones que pueden ser indicadores de una personalidad desajustada; un diagnóstico serio de la situación sólo es posible hacerlo después de una exploración científica de la personalidad a nivel individual. Y las generalizaciones no pueden aplicarse, al menos en este caso, al sujeto concreto e irrepetible. No obstante, esta precisión no invalida la importancia que tiene la cuestión planteada en términos generales.

La descripción hecha podría sintetizarse en términos de ajuste o desajuste a nivel personal y/o profesional, sin olvidar que ambos niveles se retroalimentan, puesto que la situación en uno de ellos repercute inevitablemente en el otro. El ajuste puede entenderse en el sentido obvio de la palabra. Podría precisarse aún más si, utilizando ideas de Rogers, se hablase de «congruencia» y «funcionamiento óptimo». Pero, precisando más, puede decirse con Donald E. Super que el ajuste personal «se refiere a la organización, funcionamiento y sentimientos personales o intrapsíquicos»; y el ajuste social contempla «las relaciones, funcionamiento y sentimientos interpersonales» (7). Ambos aspectos aparecen en la vida total del hombre. Después de este rodeo puede quedar, al menos intuido, lo que es o implica una situación de desajuste en cuanto antagónico al ajuste.

En algunas investigaciones sobre el particular, los mismos docentes manifiestan estados desajustados. Concretamente S. Mollo dice: «...nos enseig-

(7) SUPER, D. E., *Psicología de la vida profesional*. Rialp, Madrid 1962, p. 401.

nants se plaignent amèrement de ne pas avoir assez de temps à consacrer à une vie familiale normale (...) *Quelques-uns soulignent le déséquilibre nerveux résultant de l'exercice de la profession, et qui perturbe tant soit peu les rapports familiaux*» (8). También en este estudio se hace referencia a lo desfavorable de la situación cuando se la contempla bajo la perspectiva de la *fatiga nerviosa, debida a las condiciones de trabajo*.

III. ASPECTOS SOCIOLABORALES Y SALUD MENTAL

Creo que estamos ya en condiciones de abordar otro tema importante al referirnos a los aspectos sociolaborales. Sin duda es una dimensión que no puede despreciarse si queremos acercarnos a una información más cabal y completa sobre la higiene mental y el equilibrio psíquico de los docentes.

En términos generales, el trabajo ocupa un lugar importante en la vida del hombre moderno. Unido a la comunidad y al hogar, constituye el foco que orienta todas sus actividades y proporciona el escenario donde desempeña uno de sus principales papeles sociales. Además, incluso durante los tiempos libres, el hombre está condicionado por el trabajo, preparándolo o reponiéndose de él, o dedicado a actividades más o menos relacionadas con éste. Gran parte del tiempo que precede o sigue a su vida laboral, lo pasa preparándose para conseguir trabajo o pensando y buscando sucedáneos del mismo (y esto es particularmente cierto en la profesión docente). Teniendo, pues, el trabajo un papel tan importante en la vida humana, no es extraño que se atribuya a la evolución profesional el carácter de realización del concepto de sí mismo. Por tanto, una persona que no puede comportarse «tal como es» en una faceta tan importante de su vida cual es el trabajo, o que desempeña un papel inadecuado a su manera de ser, no puede sentirse satisfecha de la vida ni bien adaptada.

Según esto, «el ajuste profesional

—dice Super— depende del grado en que un individuo es capaz de realizar su concepto de sí mismo, es decir, de desempeñar el papel que desea, y de satisfacer sus necesidades principales con su trabajo y su profesión» (9). En este sentido el ajuste va de la mano de la autorrealización.

Pasando ya al terreno concreto que nos ocupa, la situación profesional de una buena parte de los docentes lleva consigo una dosis nada despreciable de inestabilidad en el empleo y de expectativa ante los salarios. Así, pues, a la ansiedad que dimana de las situaciones personales —bien sea de tipo familiar, conyugal, de problemas a nivel infantil o juvenil no resueltos, etc.—, se añade una inseguridad tanto en el plano laboral, al menos en nuestro país, como en el económico. La enseñanza, comparada con otras profesiones liberales, no ofrece a la ambición —o a la aspiración— sino un campo bastante limitado y carente, con frecuencia, de variedad.

Haciendo una especie de abstracción de las causas puramente individuales del desequilibrio psíquico y de las explicaciones meramente analíticas, Guyot intenta aproximarse, en una perspectiva psicosocial, a otras posibles razones que supongan un incremento del mismo. Así, dice entre otras cosas:

a) «...d'une part le rôle pathogène de l'insuffisance (réelle ou ressentie) du niveau socio-économique résultant du statut objectif de l'enseignant, d'autre part le caractère spécifique d'un statut qui isole l'enseignant du concret des que la distance qui le sépare de l'élève ne peut être franchie par un échange de communications adéquates.

b) En second lieu, il semblerait intéressant d'étudier dans quelle mesure et en quel sens le niveau d'aspiration des

(8) MOLLO, S. y otros, Art. cit., p. 27.

(9) SUPER, D. E., o. c., p. 404.

enseignants et leur possibilité de dialoguer avec autrui agissent sur leur insertion sociale». (10).

Estos aspectos, aunque no de igual importancia todos ellos —señala el mismo autor—, repercuten en el deficiente ajuste profesional, particularmente en los enseñantes de primer grado.

Mollo ha descrito la *fatiga moral y psíquica* del docente como un malestar característico de esta profesión. Este fenómeno, junto con otros, como el elevado porcentaje de enfermedades psicosomáticas, tienen por causa *las condiciones alienantes particularmente duras de la docencia y la falta de seguridad que la profesión puede garantizar al individuo*.

La vida profesional, además, no finaliza con el horario escolar, a pesar que ya es de por sí suficientemente serio para el ajuste general. La vida profesional se extiende más allá de un horario escolar implicando otras obligaciones para el docente; a todo esto hay que añadir el tiempo consumido en la preparación y programación de las materias y la corrección de ejercicios. La consecuencia obvia es un *aumento considerable de lo que teóricamente se denomina jornada escolar*. Mollo ha comprobado en su encuesta que, para más de un 40 % de docentes, la semana de trabajo se ve más que duplicada debido a las exigencias del oficio. Por tanto, no es aventurado decir que la jornada de trabajo de un enseñante rebasa con mucho la permanencia en el centro escolar.

Por otra parte, se pone de manifiesto una cierta insatisfacción profesional derivada de la misma estructura de la clase y la metodología: elevado número de alumnos, carencia de medios materiales, etc. «*La fatigue nerveuse et le surmenage grandissent avec les classes surchargées*», apunta Mollo. Además el mismo trabajo lleva consigo unos inconvenientes que podrían resumirse en salarios insuficientes y particularmente la fatiga psíquica que va

alcanzando, en opinión de los docentes encuestados por la autora, proporciones inquietantes, hasta el punto que unos 2 /3 se quejan en este sentido.

Asimismo, el hecho de que la formación y los sueldos no sean los mismos para los distintos sectores del profesorado tiende a producir discriminaciones, a causar un cierto tipo de estratificación socioprofesional y, en determinados casos, tensiones en el seno de la misma profesión. Las condiciones profesionales, culturales y socioeconómicas de los docentes han sido y son, a veces, un obstáculo para su efectivo perfeccionamiento y promoción a todos los niveles. Añádase a esto un cúmulo de expectativas que sintetizaré en dos puntos:

—Expectativas del docente ante un futuro frecuentemente incierto y oscuro.

—Expectativas por parte de los alumnos y de la sociedad en general, que el profesor se encuentra incapaz de satisfacer adecuadamente, debido frecuentemente a toda una serie de condicionamientos no sólo personales sino también profesionales y socioeconómicos.

IV. EL DOCENTE ANTE LA EXPECTATIVA Y CONSIDERACION SOCIALES. ESTATUTO SOCIAL Y ECONOMICO

En relación con lo que se espera del profesional de la enseñanza, dice A. Abraham: «El docente es requerido —y él se siente obligado— para encarnar el hombre perfecto, producto logrado de esta sociedad, ante sus alumnos, «los futuros ciudadanos», «la nueva generación», lo que representa el *aspecto representativo y artificial de su comportamiento*. La imagen idealizada se convierte, bajo la presión de la ética profesional y la mirada de los padres en una segunda naturaleza. Se la considera como formando parte del yo y

(10) GUYOT, Y., Art. cit., p. 21.

no ya como un ideal al que se puede aspirar. Así, numerosos docentes llegan a persuadirse de que la imagen idealizada de ellos mismos es idéntica a su imagen real. *No saben ya lo que son en realidad, saben lo que deben representar*» (11).

Podría decirse que el profesor es el lugar donde se ejercen las presiones del mundo exterior, del todo colectivo alienante. De ahí que muchas de las descripciones que los docentes hacen de sí estén guiadas no por lo que realmente son, sino presionados por la fuerza y el imperativo de lo que algunos denominan lo «socialmente deseable».

Por otra parte, el estatuto social del docente adolece de una ambivalencia que va desde una consideración desmesurada y falsa por parte de la sociedad —o sectores de la misma—, hasta una desconsideración real debida al escaso conocimiento que, a nivel colectivo, se tiene de la función con sus exigencias y compensaciones. Ida Berger, refiriéndose a los enseñantes primarios —nuestros profesores de E.G.B.—, recoge en su encuesta la queja de los maestros respecto a la incompreensión y también el desprecio que parte de la población expresa hacia ellos. «El maestro, dice, es un funcionario envidiado y mal visto por los pobres, los humildes y los sin graduación (paga, vacaciones, breve jornada de trabajo en apariencia), mal visto y despreciado por los grandes, los medianos (demasiado pagados por lo que hacen y lo que son: unos primarios). Ello dejará de ser así cuando el Estado se decida a *eleva el nivel de consideración de aquel que instruye las tres cuartas partes de la nación*» (12).

En una línea similar se mueve Mollo —no en vano ambos han encuestado una población similar—. «Le sentiment de la valeur du travail pedagogique est donc très fort chez les enseignants, et ceux-ci souffrent de voir que la société ne le reconnaît guère, tant par le prestige qu'elle leur accorde que par les traitemens qu'elle leur sert» (13).

Esta escasa consideración social tiene un indicador con el que guarda relación: los salarios. Porque los *salarios bajos* conllevan una *pérdida de prestigio y desconsideración de la función*. Al decir esto no se va más allá, de momento, que a la constatación de una relación funcional más bien que causal.

La baja valoración social repercute indudablemente en el grado de autoestima que posee el docente. Una pequeña muestra de esto son las siguientes expresiones de los maestros encuestados por I. Berger: «Antes, el maestro era alguien. Hoy en día se ha convertido en una cosa»: «Hacia 1900, el maestro era todavía un señor; hoy, es un pobre bicho»; Nuestra profesión constituye el cuerpo de funcionarios menos considerado por la Administración» (14). Esta valoración —y con ella quizá la autoestima— decrece, a mi entender, a medida que se desciende en las diversas categorías de docentes que existen. Un breve, pero sustancioso estudio de Antonio Menduïña sobre el problema de las remuneraciones de los profesores en nuestro país muestra que «los ingresos de los maestros de enseñanza primaria reflejan la desventajosa posición de este grupo profesional, cuando son intercalados en el contexto de otras rentas del trabajo en España» (15). Tal situación aparece clara cuando se establece una comparación con otros sectores de población activa que no poseen —y si lo poseen, se trata de excepciones— el bagaje educativo-cultural exigido a los maestros. Incluso dentro de la profesión docente existen marcadas diferencias salariales que patentizan la baja posición relativa de los maestros. Y no es ningún secreto ni a nadie se le

(11) ABRAHAM, A., o. c., pp. 51-52.

(12) BERGER, I., *Le malaise socioprofessionnel des instituteurs français*, en Rev. Internationale de Pédagogie, vol. III, 1957, pp. 335-346.

(13) MOLLO, S. y otros, Art. cit., p. 36.

(14) BERGER, I., Art. cit.

(15) MENDUÏÑA, A., *Cómo paga España a sus maestros*. Avance, Barcelona 1976, p. 151.

escapa que este hecho provoca tensiones interpersonales y profesionales, cosa que nunca podrá favorecer un clima psicológicamente sano.

La ambivalencia a que he hecho referencia más arriba y que repercute en la autoimagen personal y profesional del docente, creo que llega a tocar incluso un nivel antropológico haciendo así más serio, si cabe, el problema. En comparaciones hechas con otras profesiones (vid. Piveteau, «Le vrai problème de l'école») se deducen aspectos de este signo: Por ejemplo, la situación del industrial y la del médico parecen ser las que presentan mayor cantidad de elementos para convertirla en aspiración ideal. La profesión de maestro está *pagada*, es cierto; pero también se dice que es *poco interesante y carente de prestigio*. Muy posiblemente estemos ante una situación de desestima de la profesión docente en cuanto tal.

V. CONSECUENCIAS DE LA CONFLUENCIA DE LOS DIVERSOS ASPECTOS

Al final de su investigación, Mollo se refiere a la degradación de la función, a los sentimientos de desaliento, descontento y frustración, a la fatiga nerviosa, a la falta de consideración por parte de la sociedad, etc., manifestaciones todas ellas vistas a lo largo de este trabajo. Lógicamente, en circunstancias como estas, no es de extrañar que se produzca un tránsito del malestar al desaliento, a la aparición de un estado amargo y depresivo. Finalmente, las deficientes condiciones materiales, unidas a un ambiente y una Administración desagradables, pueden conducir no sólo a descontentos transitorios, sino también a verdaderos desajustes de la personalidad global, con todas las implicaciones subsiguientes.

Estas situaciones ansiógenas —particularmente con respecto al futuro— pueden también empujar al docente hacia otros campos menos conflictivos a todos los niveles, así como más satisfactorios en cuanto a consideración

laboral y, por ende, humana y social. Concretamente, por ejemplo, la dura realidad económica repercute, sin lugar a dudas, en la categoría social y en el atractivo general de la enseñanza. Mientras la industria se considera como ejercicio de capital intensivo, la educación tiene todas las trazas de ser considerada en situación de trabajo intensivo, con todos sus inconvenientes. Por ello, otra de las consecuencias, a parte de los desajustes de quienes están, es la de ahuyentar a los que vienen o provocar el éxodo de los mejores, cosa que a todas luces es perjudicial para la educación misma en general.

Intentando completar esta descripción, podría añadirse —como situación plenamente real— la tensión y la consecuente preocupación producida por querer rendir más y mejor y la imposibilidad de conseguirlo, en bastantes ocasiones, por razón de una inestabilidad profesional que obliga al pluriempleo para subsistir decorosamente y la carencia, frecuentemente añorada, de la coordinación tranquila y racional entre los distintos departamentos, áreas o materias que se imparten.

Con todo esto, las situaciones y sentimientos de frustración —personal y /o profesional— ennegrecen el panorama suscitando toda esa larga serie de situaciones desajustadas, con sus correspondientes mecanismos defensivos, que son capaces de inducir procesos de neurotización más o menos graves y acelerados.

CONCLUSION

Podría pensarse que todo lo expuesto no es más que una enumeración tremendista de situaciones. La verdad es que, como se dijo al comienzo, se trata de la recopilación de datos e ideas tomados de distintas investigaciones. Por ello, la postura más adecuada creo que sería la de una actitud vigilante, pero sin alarmismos. No se ha pretendido decir que todos los maestros, ni siquiera la mayoría, estén constantemente bajo una tensión emotiva a la que no son capaces de hacer

frente con éxito; ni la prueba a que les somete el comportamiento, normalmente inmaduro, de los alumnos sea siempre destructivo; ni que los obstáculos sociolaborales sean fatalmente insalvables. La existencia de personalidades desequilibradas es un hecho demostrado a través de diversos estudios, casi todos —o más bien todos— desarrollados en el extranjero. Y aunque las condiciones de vida y la idiosincrasia de los diferentes países varíe con respecto al nuestro, creo, sin embargo, que, salvadas las diferencias, pueden ser aplicables al nuestro con un mínimo de prudencia. Ahora bien, la cuestión de la cantidad y la cualidad de dichas situaciones no puede determinarse, para nuestra población docente, más que a través de un estudio serio en nuestro aquí y ahora.

Por tanto, si deseamos que la institución escolar favorezca el desarrollo personal de los alumnos, no debe perderse de vista que la interacción constante del maestro y el alumno puede y debe ser estimulante a niveles más profundos —y quizá más indispensables para la vida— que el de la pura intelectualidad. Claro está que esto depende

de lo que se crea que debe esperarse del proceso educativo; si de él se espera, como objetivo, que el sujeto encuentre sentido a la vida y se encuentre con sentido en la vida, evidentemente los cauces meramente cognoscitivos se quedan tremendamente estrechos. Y la verdad es que tengo la impresión que, debido a una concepción «intelectualista» de la función, las finalidades educativas, en la práctica, no rebasan esa dimensión.

Ahora bien, esto no será posible si no existe una real preocupación por la formación integral del docente. Y uno de los aspectos, a mi entender olvidado, es precisamente el dedicado a un cuidado y atención especiales al docente en el campo de su personalidad. Se impone una higiene mental esmerada como profilaxis. Pero esto no puede exigirse como un certificado académico, sino que requiere un planteamiento y una planificación serias que posibiliten que el maestro pueda acceder a los medios necesarios que garanticen, en la mayor medida posible, su equilibrio psicológico y favorezcan su madurez. Porque vale más prevenir que curar.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T. W., *La personalidad autoritaria*. Proyección, Buenos Aires 1965.
- ANDERSON, y BREWER, J., *Studies of teachers classroom personalities*, I, II y III en *Applied Psychology Monographs*, núm. 6, 8 y 11, 1945 y 1946.
- AMIEL, R. y MACE-KRADJIAN, G., *Quelques données épidémiologiques sur la psycho-sociologie et la psychopathologie du monde enseignant*, en *Annales Médico-Psychologiques*, 1972, núm. 1, pp. 142-44 y núm. 3, pp. 321-53.
- AMIEL, R. y otros, *Importance de l'hygiène mentale dans le milieu enseignant*, en *Santé Mentale*, 3, 1967, pp. 21-25.
- BERGER, I. y BENJAMÍN, R., *L'univers des Instituteurs*. Ed. de Minuit, 1964.
- XVI *Conférence internationale de l'instruction publique*. París, UNESCO, Ginebra, B.I.E., 1953.
- HORNEY, K., *Nuestros conflictos interiores*. Psique, Buenos Aires 1973.
- , *Neurosis y madurez*. Psique, Buenos Aires.
- JERSILD, A. T., *La personalidad del maestro*. Paidós, Buenos Aires 1965.
- MARCHAND, M., *Hygiène affective de l'educateur*. PUF, París 1956.
- MUSGROVE, F. y TAYLOR, Ph. *Society and the Teacher's role*. Routledge and Kegan, London 1971.
- NOVAI MIRA, M. H., *Condições emocionais para o Exercício do Magisterio*, en *Rev. Bras. Estud. Pedag.*, núm. 124, 1971, pp. 299-305.
- ROSENHINE, B., *Teaching behaviours and student Achievement*. Foundation for Educational Research in Englands and Wales, 1971.
- RUEFF, C., *La condition du maître*, en *Enfance* 2-3, 1966, pp. 67-144.
- RYANS, D. G., *Characteristics of Teachers*. American Council of Education, Washintong 1960.

FUNCIONALIDAD PEDAGOGICA DEL JUEGO REPRESENTATIVO EN LA EDUCACION PREESCOLAR

M.^a ASUNCION PRIETO GARCIA-TUÑÓN

Inspectora Técnico de Educación

«Los años de la infancia... se distinguen por una actividad viva. Lo que les caracteriza es: hacer, crear, moverse, ensayar, experimentar, vivir, a fin de aprender constantemente por la realidad.»

Kerschensteiner

Para enfocar el estudio del juego, como actividad esencial del «currículum preescolar», conviene considerar y evaluar su significado en orden al logro de los objetivos y finalidad de esta primera educación.

1. SENTIDO DE LA EDUCACION PRE-ESCOLAR

Entendemos que la educación preescolar ha de promover las bases del desarrollo armónico e integral de todo niño y en todo el niño hasta el límite máximo de sus posibilidades. Es decir, ha de atender, por un lado, a todo el colectivo de niños sin discriminación alguna y, por otro, a las exigencias individuales de cada uno de ellos; lo que supone que ha de ser integral (multifacética) sin dejar relegada ninguna dimensión del ser humano infantil. Y, armónica, porque la actualización de cada dimensión humana no puede producirse en merma de las demás, sino en el necesario equilibrio que permita una ininterrumpida transferencia entre las distintas facetas que constituyen la personalidad del niño.

Los objetivos habrán de señalar metas más concretas de las distintas áreas del «currículum preescolar» y, habrán de confluír, en todos los casos, a la finalidad última de esta decisiva e irreplicable etapa educativa. Aceptado el principio de globalización, como único posible, actividades, experiencias y aprendizajes, formarán un círcu-

lo de tonalidades diversas, en ningún caso de fronteras divisorias.

Operativamente, un buen indicador para evaluar la eficacia de la educación pre-escolar institucionalizada, será detectar si ha puesto o no al niño en condiciones de abordar con éxito la educación de la siguiente etapa escolar. Habría que insistir, al respecto, en el criterio de que la educación preescolar no debe ser, en ningún caso, una caricatura de la educación escolar, sino la preparación para la misma, que evite, en consecuencia, la repetición de cursos y los fracasos educativos y humanos que de ello se deriva. Una pedagogía precoz agrava, muchas veces, los males de la competencia y divorcia de forma más profunda la escuela de párvulos de la realidad. Poner al niño en condiciones de explorar su medio (físico y humano) significa, por el contrario, situarle en el plano de la realidad. Y, por consiguiente, facilitarle su proceso de adaptación en la dinámica ininterrumpida asimilación-acomodación, interiorización-exteriorización. Ayudarle a tomar conciencia del mundo, es colocar las bases de su pensamiento; mediante la exploración (lo que no explora siempre será extraño y ajeno para él) va conociendo y comprendiendo los límites razonables de su acción, lo que le inicia en una disciplina sugerente y comprensiva, capaz de ser asimilada, por emanar de sus propios actos de exploración y tan-

teo. La disciplina pasará a convertirse, insensiblemente, en autodisciplina y asumir así la disciplina, mejora la propia imagen en el niño, le da mayor seguridad en sí mismo, incrementando, en todos los casos, su aptitud para la comunicación y el aprendizaje. Es evidente que el niño retiene mucho mejor lo que descubre que aquello que le es suministrado sin su intervención directa y que el pensamiento abstracto se desenvuelve a partir de experiencias concretas.

En estas condiciones, la educación preescolar ha de ser el umbral de acceso a la educación escolar y a la vida, esforzándose antes en nivelar las carencias específicas de determinados niños, que en satisfacer las mayores exigencias de los acelerados o superiores; la «igualdad de oportunidades» no debe significar dar a todos los niños por igual, sino dar a cada uno en la medida de sus necesidades. Este planteamiento exige estudio, conocimiento y, sobre todo, sensibilidad y empatía, para poder evaluar las necesidades de cada niño y arbitrar los recursos y medios para responder a ellas; conocer las diferencias relativas a su desarrollo, a su aptitud y actitud ante el parvulario, el nivel afectivo que le procura o niega su próximo entorno, el significado de su pertenencia a una determinada situación socio-cultural y humana...

Cuando se posee el «sentido de la infancia», condición primera para ejercer la educación en este primer nivel, se sabe bien que en estos primeros años se asientan las estructuras intelectuales y afectivas de la personalidad futura. Y que la inteligencia del niño y su capacidad para la comunicación, dependen, sobre todo, de su «aptitud para aprender»; situación que definen mucho menos los tests, que la atención, estímulos intelectuales, comprensión y ternura, recibidos en los primeros años de la vida. Poseer el «sentido de la infancia», es poner a contribución de todos los niños, cuanto pueda colmar sus posibilidades de aprender a ser y a vivir, conociendo

y adaptándose al ritmo y posibilidades de cada uno, porque cada niño es único e irrepetible.

2. ACTIVIDAD LUDICA Y EDUCACION PRE-ESCOLAR

Consideramos la actividad lúdica, como el medio más eficaz y generalizado en la consecución de los objetivos y finalidad de la educación preescolar. Su valor radica en que es el medio que ofrece mejores virtualidades para actualizar las posibilidades del niño y da las pautas para evitar los efectos negativos de la anticipación o, en su caso, del retardamiento. Ello, a condición de que sea conceptuado el juego, en la escuela de párvulos, como una actividad estructurada en la que puedan tomar base, aptitudes, hábitos y aprendizajes. El juego de párvulos, superado el estadio funcional (actividad sensorio-motriz) se hace cada vez más ordenado y congruente; el propio niño distingue bien entre «jugar» y «hacer el loco». Este aspecto de seriedad, tantas veces presente en el juego, es de particular interés en el avance educativo del niño preescolar. El juego es flor de un día pero «el niño por sus aciertos en el juego afirma su personalidad». El juego es «una prueba», en expresión de Chateau: «prueba» que le va a permitir, no sólo interiorizar la realidad sino también exteriorizar sus pensamientos, emociones y anhelos. Entrar, en fin, en la vida comunitaria y en el mundo de valores implícito en ella, de forma gradual, comprensiva y gozosa.

La observación y el estudio ponen de manifiesto —con una pauta de invariabilidad desde las épocas más remotas hasta nuestros días— que la actividad del niño se orienta, de forma preferente y fundamental, hacia el juego; de ahí, que tienda a convertir en juego todo lo que hace (el ritmo, el arte y hasta el propio trabajo). Cabe considerar, entonces, la actividad lúdica del niño, no como un aspecto de la conducta sino como una polarización de la misma.

Para comprender la densidad del juego en la clase de párvulos, así como las actividades, exploraciones y tareas a que da lugar, conviene insistir en el principio de orden como regulador del valor y sentido de esta portentosa actividad; tal consideración no significa que haya de forzarse el juego para conseguir unos determinados objetivos —ya no sería juego— sino que hemos de partir de la idea de que sin orden no se produce actividad propiamente lúdica. «Hay que repetirlo: el agitarse, revolverse, arrastrarse, no son juegos, sino meras manifestaciones del afán del movimiento» (1).

Es necesario, a efectos de ordenar el juego hacia actividades y actitudes educativas y de aprendizaje, distinguir las actividades que denominaremos prelúdicas, de las propiamente lúdicas; las primeras se producen a partir de movimientos sensorio-motrices, mientras las segundas se producen a partir de la capacidad simbólica y la representación mental.

El juego, orientado por la maestra, sin perder el valor afectivo y poder creador, se convierte en la forma privilegiada de preparación para la vida personal y social. Justamente, porque desde el juego toman base actividades fundamentales en el ámbito educativo, tales como las exploradoras o de toma de conciencia; se inicia en la observación, cada vez más cuidadosa, de los objetos y de los seres, aprende a actuar, a situar las cuestiones, a descubrir y a comprender aquello que ya estaba, tantas veces, presente ante él pero que antes había mirado sin ver. No se trata de un bagaje de dosis culturales sino de la ejercitación de aptitudes que le permitan «hacerse a sí mismo», ir comprendiendo la realidad y conformar una conducta óptima al aprendizaje y a la convivencia. Un juego, que está tan lejano del movi-

(1) BUYTENDIJK: «El sentido del juego». Revista de Occidente. Madrid, 1935. Pág. 71.

Experiencias de juego-preaprendizaje en la escuela de La Riera (Trubia).



miento estéril, como de la actividad impuesta y que, por ello mismo, desenvuelve nuevas formas de mirar, de actuar y de comprender. Juegos que pueden ser evaluados, porque se realizan a partir de un proyecto, orientan unas actividades específicas y conducen a unos resultados; de forma que el niño ve y comprende lo que no hubiera podido comprender y ver por sí mismo.

3. AMBITO Y SIGNIFICADO DE LA ACTIVIDAD LUDICA DE CARACTER REPRESENTATIVO

Para enmarcar mejor nuestro trabajo hemos de considerar cuál sea el ámbito y significado de la actividad lúdica simbólico-representativa sin aceptar, «sensu stricto», una determinada tabla de clasificación de juegos, ya que si bien todas ellas suponen una importante aportación al estudio de esta actividad, por obedecer a criterios diferentes, no nos permitirían una visión de carácter general.

La clasificación de Piaget, no obstante, está más próxima a nuestro propósito de reflexión y estudio:

- Juegos de ejercicio
- Juegos simbólicos
- Juegos de reglas

«Ejercicio, simbólico y de reglas, parecen ser los tres estadios sucesivos característicos de las grandes clases de juegos desde el punto de vista de las estructuras mentales» (2). Aludimos al enfoque de clasificación de Piaget, tanto porque considera la génesis de las distintas actividades lúdicas, cuanto por su referencia y significado en orden a la construcción de las estructuras mentales: aunque no puedan acotarse rigurosas fronteras entre los tres tipos de juegos por las implicaciones sucesivas de unos en otros. Así la regla interna, no social y objetivada, va ordenando, en muchos casos, la acción y el pensamiento del niño al ser incluida en sus juegos simbólico-representativos, en el proceso ininterrumpido desde la asimilación egocéntrica a la conducta adaptada; «de los

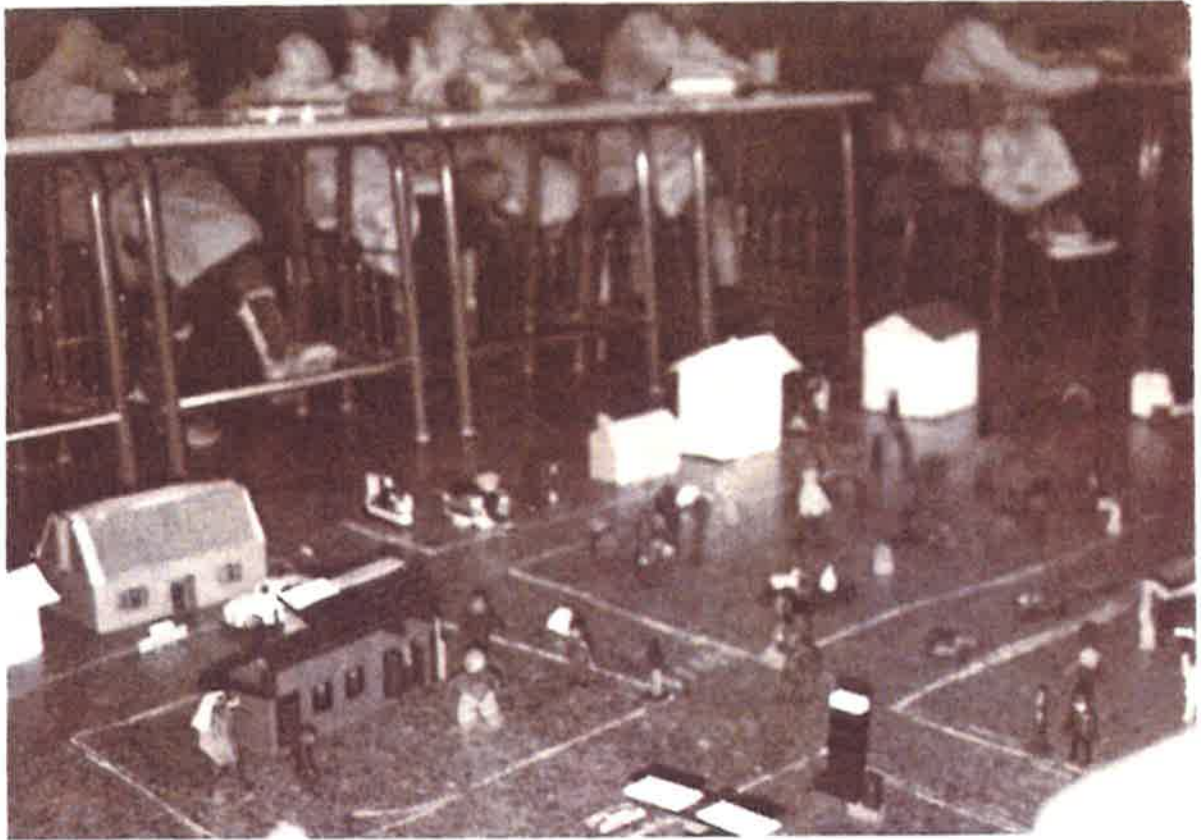
cinco a los siete años se encuentran intermediarios, cada vez más numerosos, entre el juego y la búsqueda adaptada, hasta el punto que es difícil, en un medio escolar en que se practica la actividad libre, señalar las fronteras entre el juego y el trabajo mismo» (3).

Nos interesa considerar el dilatado ámbito de la actividad lúdica de carácter representativo, por servir de puente entre la sensación y el pensamiento. La escuela de párvulos habrá cumplido un cometido esencial si, a través de la actividad lúdica, posibilita este tránsito desde el ejercicio sensorio-motriz a la representación mental. Y, desde ésta, a conductas cada vez más adaptadas, en un equilibrio que haga compatible el despliegue multifacético del niño con una acción investigadora del mundo externo de graduadas y ascendentes exigencias objetivas.

A través de la actividad lúdica que consideramos, el niño descubre conceptos clave que le ayudarán a organizar la realidad. La pedagogía del «asombro» supone un estímulo permanente en su caminar hacia la adaptación, el conocimiento y la creatividad; y, el asombro es una actitud bifronte entre el juego y la actividad investigadora. El «tanteo» promovido por la actividad lúdica orientada, permite al niño descubrir, por sí mismo, la solución de las cuestiones que se le plantean, verificar lo tanteado y moverse en el único plano que le es accesible: el plano de la acción. Formulada una hipótesis, que presentada en la forma conveniente por la maestra, el niño hace suya, el «tanteo experimental» es el verdadero camino, mediante el cual, encuentra la respuesta o solución. (ej. el niño no puede aprehender la noción teórica de la flotabilidad aunque se intente una formulación verbal correcta de este principio; si le presentamos, en cambio, la hipótesis o la simple cues-

(2) PIAGET: «La formación del símbolo en el niño», Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 1961. Pág. 157.

(3) PIAGET, op. cit. Pág. 389.



Experiencias de juego-preaprendizaje en el Colegio Nacional «Baudilio Arce», de Oviedo.

ción «lo que flota» y el niño lleva a efecto una serie de actividades de tanteo, con objetos realizados en la escuela o próximos a su mundo lúdico de intereses; y, ensaya, lo que flota, lo que se va hundiendo al añadir peso, lo que se hunde de inmediato... estas verificaciones sucesivas y reiteradas, le permiten ordenar y clarificar sus ideas y obtener las pruebas objetivas de esta realidad). El resultado de aprender-haciendo, desde actitudes lúdicas tiene, entre otras, las siguientes ventajas:

–Que, de forma efectiva, el niño se hace cargo de la realidad dando pasos importantes, desde la asimilación a la acomodación.

– Que estos pasos tienen lugar siguiendo el ritmo evolutivo del niño.

– Que las experiencias llevadas a término, suponen una observación cuidadosa y reflexiva que ayuda al niño a superar el «sincretismo» (en que los elementos de cada realidad están con-

fusos en su mente) a la clarificación y al análisis.

– Le ayuda a tomar conciencia de lo esencial y lo accidental, así como de la relatividad de las cosas.

– Que esta forma de observación y comprobación evita el verbalismo, pues el niño se enfrenta antes con los seres, con los hechos, que con las palabras. Y, por ello, evita el dogmatismo que obstaculiza, desde los primeros años, el sentido crítico, con la ventaja, que consideramos excepcional, que el niño va adquiriendo la necesaria autonomía; de forma que puede emitir juicios, no al dictado del adulto, sino de sus propias comprobaciones. Dejar al niño ir comprobando los límites de la realidad, significa no sólo liberarle –en bastantes casos– de una auténtica tiranía del adulto sino, sobre todo, permitirle poner a prueba su propia actividad mental.

Como consecuencia de lo que venimos expresando, el niño va adqui-

riendo aptitud y actitud científica, tanto desde el punto de vista intelectual, a partir de la observación y la comprobación como del afectivo; comprobar la flotabilidad de los cuerpos o el fundirse un terrón de azúcar en el agua, son experiencias del mundo de la física y de la química que, por desarrollarse en una atmósfera de placentera comprensión, predisponen a seguir investigando.

4. INCIDENCIA DE LA ACTIVIDAD LUDICA EN LAS DIMENSIONES INTELECTUAL, AFECTIVA Y SOCIAL

Partiendo de un sentido globalista, como única forma de abordar la niñez, haremos una especial referencia a los aspectos intelectual, afectivo y social, conscientes de la mutua relación de estas dimensiones humanas entre sí y, a su vez, con todas las demás facetas constitutivas de la personalidad del niño.

4.1. El juego desde el punto de vista intelectual

Desde el punto de vista *intelectual*, deberá ser enmarcado el juego en el proceso mental del niño de forma que permita obtener las máximas posibilidades educativas en la dinámica asimilación-acomodación, en el camino del pensamiento, la reflexión y el preaprendizaje; el juego simbólico actúa como vehículo desde los esquemas sensorio-motores a la concepción, «conducto de la acción a la representación, en la medida en que evoluciona en su forma inicial de ejercicio sensorio-motor a su forma secundaria de juego simbólico o juego de imaginación» (4). La programación educativa, en este sentido, deberá posibilitar y enriquecer este tránsito, sin que nos pronunciemos respecto a si estas adquisiciones están contenidas o no en los esquemas motores.

La imitación y las imágenes interiores están en estrecha relación con el proceso del pensamiento y la representación mental. El «símbolo» no es arbi-

trario, presenta un parecido con lo «significado»; en lenguaje de Piaget se trata de un «significante motivado». En consecuencia, desde el punto de vista intelectual, proponemos que los niños cuenten con experiencias y modelos capaces de suscitar imitaciones interiorizadas; imitaciones que, a su vez, afianzan los poderes de observación y de experimentación en el proceso de equilibrio asimilación-acomodación.

El niño va tomando conciencia del mundo, primero por los sentidos y más tarde por la acción, pero aún entonces las propiedades de las cosas están como «adheridas» a las mismas y cualquier modificación accidental supone para él una modificación total; la cantidad de las castañas extendidas por el suelo dependerá para él del lugar que ocupen, porque lo que capta es la configuración topológica del conjunto, la forma general; pero si las agrupa y las extiende, si las pesa y evalúa de formas reiteradas y distintas, llega a percibir, antes y mejor, que la cantidad no va ligada a la forma.

La manipulación de la materia, de los objetos y el contacto con los seres vivos, enseña al niño a analizar, observar y comparar. Así, va reconociendo lo que permanece; distingue lo esencial de lo accidental; lo general de lo particular; ello, a pesar de que lo real es para él aún fluctuante. Es un camino que recorre en un saber-hacer impregnado de valores lúdicos que permiten que lo real sea, cada vez, más fielmente representado. Proceso que, ayuda al niño, de forma muy considerable, en la formación de las aptitudes fundamentales del pensamiento que, en el caso de Hubert Hannoun, ve referidas, muy certeramente, a observar el objeto físico, reconocer el ser vivo y descubrir las causas de los fenómenos. Es decir, «dar los fundamentos necesarios y los hábitos de pensamiento que

(4) Piaget, op. cit. Pág. 9.

le permitan asimilar esas adquisiciones futuras» (5).

Ensayar, tantear, comprobar; volver a empezar hasta dar con la solución de la cuestión planteada, es un camino que puede parecer más largo pero, quizás, el único eficaz; ya recogido en el profundo saber popular «haciendo y deshaciendo va el niño aprendiendo».

«El egocentrismo infantil es un fenómeno de cognición... una especie de ilusión óptica, inconsciente y generalizada» (6). Desde el juego esta realidad psicológica incuestionable funciona en actividades de dramatización en el importante mundo de la expresión y la creatividad. Y, en el aspecto intelectual, ayudando al niño a vencer las rémoras de sus consecuencias: confusión de objetos y seres; indistinción de apariencia y realidad; confusión de lo general y lo particular.

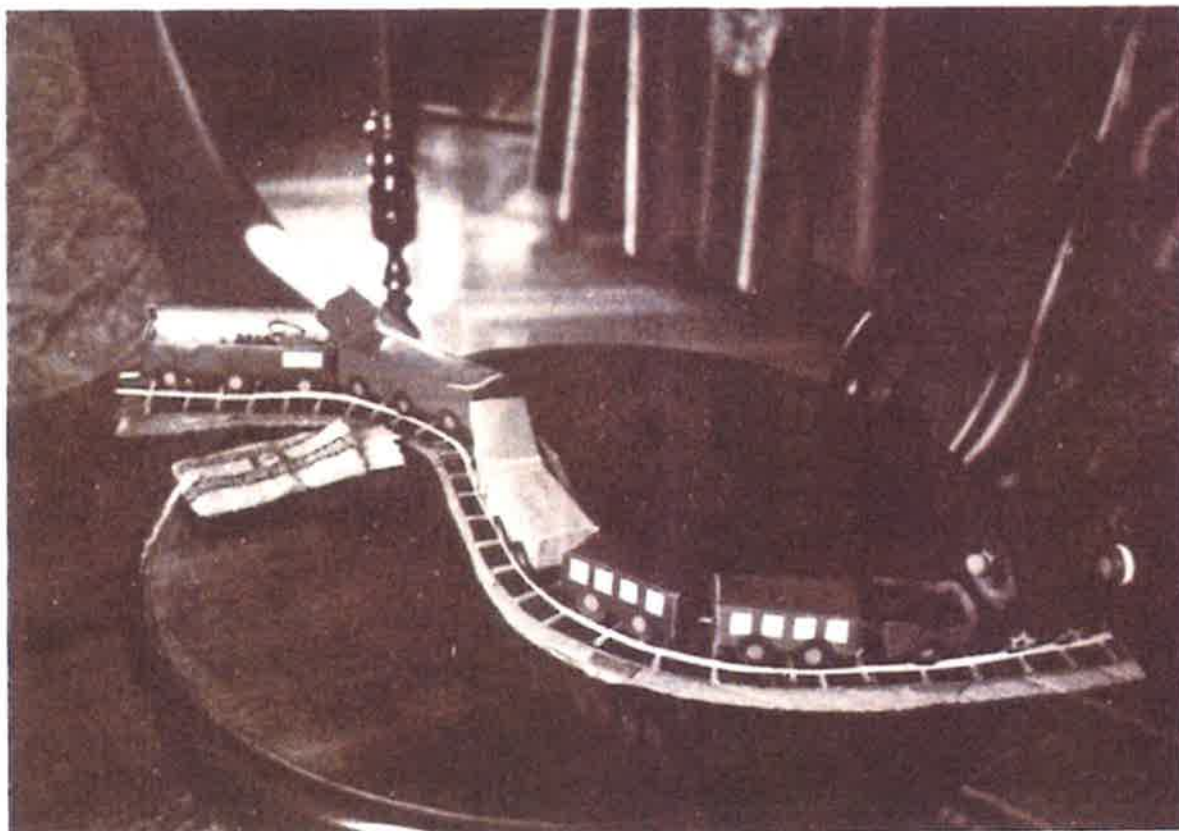
La conexión entre «juego-saber científico», implica partir de la actividad lúdica para llegar a la explicación de he-

chos y fenómenos; haciendo tomar al niño conciencia de los mismos. El hecho de que el niño de estas edades no pueda llegar a una explicación objetiva de la realidad no imposibilita la aproximación, cada vez más certera, a hechos y fenómenos de su próximo mundo; a tal efecto la maestra ha de contar siempre con el afán de actividad, curiosidad y capacidad de asombro propios del niño; tres actitudes de excepcional valor en el camino de la experimentación y el descubrimiento. Así, pasará el párvulo del juego al trabajo gozoso e investigador; un juego que llega a ser tan ordenado y serio que parece trabajo; un trabajo tan estimulado y gozoso que parece juego; ¿cómo delimitar las fronteras?

(5) H. HANNOUN, «El niño conquista el medio». Kapelusz, 1977. Pág. 46.

(6) J. PIAGET, «Quelques remarques sur l'egocentrisme enfantin», en *Congres International de l'enfance de 1931*. Pág. 279.

Experiencia de preaprendizaje. Tren realizado por niños del ciclo preparatorio de la escuela mixta de Miravalles (Villaviciosa).



La actividad lúdica da ocasión al niño de tomar conciencia del mundo sensible que, en ningún caso, debe ser divorciado del humano; toma de conciencia en que toma base y sentido el pensamiento. El niño no puede pensar en abstracto como no sea partiendo de lo que ve, toca, manipula y experimenta. En expresión medular de Montessori, «abstracciones materializadas» que hoy están favoreciendo importantes movimientos de la doctora italiana en los Estados Unidos.

4.2. El juego desde el punto de vista afectivo

El punto de vista *afectivo* llama particularmente nuestra atención porque las «fallas» puestas de manifiesto en niños que sufren graves carencias afectivas, van más allá de lo que se podría suponer; seguramente porque eran menos tolerablemente buenas de lo expresado por Winnicott, «tales condiciones sólo necesitan ser tolerablemente buenas, ya que la inteligencia de un niño se torna cada vez más capaz de soportar las fallas y hacer frente a las frustraciones mediante una preparación anticipada» (7). El mundo del niño se va ordenando a partir del vínculo con seres humanos queridos en un ambiente familiar y acogedor. Y, en el jardín de infantes, el concepto de identificación, con palabras de Roth «se refiere a un aprendizaje que mueve al que aprende a tomar ejemplo para toda su orientación vivencial, la persona del modelo querido o vivenciado» (8).

El juego representativo es, por otra parte, un medio de valor excepcional para conocer al niño; dice bien Chateau que los deseos secretos de los niños se reflejan en sus juegos preferidos. El valor del juego representativo no estriba sólo en su significado compensatorio y de restauración de conflictos sino, principalmente, por su alcance hacia el futuro al facilitar las relaciones sociales y llevar al lenguaje; desde el punto de vista pedagógico, restaurar situaciones de origen ha de

ser estimado en la medida que potencia y da sentido a aspiraciones futuras. Es comprobable que la actividad representativa no procede simplemente de la actividad de los sentidos y de la inteligencia, ya que la discriminación y representación de imágenes, ideas y símbolos, implica tomar una postura ante la realidad y esta postura, en el párvulo, está condicionada, en una gran medida, por las emociones.

El juego representativo es el mejor vehículo de exteriorización del niño, cualidad que le concede prevalencia no sólo en el ámbito intelectual sino también, de forma especialmente significativa, en el de la expresión y la creatividad, íntimamente vinculadas a su mundo afectivo. Los niños más inhibidores se manifiestan mejor y más placenteramente cuando la representatividad se realiza en un marco más abierto (caso de las dramatizaciones) y con materiales no estructurados: el barro, la plastilina, los elementos, los bloques; collage. Y es éste un medio de singular valor para ayudarlo a llegar a una «puesta en común» con los demás compañeros, que supere sus bloqueos psicológicos y dificultades iniciales de expresión y, por consiguiente, de la comprensión de su entorno.

4.3. El juego desde el punto de vista social

El aspecto *social* está muy estrechamente relacionado con el cultural y afectivo, como tendremos ocasión de considerar. El desarrollo de la personalidad sólo puede generarse en la relación con los demás y el juego representativo es el medio más idóneo para llevar a efecto la gradual introducción del niño en la vida comunitaria. No resta importancia a esta primera es-

(7) WINNICOTT, D. W. «El niño y el mundo externo»; Ediciones Hormé. Buenos Aires, 1965. Pág. 13.

(8) ROTH, citado por Vogh. W. «El mundo del Jardín de Infantes». Kapelusz; Buenos Aires, 1976.



Experiencia de juego-preaprendizaje. Los niños de «La Gota de Leche», Oviedo, visitan una vivienda en construcción.

tructuración social, el hecho de que las primeras relaciones que pueda establecer el niño sean antes de demanda que de reciprocidad. El paso a las relaciones sociales precisa esta primera base en que «todas las actividades del niño, todas sus actitudes, se polarizan hacia sus medios de seguridad, es decir, hacia las personas» (Wallon). En este estadio en que el niño fluctúa entre la «sobredependencia» y la «independencia» (Erickson) hay un mundo de vivencias que debe estar orientado a potenciar y no a desvirtuar —como ocurre tantas veces— sus aptitudes sociales. Si la escuela no consigue, desde los primeros estadios educativos, enriquecer a los niños en la transferencia de actitudes e ideas es que, generalmente, ha utilizado la estrecha vía de la rivalidad individual en la que se confunde emulación y motivación. La riqueza del juego en orden al despliegue personal, a la creatividad y a la comunicación en la vida del colectivo preescolar se produce, no sólo por la

aportación de experiencias e ideas (más ideas en dos cabezas que en una), sino también porque las personalidades son diferentes y las cualidades de unos complementan y enriquecen las de los otros siempre de forma dinámica y variada.

El niño cuando entra en la escuela de párvulos (y siguiendo ininterrumpidamente el ciclo preparatorio) sale de la simbiosis afectiva que se inicia con el nacimiento. La escuela ha de marcar desde este primer momento, como objetivo prioritario, el *conocimiento de los otros* como parte más interesante y viva del conocimiento de su entorno.

Si bien han de ponerse en funcionamiento unidades temáticas, centros de estímulo o interés, orientados a estos objetivos específicos, es bien sabido que todo tema propuesto a los niños de estas edades, bien sea referido a los objetos, al mundo inanimado o a los seres vivos, tiene siempre una relación de valor fundamental con los hombres.

Ello, no sólo por el sentido globalizado de esta primera educación, sino también porque las aptitudes correctas del pensamiento han de ser desarrolladas conociendo causas y efectos, motivaciones, distinciones entre lo natural y lo artificial; programaciones que, teniendo en cuenta el egocentrismo del niño, establecen los medios de ayudarle a traspasarlo en el momento y en la forma adecuada. Si el niño va conociendo las posibilidades del hombre como mediador inmediato de hechos y fenómenos, algunas fuerzas incontraladas de la naturaleza, así como la referencia a un Ser Supremo del que todo emana, se irá preparando para asimilar, más tarde, conceptos en los que se incorporan los conocimientos.

Si la maestra aprovecha una fiesta escolar para ayudar al niño a *comprender y relacionarse con los demás* (niños de otras clases, otros profesores, a los padres de otros niños...); realiza actividades que promueven actitudes de expresión y comprensión con los otros; la orientación se polariza claramente en este sentido. Al mismo tiempo, el niño se está enriqueciendo en todos los ámbitos de la acción y el pensamiento: ¿qué se necesita para hacer una fiesta?, ¿quiénes serán los protagonistas?, ¿a quiénes invitamos?, ¿cómo les invitamos? Son éstas, y otras muchas, cuestiones que van ajustando las palabras y las acciones al pensamiento. La fiesta, motivadora de vivencias, reflexiones y experiencias, puede culminar en una representación dramática, extraída de un hecho, de un cuento, de una invención...; representación lúdica que no sólo da color a la fiesta sino que sirve de cauce de comunicación afectiva y social (lenguaje vivo gestual y verbal), de representación mental, de creatividad y, en su caso, de coordinación motriz y dominio del ritmo...

Pero si el tema es por ejemplo *La Mina*, en el caso de niños cuyos padres efectúan este trabajo o viven en este ambiente, servirá de punto de partida para conocer aquello que de forma im-

precisa había visto antes, lo que se relaciona con el carbón, su transformación, las herramientas que se utilizan: siempre de forma directa y realizando trabajos manuales que procuren la representación mental de los detalles... Este tema puede inscribirse o no en el área social..., pero la referencia al ser humano como modificador de la materia, el conocimiento de este tipo de trabajo y los valores sociales que supone, aporta, en todos los casos, un importante enriquecimiento social.

O bien, «El trigo» o «El maíz» —según experiencias o verificaciones que permita el entorno— verlo crecer, desgranarlo, triturarlo entre dos piedras, visitar un molino o un horno, hacer panecillos en la escuela... son experiencias que suponen una excepcional preparación para el niño.

Y tantos otros temas como «La vivienda», «Nuestra ciudad», «Las señales de tráfico», «Las enfermeras»... cuyo desarrollo protagonizado por los niños hace prácticos y comprensibles valores sociales y éticos que de forma abstracta serían inaccesibles para ellos.

Existe una serie de temas, limitados pero fundamentales, algunos de los cuales apenas si hemos tenido ocasión de mencionar, cuya puesta en funcionamiento por los niños bajo la cuidada orientación de la maestra, contribuyen de forma fundamental a potenciar las posibilidades de la escuela como primordial agente socializador del niño; modos lúdicos tales como representaciones, dramatizaciones, y exploraciones, realizados con la intervención del grupo, mejoran los medios de expresión, comprensión de los hechos concretos de significado social, comunicación con el entorno... Podemos observar que la imitación que da lugar a muchas actividades y conductas (hacer un pan, construir con bloques una casa, hacer invitaciones, poner inyecciones o curar una herida, pesar los frutos...) tiene un especial significado porque promovida por la observación

transciende lo observado dando mayor fecundidad a las imágenes interiores y permitiendo al niño un ajuste entre mundo exterior y mundo interior; sin cuyo equilibrio no podrá ser estructurada la aptitud y actitud para el aprendizaje. Expresa bien Piaget que «la imitación propiamente representativa» es siempre un prolongamiento de la inteligencia.

Porque la escuela de párvulos tiene un prevalente cometido socializador, insistimos en el valor del juego representativo al permitir al niño ir interiorizando modelos sociales y los valores implícitos en los mismos. Actividad lúdica que conduce al niño a una toma de conciencia más objetiva porque al destacar los aspectos cooperativos sobre los competitivos, se evitan los riesgos del subjetivismo.

5. EL JUEGO SIMBOLICO-REPRESENTATIVO Y EL MUNDO DEL NIÑO

El juego simbólico-representativo, que ha dado lugar a tan importantes ideas, trabajos y realizaciones desde Schiller y Fröebel a Chateau y Piaget, nos ha permitido, después de dos años de estudio e investigación con un grupo de profesoras parvulistas y del ciclo preparatorio escolar, de ambientes y lugares diferentes, comprobar en la práctica escolar su funcionalidad y eficacia; experiencias y realizaciones que esperamos sean publicadas en un futuro próximo.

La articulación entre juego-aprendizaje ha cumplido los objetivos previstos porque el niño se adhiere con regularidad y cuidado a experiencias y pre-aprendizajes que están en consonancia con sus posibilidades de actuar, tomar conciencia y comprender la realidad. La libertad de acción y, por tanto, creadora, no ha desvirtuado, en ningún momento, la regularidad propia de la marcha escolar; bien dice a este propósito Michelet: «La actividad existente en el juego tiene siempre características formativas y lo formativo está

siempre en el juego de un modo especial, particular».

El juego ha permitido una programación en la que siempre ha estado presente como idea base el progresivo dominio de la «realidad», del «medio»; el niño sólo se adentra al «medio» y dialoga con él, cuando empieza a conocerlo; y lo conoce explorando, investigando, tanteando, en la reciprocidad de contactos asimilación-acomodación, interiorización-exteriorización; recibir y expresar mensajes, por la acción, por el gesto, por las palabras, por los hechos. Asegurar la adaptación al medio, es empezar a educar verdaderamente, porque el fracaso de la adaptación conlleva, en la mayor parte de los casos, el fracaso educativo.

Conviene destacar, así mismo, bien sea brevemente, los valores que el juego comporta en la dimensión existencial y humana del niño. En otra ocasión hemos dicho que: «el juego como actividad exploratoria de experiencia y aventura produce, por efecto del simbolismo, el paso al mundo del pensamiento, la autonomía, la realización personal, el ensueño y la creatividad. Es, pues, un proceso de educación –inserto en la propia vida– completo, prodigioso e indispensable. Amplía su valor más allá de la finalidad didáctica con una permanente posibilidad de diálogo entre el niño y los seres de su entorno, tantas veces revestidos de resonancias afectivas. En todos los casos, medio de comunicación existencial, nexo formador y conformador entre el mundo sensible, intelectual y afectivo» (9).

(9) PRIETO GARCÍA TUÑÓN, M. A.: «El juego, el juguete y el niño». Didascalia. Madrid, diciembre 1974. Pág. 44.



INFORME SOBRE LA SITUACION DE LA EDUCACION ESPECIAL EN ASTURIAS

MARIO DE MIGUEL DIAZ
Jefe de la División de
Orientación del ICE

PRESENTACION

Hace tiempo que pretendíamos realizar el presente trabajo. Por eso cuando hoy es una realidad sentimos una inmensa satisfacción poder ofrecer este informe sobre la «Situación y problemática de la Educación Especial en Asturias» a todos cuantos de una u otra forma se preocupan por el problema de la Subnormalidad.

Mis tareas profesionales, primero como Inspector Ponente de Educación Especial de la provincia, y posteriormente como coordinador de los Cursos de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje que últimamente realizó el ICE de esta Universidad, me dieron un conocimiento directo de la situación y problemática que encierra esta parcela de la educación, ya que no sólo tuve ocasión de visitar todos los centros enclavados en esta región,

sino también tomar contacto con las principales personas y organizaciones que se preocupan y trabajan en este campo. Trabajos y desvelos que todos debemos animar, pero que, desde mi opinión, gran número de veces no resultan todo lo fructífero que desearíamos por falta de una adecuada planificación que delimite los objetivos más urgentes y razonables en cada caso.

Por eso, situándonos fuera de las organizaciones y entidades benéfico-protectoras y de las mismas instituciones educativas, he considerado oportuno elaborar el presente informe, que pretende por una parte efectuar una crítica a nuestra conciencia social tras el análisis de la situación actual, pero a la vez pretende abrir un camino de esperanza en la proyección de necesidades y tareas que a corto plazo debemos emprender. Este es, exclusivamente, el objetivo que me anima al presentar públicamente este trabajo.

INDICE

- I. ESTIMACION DE LA POBLACION DE DEFICIENTES.
- II. ESTIMACION DEL CENSO DE SUJETOS DE EDUCACION ESPECIAL.
 - 2.1. Situación Actual: Datos existentes.
 - 2.2. Aproximación a un censo por Sectores.
 - A. Deficientes.
 - A.1. Ciegos.
 - A.2. Sordos
 - A.4. Paráliticos
 - A.5. Mentales
 - A.6. Resumen de Datos.
 - B. Otros sujetos de Educación Especial.
 - B.1. Inadaptados
 - B.2. Asistenciales
- III. LA ESCOLARIZACION DE ALUMNOS DEFICIENTES
 - 3.1. Alumnos previstos escolarizar
 - 3.2. Alumnos escolarizados
 - 3.3. Relación de Centros de Educación Especial en Asturias.
- IV. PROFESORADO
 - 4.1. Situación Actual.
 - 4.2. Estimación de necesidades
- IV. CONCLUSIONES
- VI. CRITERIOS PARA UNA PLANIFICACION DE EDUCACION ESPECIAL EN ASTURIAS.

I. ESTIMACION DE LA POBLACION DE DEFICIENTES

El primer problema que encuentra toda planificación o informe sobre los sujetos deficientes es el del censo. Se necesita saber cuántos deficientes existen y qué tipo de deficiencia padecen.

Ahora bien, intentar lograr un censo realista es una tarea difícil por las siguientes razones:

— No existen datos fiables sobre el mundo de los deficientes. Los diversos Organismos que atienden y ayudan a estos sujetos presentan datos muy dispares.

— Existe muy poca documentación sobre el tema tanto a nivel provincial como nacional. Los informes estadísticos del Instituto Nacional de Estadística, el Informe FOESSA, los informes

del M.E.C., etc... no incluyen ningún dato sobre el censo de deficientes.

— El único informe que se conoce a nivel provincial ha sido efectuado por la Diputación Provincial en 1970. Se confeccionó a partir de fuentes muy diversas y de criterios no homogéneos. Aunque la estimación que realiza de población deficiente (4.975) constituye un dato a tener en cuenta, no se puede tomar como punto de partida en planificaciones educativas.

— Las causas que motivan esta situación de desconcierto en la estimación de la población deficiente tienen su origen en la reserva de las familias a manifestar el problema, y en la falta de un Servicio unitario oficial que sirva de orientación y ayuda a todo sujeto deficiente.

Sería necesario un trabajo de campo para acercarnos de una manera realista al problema. Como dicha investigación desborda las posibilidades de este informe, vamos a estimar la población deficiente partiendo de la aplicación de porcentajes sobre la población total.

Esta técnica estadística se utiliza con frecuencia y tiene indudables ventajas prácticas, aunque lógicamente los datos obtenidos solamente se pueden utilizar a título indicativo.

En nuestro caso, para la estimación de la población deficiente hemos procedido de la siguiente forma:

A. Entre los diversos procedimientos existentes para estimar la población deficiente a través de técnicas estadísticas porcentuales hemos seleccionado los criterios adoptados por la Organización Mundial de la Salud y el utilizado por la comisión «Infancia inadaptada» del V Plan Francés de Desarrollo (1).

(1) Estos criterios han sido utilizados en informe número 2 del ICE de la Universidad de Barcelona en el estudio «La atención a los deficientes mentales en la provincia de Barcelona». 1971.

Según la O.M.S. la estimación de la población deficiente sobre la población total es de 2,56 % de casos seriamente afectados y un 10 % de casos ligeros. A su vez el 2,56 % de sujetos más afectados se dividen en un 0,06 % de profundos, 0,24 % de graves y un 2,26 % de medios.

Los porcentajes estimados en el V Plan Francés de Desarrollo son los siguientes: 0,25 % de profundos, 0,75 % de graves, 1 % de medios, 0,55 % ligeros con problemas y un 3 % de ligeros.

B. La aplicación de los porcentajes la hemos efectuado a partir de la población total distribuida por grupos de edad, elaborando las estimaciones únicamente en aquellos grupos que estarían en edad escolar: 2 a 5 años, que corresponde a la enseñanza preescolar y 6 a 17 que constituye el período de escolaridad obligatoria para todos los sujetos afectados por deficiencias.

Aunque la escolarización del deficiente preescolar no es obligatoria, estimamos esta población porque consideramos que es necesario y urgente, dadas las indudables ventajas que esto supone, atender a estos niños lo más pronto posible.

C. Finalmente esta estimación de la población deficiente asturiana comprendida entre 2-5 y 6-17 años se efectúa a nivel de áreas geográficas o comarcas educativas, con el fin de contar con datos apropiados que nos acerquen a la realidad y de los que se pueda partir en las aplicaciones educativas futuras. Para la estimación de la población total, según las comarcas, hemos tomado como referencia los datos publicados por el M.E.C. en el informe: «Situación actual de la Educación y previsión de necesidades 1971-75».

Queremos insistir, una vez más, que se trata de presentar una «aproximación» a la realidad. Para ello vamos a ofrecer los datos obtenidos a partir de dos estimaciones diferentes, salvando así el riesgo de que las cifras tengan una apariencia de exactitud, hecho que, por otra parte, es realmente difícil de lograr en este campo. Tratamos exclusivamente de efectuar una evaluación del problema de la deficiencia en esta provincia, limitando nuestra investigación a las edades correspondientes a los ciclos educacionales preescolar (2 a 5 años) y básico (6 a 17).

A continuación se incluyen los datos que hemos obtenido partiendo de los criterios anteriormente expuestos.

I. SEGUN % de la O.M.S.

COMARCAS	Población 2 a 5 años	A Profundos	B Graves	C Medios	A+B+C Total	E Ligeros
Avilés	10.025	6	24	227	257	1.002
C. Narcea	2.704	2	6	61	69	270
C. Onís	1.236	1	3	28	32	124
Gijón	18.052	11	43	408	462	1.805
Grado	2.248	1	5	51	58	249
Infiesto	1.464	1	4	33	37	146
Langreo	7.664	5	18	173	196	766
Luarca-Navía	2.881	2	7	65	74	288
Llanes	1.542	1	4	35	39	154
Mieres	6.852	4	16	156	176	685
Oviedo	18.264	11	44	413	467	1.826
Pravia	1.749	1	4	40	48	175
Tapia de C.	1.458	1	4	33	37	146
Total	76.139	47	182	1.723	1.952	7.636

II. SEGUN % DEL PLAN FRANCES

COMARCAS	Población	A	B	C	A+B+C	D	A+B+	E
	2 a 5 años	Profundos	Medios	Graves	Total	Ligeros con problemas	C+D	Ligeros
Avilés	10.025	25	75	100	200	55	255	300
C. Narcea	2.704	7	21	28	56	15	71	168
C. Onís	1.236	3	9	12	24	7	31	168
Gijón	18.052	45	135	180	360	99	459	540
Grado	2.248	6	18	24	48	12	60	67
Infiesto	1.464	4	12	16	32	8	40	45
Langreo	7.664	19	57	76	152	42	194	230
Luarca	2.881	7	21	28	56	16	72	86
Llanes	1.542	4	12	16	32	8	40	46
Mieres	6.852	17	51	68	136	38	174	205
Oviedo	18.264	46	137	183	366	100	466	548
Pravia	1.749	4	13	17	34	10	44	52
Tapia	1.458	4	11	15	30	8	38	44
TOTAL	76.139	191	572	763	1.529	418	1.942	2.367

I. SEGUN % DE LA O.M.S.

COMARCAS	Población	A	B	C	A+B+C	E
	6 a 17	Profundos	Graves	Medios	Total	Ligeros
Avilés	30.021	18	72	678	768	3.002
C. Narcea	8.475	5	20	192	217	847
C. Onís	3.865	2	9	87	98	386
Gijón	54.307	32	130	1.227	1.389	5.431
Grado	7.044	4	17	159	180	704
Infiesto	4.462	3	11	101	115	446
Langreo	22.966	14	55	519	588	2.297
Luarca	8.932	5	21	202	228	893
Llanes	4.971	3	12	112	127	497
Mieres	20.800	12	50	470	532	2.080
Oviedo	54.876	33	132	1.240	1.405	5.488
Pravia	5.538	3	13	125	141	554
Tapia	4.549	3	11	103	117	455
Total	230.806	137	553	5.215	5.905	23.080

II. SEGUN % DEL PLAN FRANCES

COMARCAS	Población	A	B	C	A+B+C	D	A+B+	E
	6 a 17	Profundos	Graves	Medios	Total	Ligeros con problemas	+C+D	Ligeros
Avilés	30.021	75	225	300	600	165	765	900
C. Narcea	8.475	21	64	85	170	47	217	254
C. Onís	3.865	10	29	39	78	21	99	116
Gijón	54.307	135	407	542	1.084	229	1.383	1.629
Grado	7.044	18	53	70	141	39	180	211
Infiesto	4.462	11	33	44	88	25	113	134
Langreo	22.966	57	172	229	458	126	584	689
Luarca	8.932	22	67	89	178	49	227	268
Llanes	4.971	12	37	49	98	27	125	149
Mieres	20.800	52	156	208	416	144	560	624
Oviedo	54.876	137	412	549	1.098	302	1.400	1.646
Pravia	5.538	14	42	56	112	30	141	166
Tapia	4.549	11	34	45	90	25	115	136
Total	230.806	575	1.731	2.305	4.611	1.299	5.910	6.922

Resumiendo los datos de las tablas anteriores obtenemos las siguientes distribuciones:

ESTIMACION DE LA POBLACION DEFICIENTE PROVINCIAL

De 2 a 5 años

	O.M.S.	V Plan Francés
a) Sujetos seriamente afectados (A+B+C+D).	1.952	1.944
b) Ligeros (E)	7.636	2.367

De 6 a 17 años

a) Sujetos seriamente afectados (A+B+C+D)	5.905	5.910
b) Ligeros (E)	23.080	6.922

DISTRIBUCION DE LA POBLACION DEFICIENTE (A.) SEGUN NIVELES

De 2 a 5 años

	O.M.S.	V Plan Francés
a) { Profundos	47	191
Graves	182	572
Medios	1.723	763
Ligeros con problemas	-	418
	1.952	1.944

De 6 a 17 años

b) { Profundos	137	575
Graves	553	1.731
Medios	5.215	2.305
Ligeros con problemas	-	1.299
	5.905	5.910

Como se puede observar las estimaciones globales obtenidas a partir de los procedimientos utilizados, prácticamente coinciden en lo que se refiere a la población de sujetos seriamente afectados por deficiencias (a) pero mantienen acusadas diferencias por lo que se refiere a la estimación de la población de ligeros (b). Esto se debe a que la O. M. S. considera que el porcentaje de sujetos «normales» que necesitarían una atención especial es mucho más elevado (10 %) del que habitualmente suelen determinar las estadísticas. El Plan Francés estima este porcentaje en una cifra mucho menor (solamente un 3 %).

Probablemente, la notable diferencia entre las dos estimaciones (7 %) se deba a que el Plan Francés limita sus observaciones a aquellos sujetos que presentan «problemas» habitualmente

y que son considerados en cierto modo como necesitados de una atención especial, mientras que las estimaciones de la O.M.S. se hacen sobre el total de sujetos que necesitarían dicha atención especializada, a pesar de que en la mayoría de casos «nadie» detectó sus problemas y necesidades.

La segunda diferencia que se acusa entre las dos estimaciones es la desigualdad existente en la repartición interna de los sujetos afectados seriamente (a) según los niveles: profundos, graves y medios. Esto se debe a los diversos criterios que se mantienen para establecer estos niveles y en consecuencia la aplicación de porcentajes diferentes.

No obstante, esta dicotomía de sujetos seriamente afectados por deficiencias (a) y sujetos con deficiencias lige-

ras (b) es enormemente útil en el momento de tomar decisiones sobre quiénes y cuántos deben ser atendidos educacionalmente en centros especializados, o en centros normales con personal especializado. Constituye un índice práctico que debe tenerse en cuenta en toda planificación de este sector educativo.

II. ESTIMACION DEL CENSO SEGUN EL TIPO DE DEFICIENCIA

El segundo aspecto que debemos tener presente en la elaboración de un censo que nos acerque a la realidad es especificar el tipo de deficiencias que los sujetos padecen. Las ventajas que aportan las estadísticas detalladas son indudables, pues ofrecen marcos más concretos para la planificación educativa.

Ahora bien, las dificultades de esta elaboración del censo según el tipo de deficiencias también son serias. De una parte debemos utilizar una clasificación de las deficiencias, que siendo lo suficientemente general no se preste a ambigüedades. Por otro lado, necesitamos unos diagnósticos claros y objetivos de la deficiencia que padecen los sujetos de forma que nos permitan tal clasificación.

Ambas dificultades, en la actualidad, son prácticamente insuperables, ya que la mayoría de las veces ni las deficiencias se presentan con nitidez como pertenecientes a una determinada tipología, ni los diagnósticos efectuados ofrecen suficiente rigor y garantía científicos para ser utilizados como criterios de clasificación.

Por ello nuestra estimación pretende ser, igualmente, una aproximación, una pauta orientadora. Como criterios de clasificación de las deficiencias hemos adoptado el más generalizado entre los especialistas, añadiendo otros dos grupos de sujetos que, aunque no son deficientes en sentido estricto, precisan una educación especializada.

2.1. SITUACION ACTUAL: Datos existentes.

La atención a los sujetos disminuidos en esta provincia presenta un gran desconcierto. Los diversos organismos provinciales que trabajan en este campo, al no estar coordinados, ofrecen datos muy dispares y líneas de actuación poco coherentes.

Esta «dura» afirmación se justifica a partir del breve análisis que a continuación efectuamos sobre datos que ofrecen los principales Organismos provinciales relacionados con la deficiencia, con fecha noviembre 1978.

Jefatura Provincial de Sanidad

El Servicio de Terapia e Higiene Mental de esta Jefatura registra desde 1966 los datos fundamentales de cuantas personas son atendidas por el Servicio. En la actualidad cuenta con un total aproximado a los 11.500 expedientes.

En ellos se recoge una breve historia clínica del paciente y en algunos casos un precario diagnóstico psicológico. No existe ningún tipo de codificación de los expedientes según la edad, tipo de deficiencia, residencia, etc., incluyendo dentro de estas cifras un elevado porcentaje de sujetos normales que acuden al Servicio a causas de problemas diversos: nerviosos, conducta, etc.

Delegación Provincial del Instituto Nacional de Previsión

A partir del Decreto 2.421/68 de 22 del 9 que regula la prestación de ayuda a familias de subnormales, el I.N.P. posee una estadística inicial del número de personas que perciben tal subvención. En esta provincia, en la actualidad, dicha cifra asciende a 5.828 sujetos comprendidos entre 0 y 45 años. Aunque son necesarios los diagnósticos previos de la Unidad Regional de atención a minusválidos, y habitualmente dichos informes se emiten de acuerdo con una codificación del tipo

de deficiencia establecida (D. 1.066/1970 de 9 de abril), en dicho organismo provincial no están clasificados los datos bajo ningún tipo de concepto, ya que su tarea primordial es tramitar los expedientes incoados a la Sección de Prestaciones del Instituto Nacional de Previsión en Madrid. (En la sección correspondiente de este Organismo Nacional existe tal clasificación que nos ha sido facilitada y ofrecemos en el apartado de resumen de datos).

Servicio de Recuperación de Minusválidos Físicos y Psíquicos (S.E.R.E.M.)

En dicho Servicio el total de casos registrados se eleva aproximadamente a 4.500. Como este organismo depende del Ministerio de Trabajo, la clasificación de los expedientes se efectúa con criterios laborales (0-14 años, 14 a 21 y más de 21). Del censo estimado, 2.500 pertenecen aproximadamente a la categoría de deficientes físicos y 2.000 a la de psíquicos. La cifra de casos registrados en sujetos menores de 14 años oscila en torno a 500.

Otros organismos

Igualmente ofrecen datos parciales y poco fiables otros Organismos provinciales relacionados con la deficiencia mental. Así por ejemplo:

— La Asociación Nacional de Inválidos Civiles cuenta con una cifra aproximada de 2.200 afiliados. Estos están sin clasificar por edad, residencia, sexo, tipo de deficiencia, etc...

— La Asociación Asturiana de Padres de Alumnos Subnormales ofrece un censo de 1.631 sujetos, distribuidos por ayuntamientos y zonas urbanas y rurales.

—La Delegación provincial del M.E.C. presenta una estadística de 1.640 alumnos escolarizados sin especificar edad, deficiencia, etc... (datos del curso 1977-1978).

2.2. APROXIMACION A UN CENSO POR SECTORES

A. Deficientes

A.1. Ciegos

La ceguera, normalmente, suele ser una deficiencia de la edad madura y la vejez. Los accidentes y las enfermedades seniles constituyen las causas más comunes de pérdida de visión en el mundo actual. Esto hace que el número de invidentes se vea hoy más incrementado por estas causas, que por anomalías congénitas (ciegos de nacimiento) y justifican el hecho de que la mayor parte de la población sea adulta.

Con el fin de estimar la población invidente que estaría comprendida en edad escolar hemos utilizado dos procedimientos: los datos facilitados por la oficina provincial de la Organización Nacional de Ciegos y la evaluación de esta población partiendo de la aplicación de técnicas porcentuales.

A. Según la Organización Nacional de Ciegos, en esta provincia, la población total de sujetos invidentes asciende a una cifra próxima a los 600 casos, que supone 55 por 100.000 habitantes. Del total de estos 600 sujetos sólo 40 invidentes están comprendidos en edad escolar (el 6,7 %) cuya escolaridad y educación corre íntegramente a cargo de la O.N.C.E. En la actualidad 36 alumnos cursan estudios en los Colegios de la Organización y 4 en el Centro de Educación Especial «Ntra. Sra. de Fátima» de Posada de Llanes ya que presentan conjuntamente con la ceguera agudas deficiencias mentales.

B. Para la estimación de la población invidente por técnicas porcentuales hemos utilizado los datos de tres informes:

a) El Informe «The Changing aspects of Blindness» de Lerner-Andersen (citado en el informe Foessa 1975, pág. 452), según el cual la población invidente alcanza las cifras del 37 por 100.000 en edades de menos de 20 años, de 91 de 21 a 39, de 211 de 40 a 64 y de 1.189 de sesenta y cinco y más años.

b) El informe de la O.M.S. que estima un porcentaje de deficientes visuales entre el 2 y 20 por 1.000 según el status socioeconómico de cada país.

c) Informe realizado en nuestro país por el Patronato Nacional de Asistencia Psiquiátrica y la Dirección General de Sanidad sobre la situación actual de la atención a los deficientes físicos y

mentales (B.O.E. 3-II-73) que estima una población de ciegos menores de 18 años del 10 por 100.000 y del 60 en los mayores de esta edad.

A partir de estas estimaciones porcentuales podemos evaluar el total de sujetos invidentes en nuestra provincia.

Estos son los datos:

ESTIMACION DE LA POBLACION TOTAL INVIDENTE A NIVEL PROVINCIAL

		Total de sujetos	% sobre
Según	O.N.C.E.	600	55 por 100.000
Según	O.M.S.	2.204	2 por 1.000
Según	D.G.S. y P.A.N.A.P.	772	70 por 100.000

ESTIMACION DE LA POBLACION INVIDENTE PROVINCIAL EN EDAD ESCOLAR

		Total	%
Según	O.N.C.E.	40 *	7 por 100.000
Según	D.G.S. y P.A.N.A.P.	110	10 por 100.000
Según	Informe LERNER-ANDERSEN	114	37 por 100.000

de sujetos menores de 20 años.

(*) Son los sujetos realmente escolarizados. No incluye la población invidente entre 0 y 6 años.

Como se puede observar los datos obtenidos en la estimación de deficientes visuales en edad escolar a partir de la aplicación de porcentajes determinados por el informe español (PANAP y D. G. Sanidad) son muy similares a los hallados de acuerdo con el informe LERNER-ANDERSEN. Por lo contrario ambas evaluaciones difieren bastante con la estimación de la O.N.C.E.

A nuestro juicio, la razón de estas diferencias está en la diversidad de criterios sobre el concepto de deficiencia visual, ya que mientras la O.N.C.E. tiene un criterio bastante restrictivo de la ceguera (1), los otros informes y especialmente la estimación de O.M.S. consideran como tal a todo sujeto que presenta serias alteraciones en su visión, independientemente del grado que alcanzan en una situación concreta.

Como conclusión de este estudio estadístico podemos deducir que existe una cifra entre 70 y 80 alumnos con

serias deficiencias visuales que no son atendidos educativamente de una forma especializada y para los cuales sería urgente crear las oportunas unidades escolares.

A.2. Sordos

Dentro de este apartado incluimos a todos los sujetos que presentan deficiencias auditivas que reclaman una atención especializada. En este trabajo no establecemos diferencias entre sordos y sordomudos, aunque lógicamente somos conscientes de ellas, porque consideramos que a nivel del

(1) Para la O.N.C.E. se considera como afiliado a todo sujeto que padece un defecto visual incurable, que le impide contar dedos, con corrección de cristales y examinado sobre fondo negro, a más de 2,25 metros. Estos datos corresponden a menos de 1/20 de la escala de Wecker. La O.N.C.E. también reconoce como «deficientes» aquellos que su grado oscila entre 1/20 y 1/10 de dicha escala, pero solamente se admiten a efectos laborales, excluyendo otro tipo de derechos, entre ellos, el de la educación.

tipo de sujetos que analizamos la etiología de la sordera, en un gran porcentaje, es de nacimiento y, por tanto, también presenta conjuntamente la sordomudez.

Por otra parte, los sujetos con pérdida en su audición —hipoacústicos— en los primeros años de su vida pasan la mayoría de las veces inadvertidos, hecho que perjudica considerablemente su desarrollo, sobre todo intelectual, ya que con frecuencia son considerados como alumnos torpes o inadaptados, niños cuyo único problema es su disminución auditiva.

Para estimar la población de estos deficientes auditivos vamos a partir de los datos que nos aportan los siguientes informes:

a) La O.M.S. establece una tasa global de sordos del 77,7 por 100.000 habitantes para el continente europeo.

b) El informe español elaborado por una Comisión conjunta del P.A.N.A.P. y la Dirección General de Sanidad en 1970, considera que de un total de 100.000 sujetos 89 son sordos. De estos 29 son a su vez menores de 18 años.

c) Finalmente utilizamos los datos recogidos por la Asociación Provincial de Padres de Sordos que de una manera directa se preocupa por este tipo de deficiente en esta provincia.

A partir de estos datos las estimaciones que podemos efectuar son las siguientes:

Población Sorda Provincial

- Según la O.M.S. 856
- Según la Dirección General de Sanidad y P.A.N.A.P. 981

Población Sorda en edad Escolar

- Según la Dirección General de Sanidad y P.A.N.A.P. 320
 - Según datos de la Asociación de Padres de Sordos 235
-

Como vemos, en ambos casos, las cifras se aproximan bastante. En el segundo caso, si consideramos que la Asociación no tiene censados el total de sujetos y además excluye a los menores de 4 años, podemos inferir que las cifras son muy semejantes.

Del total de esta estimación solamente se registran como escolarizados unos 205 sujetos (aproximadamente 150 en la Fundación Vinjoy, 32 en el Centro Jovellanos de Gijón y 23 escolarizados en centros fuera de la provincia), por lo cual, podemos concluir que un total de 30 alumnos sordos no reciben atención adecuada, independientemente de todos los que padecen una disminución de oído (hipoacústicos) que ni están censados ni son atendidos de forma especial.

A.3. Deficientes Físicos

Se entiende por deficiente físico todo aquel sujeto que padece un trastorno en su organismo pero que en ningún caso afecta ni a la parte sensorial ni a la mental. La gran mayoría de los sujetos que se incluyen en este grupo son los que tienen afectadas las extremidades que les impide un desenvolvimiento normal en la vida.

El Organismo más directamente relacionado con este tipo de deficientes es la Organización Nacional de Inválidos. La Delegación Provincial de dicha entidad cuenta con un registro aproximado de 2.200 casos de los cuales se estima que están comprendidos en edad escolar unos 100.

Dicha Organización se centra fundamentalmente en los problemas de trabajo y pensiones de los inválidos adultos, y únicamente se ocupa de los niños inválidos en la tramitación de los expedientes de ingreso en centros especiales y asistencia a campamentos. No obstante tiene en proyecto, en un futuro próximo, establecer un centro de Formación Profesional para la inserción en el mundo del trabajo de los jóvenes inválidos.

Como centros de Tratamiento y Rehabilitación de este tipo de deficiencias físicas en esta provincia están el Sanatorio Marítimo, en Gijón (privado) y el Servicio de Rehabilitación de la Residencia Sanitaria «Ntra. Sra. de Covadonga» de Oviedo. En ambos centros los chicos internos reciben además de asistencia terapéutica las enseñanzas correspondientes a la E.G.B. a cargo de profesores especializados.

La estimación del censo en este sector es prácticamente imposible de efectuar, ya que a estos centros solamente acuden aquellos sujetos que necesitan una rehabilitación especializada. Se desconoce el número real de personas que presentan algún tipo de deficiencia física y es prácticamente imposible averiguarlo a no ser que en el futuro se registren estos datos en las clínicas de maternidad.

A.4. *Paralíticos Cerebrales*

Uno de los grupos más específicos de subnormalidad es la parálisis cerebral. Su etiología es muy diversa. Aunque hoy se conocen muchas de las causas que la originan no por ello disminuye el número de sujetos que la padecen.

Sí es necesario precisar que existe una gran diversidad de tipologías entre los paralíticos debido a la zona cerebral afectada, y que, en algunos casos, muchos sujetos que padecen este tipo de afección presentan una absoluta normalidad en el desarrollo intelectual, aunque lógicamente esté condicionado al tipo de alteraciones específicas originadas por su parálisis.

Sin embargo, la habitual asociación de este tipo de subnormalidad a otros trastornos específicos (sensoriales, físicos, mentales) dificulta su diagnóstico. Esto, a su vez, origina problemas de censo y de centro adecuados para su atención, ya que, con frecuencia, estos niños al no ser identificados como paralíticos cerebrales, no son atendidos de forma especializada o están escolarizados en centros que

atienden alguna de las deficiencias asociadas a su parálisis.

En nuestra provincia existe una Asociación de Padres de niños afectados por parálisis cerebral, que tutela la organización y funcionamiento de dos centros especialmente dedicados a la educación de estos niños. Del total de casos registrados en los archivos de esta Asociación —unos trescientos diez— están escolarizados solamente un total de 90. Los centros están ubicados en Oviedo: Colegio «Angel de la Guarda», calle Doctor Fleming, 5, y en Gijón, en el barrio de Castiello de Bernueces.

Nos parece muy importante señalar que en dichos centros, además de la atención a los alumnos escolarizados, se efectúa una labor de diagnóstico y terapia con otros sujetos afectados por parálisis y con sus familias a través de un servicio de consulta periódica.

A.5. *Deficientes Mentales*

El grupo más genérico de la clasificación de la subnormalidad es el de los deficientes mentales. Constituye la etiqueta común para clasificar e identificar todo sujeto que padece trastornos, muchas veces independientemente de que dicha alteración sea mental. Existe, pues, un problema de concepción.

Una de las definiciones más utilizadas para la identificación de este tipo de subnormalidad es la de Moragas, que considera la deficiencia mental como «un trastorno permanente de la personalidad, producido en los momentos iniciales de la maduración psicósomática, que se traduce por un déficit de todas o algunas de las funciones intelectuales, por una alteración de las estructuras orgánicas y por una perturbación de la vida instintiva, volitiva y afectiva, que conducen a una actitud frente a los problemas y situaciones de la vida, que dificultan el rendimiento en un trabajo útil y una educación familiar y social».

Ahora bien, esta alteración puede presentar diversos grados o niveles. Habitualmente se suelen clasificar en función del C.I. en cuatro grandes grupos: ligeros, medios, graves y profundos.

Según el informe emitido por el grupo de Trabajo de la Dirección General de Sanidad (O. M. de 1 de febrero de 1973), el porcentaje de sujetos que presentan un C. I. inferior a 50 (profundos y graves) asciende a 204 por 100.000, mientras que los medios —con C. I. entre 51 y 67— ascendía a 612. Este dato nos informa que el número de deficientes es cada vez mayor a medida que nos acercamos a coeficientes más próximos a los normales. Dato que igualmente se confirma en el estudio de Benitez Ervez (1) que estima en un 90 % el total de deficientes comprendidos entre los C. I. 68 y 86, habitual-

mente conocidos como ligeros, lo cual hace que la mayoría de las veces no se tenga en cuenta a este grupo en la estimación de la población deficiente, ya que por lo general presenta una adaptación social bastante normal.

Independientemente de otras estimaciones, a nivel provincial, la Asociación Asturiana de Protección a Subnormales tiene censados un total de 1.631 casos, precisando en cada caso la ubicación de la residencia familiar por ayuntamientos y áreas rurales o urbanas.

A continuación presentamos una síntesis de estos datos agrupados según las comarcas educativas, ya que en este informe hemos adaptado la comarca como unidad geográfica territorial.

Comarcas	Urbana	Rural	Total
Avilés	273	172	445
Cangas del Narcea	25	5	30
Cangas de Onís	9	10	19
Gijón	316	96	412
Grado	15	6	21
Infiesto	31	5	36
Langreo	28	41	69
Luarca	13	2	15
Llanes	18	2	20
Mieres	41	24	65
Oviedo	317	112	429
Pravia	25	44	69
Tapia de Casariego	1	—	1
Total	1.112	519	1.631

A.6. RESUMEN DE DATOS

Sumando los datos recogidos en los cinco grupos anteriores (40 ciegos, 235 sordos, 100 físicos, 310 paráliticos y 1.631 mentales) observamos que el número real de deficientes localizados en esta provincia oscila en torno a los 2.676 sujetos. Es decir que sólo aproximadamente un 34 % de la estimación de deficientes —sujetos seriamente afectados (a)— comprendidos entre 2 y 18 años están censados en las respectivas Asociaciones Protectoras que se preocupan por estos chicos.

Los datos que más se aproximan a

esta cifra, nos los han facilitado el Servicio Actuarial Estadístico Económico del Instituto Nacional de Previsión del Ministerio de Trabajo. Como ya hemos dicho, este Servicio tramita las subvenciones (1.500 pesetas mensuales), que la Seguridad Social otorga a cada deficiente, una vez que éste haya sido reconocido como tal por la Unidad Regional en alguna de las modalidades previstas.

(1) Véase informe Foessa, 1975, pp. 454 y ss.

ESTADISTICA DE SUBNORMALIDAD MES DE SEPTIEMBRE DE 1976 DE OVIEDO

	De 0 a 18 años		De 19 a 30 años		Mayores de 30 años		TOTAL por sexos		TOTALES
	Varones	Hembras	Varones	Hembras	Varones	Hembras	Varones	Hembras	Varones
Ciegos	68	44	37	23	12	17	117	84	201
Sordos y sordomudos	138	105	80	78	45	63	263	246	509
Motóricos	310	217	249	199	115	122	674	538	1.212
Oligofrénicos	731	547	564	467	356	333	1.651	1.347	2.998
Parálit. cerebrales	208	144	100	86	63	44	371	274	645
	1.455	1.057	1.030	853	591	579	3.076	2.489	5.565

Fuente: Instituto Nacional de Previsión. Servicio Actuarial, Estadístico y Económico. Madrid, septiembre 1976.

Como se puede observar según esta fuente de información el número de deficientes menores de 18 años asciende a 2.512, cifra muy próxima a la estimada a partir de los datos con que cuentan las diversas Asociaciones (2.676). Las diferencias se deben a que muchos sujetos están incluidos en dos o más centros, ya que no existe una única Oficina o Registro que asuma la responsabilidad de Diagnóstico, Información y Orientación Terapéutica del sector.

Los datos facilitados por este último Servicio han variado sensiblemente en los dos últimos años, ya que en el último noviembre el total de sujetos subvencionados alcanza la cifra de 5.828 —263 sujetos más—, y el número de deficientes comprendidos entre 0 y 18 años (nacidos desde 1961) desciende a 2.074 —438 casos menos—. La razón fundamentalmente de esta disminución se debe a las resistencias que tiene la familia para aceptar la existencia de un hijo deficiente, y consecuentemente declararlo como tal. Apoyamos la anterior afirmación con los siguientes datos: mientras cobran la subvención 203 sujetos de 18 años (nacidos en 1961), solamente la perciben 10 de 1 año (nacidos en 1977). Como es lógico, no pueden existir tan acusadas diferencias entre un año y otro. Este es el origen, según nuestro modo de ver, de la alteración de los datos.

Finalmente podemos resaltar que, a pesar del acercamiento que suponen los datos facilitados por este Servicio, las cifras están aún lejos de las estima-

ciones numéricas efectuadas en este informe. Ello se debe a que no todos los sujetos pueden percibir ayudas a través de este Servicio —se excluye a todo que no sea beneficiario de la Seguridad Social, ej. los funcionarios—, no todas las personas están enteradas de la subvención que se les puede facilitar y, especialmente, existe un gran número de chicos sin detectar y atender adecuadamente.

B. OTROS SUJETOS DE EDUCACION ESPECIAL

B.1. Inadaptados

Los problemas comentados anteriormente se agudizan cuando queremos hacer una estimación de sujetos que, debido a su conducta inadaptada, necesitarían una educación especial. No existen más cauces que estos: Los ficheros policiales de los sujetos delincuentes y los archivos del Tribunal Tutelar de Menores.

Ambos censos, además de parciales, presuponen que el sujeto ya es un inadaptado manifiesto, es decir que ha cometido una falta. En consecuencia, las autoridades proceden la mayoría de las veces, enviándole al reformatorio, donde el sujeto se convertirá realmente en auténtico inadaptado.

La situación actual en este terreno es extremadamente grave. De una parte no existe una política profiláctica que eduque a nuestros jóvenes para que superen los riesgos de las conductas sociales atípicas y se inserten eficazmente en la construcción de una so-

ciudad más justa, más humana y más libre. Y, de otro lado, cuando en algún sujeto se presenta una conducta antisocial, los cauces de «reforma» que tiene establecidos la sociedad, normalmente tienden a acentuar y consolidar tales conductas convirtiéndole en un inadaptable.

Así, en nuestra provincia, encontramos los siguientes centros clasificados como tales reformatorios y por tanto bajo la supervisión directa del Tribunal Tutelar de Menores: San Claudio (Oviedo) y Noreña para chicos y Nuestra Señora de Covadonga (Oviedo) para chicas. Existen otros centros que pudiéramos considerar de reeducación, aunque no dependen directamente del Tribunal Tutelar, entre ellos: Adoratrices (Oviedo), Santa Laureana (Gijón), Cruz de los Angeles, etc.

Sin embargo solamente existen en funcionamiento dos unidades en el C. N. «Menéndez Pidal» de Gijón que se preocupan de la enseñanza que pudiéramos llamar profiláctica, es decir, con sujetos en apariencia normales, pero que por sus características especiales exigen un tratamiento educativo especializado (en este caso los niños que asisten a estas unidades son gitanos). Queremos llamar la atención sobre la necesidad de que proliferen unidades con profesorado especializado que atienda a todos los niños, que debido a su situación personal, condiciones de vida, ambiente familiar, pobreza, etc., puedan presentar conductas sociales atípicas.

Nunca se puede emplear mejor la máxima «Es mejor prevenir que curar», entre otras cosas, porque está comprobado que los cauces actualmente establecidos no curan.

El hecho de constatar estos datos en el informe tiene la exclusiva finalidad de denunciar la situación actual.

B.2. Asistenciales

Consideramos que igualmente deben estar regentadas por profesorado es-

pecializado aquellas unidades donde estén escolarizados niños con problemas no derivados de sus características personales sino de las circunstancias sociales del medio donde se desenvuelven (huérfanos, padres separados, conflictos familiares, hijos de soltera, niños abandonados, escasez de recursos, etc...). La atención de estos chicos es sumamente precaria. Solamente en los casos más alarmantes algunas personas ajenas a la vida familiar —habitualmente el sacerdote o el maestro— investigan las posibilidades de escolarización en algún centro «interno» donde el muchacho reciba unas atenciones afectivas y vitales más humanas que las de su hogar, normalmente a través de la Junta Provincial de Protección de Menores. Como se sabe la Junta atiende especialmente aquellos niños que necesitan una tutela especial dadas las condiciones de vida de su familia, pero su actuación se limita a aquellos casos donde de hecho se da una situación «manifiesta» que exige protección: malos tratos, abandono, orfandad total, etc...

La falta de un Servicio que atienda y resuelva los problemas asistenciales y educativos que presentan los chicos que sin caer en el ámbito de la Junta de Protección padecen serias situaciones de desventaja dificulta en muchos casos que lleguen a buen puerto muchas de las gestiones efectuadas por personas interesadas a solucionar problemas cercanos a su realidad. Por otro lado, la escasez de centros destinados a este fin, la insuficiencia de recursos con que cuentan y, en muchos casos, la imagen social que se tiene de ellos dificultan considerablemente su popularidad.

Sin embargo las objeciones más serias se formulan a propósito del tipo de educación que imparten. La no existencia de personal especializado en las clases y el internado, el hecho de que los planteamientos sean más bien asistenciales que educativos y, finalmente, los esquemas pedagógicos con que

habitualmente funcionan, constituyen serias dificultades para que en estos centros este tipo de niños encuentren cauces adecuados de compensación a sus problemas sociofamiliares y se rehabilite socialmente como persona libre y madura. Atender y educar muchachos con esta problemática exige junto a unas cualidades excepcionales en el docente, una formación especializada. De ahí nuestra propuesta de que todos los centros que tienen escolarizados estos chicos deberían seleccionar profesorado especializado.

Lamentablemente los centros dedicados a este fin son igualmente insuficientes. Se limitan a los financiados por la Diputación Provincial (Colegio del «Cristo», «Naranco» y «Hogar Infantil») y a los patrocinados por algunas Ordenes religiosas: «Amor Misericordioso» (Colloto), «Patronato San José» (Gijón), «Asilo Pola» (Gijón), Casa de Familia «Nuestra Señora del Rosario» (Ciaño-Langreo), Cruz de los Angeles (Oviedo), Hogar «Santiago Apóstol» (Avilés), etc.

Según datos facilitados por la Junta Provincial de Protección de Menores (con fecha de abril de 1977), el total de alumnos atendidos por dicho organismo asciende a 648, distribuidos del siguiente modo:

Relación de Menores protegidos por la Junta Provincial:

	0 a 6 años	6 a 18 años
Sujetos normales	148	364
Educación Especial	—	88
Centros de Reeducción	—	48

III. LA ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNOS DEFICIENTES

El objetivo esencial de este trabajo es la evaluación de la población deficiente en edad escolar con el fin de estimar las necesidades educativas.

Por eso, una vez efectuadas las estimaciones estadísticas que nos aportan una evaluación global, vamos a analizar la situación real de la escolarización de los deficientes, distinguiendo, desde el principio, entre aquellos que el M.E.C. ha previsto escolarizar y los realmente escolarizados.

3.1. Alumnos deficientes previstos escolarizar

Los únicos datos oficiales referidos a este sector educativo aparecen en el Informe «La educación en España. Bases para una política educativa» más comunmente conocido como «Libro Blanco».

En dicho Informe (pág. 210) la previsión de escolarización de sujetos de educación especial se determina en las siguientes cifras: 5,5 % del total de sujetos comprendidos entre 6 y 13 años, 3 % del total de sujetos de 14 años, y un 1 % de los de 15 y 16.

Este es el único dato sobre la educación especial que encontramos en todo el informe, ya que omite, al efectuar la evaluación de la situación del sistema educativo, todo tipo de referencia al sector de la escolarización de los deficientes. Igualmente no aparecen datos explícitos en las planificaciones efectuadas por el III Plan de Desarrollo Económico y Social, donde se elaboran las directrices generales de actuación en materia educativa en función de la estimación de necesidades respecto a 1980 (Plan aprobado por la Ley de 22/1972 de 10 de mayo). Tampoco se tiene en cuenta este sector en los acuerdos tomados en noviembre de 1977 por las fuerzas políticas del país conocidos por los Pactos de la Moncloa.

Así pues, partiendo de los datos anteriores —referidos al libro Blanco— vamos a efectuar la estimación de alumnos que el M.E.C. preveía escolarizar en el curso 1975-76, especificando esta evaluación por comarcas educativas.

POBLACION DEFICIENTE PREVISTA A ESCOLARIZAR POR EL M.E.C. EN EL CURSO 1975-76 SEGUN EL «LIBRO BLANCO».

COMARCAS	6 a 13 años		14 años		15 a 16 años		TOTAL A + B + C
	Población	A. 5,5 %	Población	B. 3 %	Población	C. 1 %	
Avilés	21.150	1.163	2.353	71	4.321	43	1.277
C. Narcea	5.928	326	667	20	1.252	13	259
C. Onís	2.701	149	303	9	572	6	164
Gijón	38.245	2.103	4.260	128	7.829	78	2.309
Grado	4.926	271	555	17	1.041	10	298
Infiesto	3.119	172	348	10	660	7	189
Langreo	16.175	890	1.799	54	3.310	33	977
Luarca	6.272	345	705	21	1.301	13	379
Llanes	3.496	192	395	12	721	7	211
Mieres	14.618	804	1.632	49	3.021	30	883
Oviedo	38.649	2.126	4.325	130	7.908	79	2.335
Pravia	3.880	213	438	13	814	8	234
Tapia	3.181	175	356	11	673	7	193
Total	162.340	8.929	18.136	545	33.423	334	9.808

Igualmente se puede estimar la población a escolarizar en los cursos siguientes hasta 1980. Estas son las cifras globales que hemos obtenido al

aplicar los porcentajes anteriores sobre la población prevista según los grupos de edad correspondientes a los diversos niveles educativos.

POBLACION PREVISTA POR NIVELES EDUCATIVOS

Año	6-13 años	14 años	15-16 años
1976	164.526	18.348	33.888
1977	166.816	18.603	34.360
1978	169.113	18.861	34.832
1979	171.409	19.118	35.303
1980	173.705	19.374	35.775

Fuente: *Investigación Prospectiva sobre profesorado. Oviedo, I.C.E. 1973, p. 70.*

ALUMNOS PREVISTOS A ESCOLARIZAR EN EL PERIODO 1976-80. ELABORACION PROPIA

Año	6-13 años	14 años	15-16 años	Total
1976	9.049	550	339	9.938
1977	9.175	558	344	10.077
1978	9.301	566	348	10.215
1979	9.427	574	353	10.354
1980	9.554	581	358	10.493

3.2. Alumnos escolarizados

A continuación incluimos un cuadro estadístico donde se relacionan los datos de los alumnos deficientes escolarizados en el curso 1975-76, respecto

al total de alumnos previsto escolarizar. Se incluyen además los matriculados del curso 1977-78 distribuidos según sexo, régimen de enseñanza del centro y comarcas educativas.

Comarcas	CURSOS 1975 - 76			CURSO 1977 - 78				
	Población prevista escolariz.	Población escolariz.	% B/A	Estatales		No Estatales		Totales
				V.	H.	V.	H.	
Avilés	1.277	21	1,64	72	48	-	-	120
C. Narcea	259	7	2,70	2	-	-	-	2
C. Onís	164	-	-	-	-	-	-	-
Gijón	2.309	519	22,48	92	129	269	42	532
Grado	298	-	-	9	-	-	-	9
Infiesto	189	10	2,29	5	5	-	-	10
Langreo	977	66	6,76	37	25	-	-	62
Luarca	379	-	-	-	-	-	-	-
Llanes	211	94 (1)	44,55	-	-	108 (1)	-	108
Mieres	883	90	10,19	51	31	-	-	82
Oviedo	2.335	325	13,92	251	252	123	89	715
Pravia	234	6	2,56	-	-	-	-	-
Tapia	193	-	-	-	-	-	-	-
Total	9.808	1.139	11,61	519	490	500	131	1.640

(1) La mayoría de estos alumnos proceden de otras comarcas, ya que se trata de un centro de régimen de internado.

Los datos reseñados en el cuadro anterior nos permiten inferir las siguientes observaciones:

1.-La tasa de escolarización en este sector es muy baja: de un 10 por 10.000 habitantes en el curso 1975-76 y de un 12 en 1977-78. Dicha cifra es bastante inferior a la nacional (13 y 15). (La tasa de escolarización por aula está en torno a 9 alumnos, cifra igualmente inferior a la media nacional (12).

2.-Partiendo de las previsiones del MEC, el porcentaje de alumnos escolarizados es ínfimo (11,61 en 1975-76), aunque últimamente experimentó un considerable aumento (16,28 en 1977-78).

3.-Existe una desproporción en la escolarización por sexos desfavorable para las mujeres; circunstancia que aunque se ha atenuado los últimos cursos, aún es elevada (38 % de muje-

res frente a un 62 % de varones). Esta desproporción también se acusa a nivel nacional, aunque no de manera tan exagerada.

4.-La iniciativa privada en este sector es muy superior a la oficial ya que la mayoría de los centros están patrocinados por Organismos Públicos (Diputaciones y Corporaciones) y Entidades Privadas (especialmente Ordenes religiosas) aunque todos ellos están acogidos a regímenes de convenios, patronatos, subvenciones por el MEC y otros Departamentos.

5.-Proporcionalmente a los cursos existentes, los sectores mejor atendidos a nivel de escolarización son los deficientes mentales y los sordos; los peores los deficientes físicos, paráliticos cerebrales y, sobre todo, los sujetos que necesitan una atención preventiva de la inadaptación.

3.3. RELACION DE CENTROS DE EDUCACION ESPECIAL DE LA PROVINCIA CLASIFICADOS EN FUNCION DEL TIPO DE SUJETOS QUE ATIENDEN. DATOS DEL CURSO 1978-79

Tipo de sujetos que atienden	Centros		N.º Unid.
1. Ciegos y Ambliopes	No existe ningún centro en esta provincia. Están escolarizados 4 alumnos en el C. «Nuestra Señora de Fátima», Llanes, porque además de ciegos presentan una acusada deficiencia mental.		
2. Sordos e Hipoacústicos	Fundación Vinjoy (Oviedo)	(B)	17
	C. de E. E. «Jovellanos» (Gijón)	(B)	2
3. Físicos	Sanatorio Marítimo (Gijón)	(A)	1
	Servicio de Rehabilitación «Residencia Sanitaria» (Oviedo)	(F)	1
4. Parálíticos Cerebrales	Angel de la Guarda (Oviedo)	(D)	2
	Angel de la Guarda (Gijón)	(D)	4
5. Mentales	C. de E. E. de Latores (Oviedo)	(A)	30
	C. «San Cristóbal» (Avilés)	(A)	24
	C. «Inmaculada Concepción» (Meres)	(A)	24
	C. de E. E. de Santullano (Mieres)	(B)	12
	C. «Virgen de Fátima» (P. de Llanes)	(F)	11
	Sanatorio Marítimo (Gijón)	(A)	7
	C. de E. E. «Jovellanos» (Gijón)	(B)	5
	C. Primo Rivera (Gijón)	(A)	5
	C. de Noreña	(C)	5
	La Calzada (Gijón)	(C)	3
	Además de estos Centros funcionan un total de 26 Unidades distribuidas en diversos Colegios Nacionales de la provincia que atienden preferentemente alumnos ligeros y de recuperación.	(A), (B) y (C)	26
6. Inadaptados	C. «Nuestra Señora de Covadonga» (Oviedo)	(E)	2
	Reformatorio de Noreña	(E)	3
	Reformatorio de San Claudio	(E)	2
7. Asistenciales	C. del Cristo (Oviedo)	(B)	1
	C. Amor Misericordioso (Colloto)	(F)	2
	Existen otros Colegios que atienden este tipo de chicos pero no tienen creadas Unidades de E. E.		
	Total		189

- (A) Centros de E. E. Estatales
- (B) Centros dependientes del Patronato de la Diputación Provincial.
- (C) Centros dependientes de la Asociación Asturiana de padres de Subnormales
- (D) Centros de la Asociación de padres de Parálíticos Cerebrales.
- (E) Centros del Tribunal Tutelar de Menores y de Protección a la Mujer.
- (F) Centros Privados.

NOTA: Para mayor información, puede consultarse «GUIA DE CENTROS DE ASISTENCIA Y EDUCACION ESPECIAL», Ed. *Secretario Nacional de Educación Especial de la Comisión Episcopal de Enseñanza. Madrid.*

IV. PROFESORADO

4.1. Programas de formación realizados

El M.E.C. exige una titulación especial al profesorado que imparte enseñanzas a los sujetos afectados por deficiencias. Esta preparación se concreta en un curso de formación espe-

cializada para la obtención del Título de Pedagogía Terapéutica y dos cursos en el caso de los especialistas que enseñan a ciegos y sordos.

En esta provincia se han efectuado los siguientes cursos de formación para la obtención de los Títulos que habilitan para la enseñanza en Educación Especial:

Título	Organismo	Curso	N.º de alumnos
Terapéutica	Escuela Normal	1964-65	40
Terapéutica	Escuela Normal	1965-66	40
Terapéutica	I.C.E.	1974-75	100
Lenguaje	I.C.E.	1974-75	34

Como se puede observar, hasta la fecha, independientemente de los que han adquirido el Título fuera de esta provincia, se han extendido un total de 180 Títulos en Pedagogía Terapéutica y 34 en la enseñanza de sordos. Este stock de profesorado especializado no sólo no cubre las necesidades actuales de los centros, sino que es totalmente insuficiente para afrontar las necesidades del sector.

Además en el ejercicio de su tarea no recibe ninguna orientación técnica especializada por parte de la Inspección, ni es actualizado en la preparación y competencia profesional de manera oficial. Los únicos cursos de perfeccionamiento realizados sobre problemas objeto de Educación Especial y a los que han asistido con frecuencia este profesorado, han sido realizados últimamente por el I.C.E. y se han centrado en los siguientes temas: trastornos del lenguaje, trastornos de la conducta, Terapia del habla, etc. Este Centro, normalmente, programa cada curso escolar uno o dos cursos de perfeccionamiento dedicados especialmente para este sector.

4.2. Estimación de necesidades

Debemos prever, en este informe estimativo de necesidades, cuántos profesores sería necesario formar en un futuro próximo para atender las de-

mandas de este sector y en qué áreas convendría intensificar su especialización.

Si partimos de los datos reseñados en este informe:

A) Solamente de la evaluación total de los 5.910 alumnos seriamente afectados por deficiencias comprendidos entre 6-17 años, —período escolar para estos sujetos—, y a razón de unos 12 alumnos por aula, se estima necesario un total de 492 profesores especializados.

B) Si se tiene en cuenta los 1.950 deficientes preescolares, que igualmente están seriamente afectados, la cifra se incrementaría en 163 profesores. El total de profesores que se necesita es de 655. Debemos aclarar que en ambas estimaciones no se han tenido en cuenta los sujetos «ligeros», ya que consideramos que deben recibir educación conjuntamente con los normales, aunque con profesores igualmente especializados.

C) Si partimos de las estimaciones efectuadas por el III Plan de Desarrollo sobre la escolarización de deficientes prevista para 1980 (un total de 9.808 sujetos) entonces tenemos que la cifra ascendería a 817 profesores.

En cualquier caso, ambas estimaciones —655 u 817— difieren bastante del número de profesores que hasta el

momento están en posesión del Título, y constituyen un buen índice a tener en cuenta en la programación de cursos a nivel provincial, máxime si tenemos en cuenta los problemas laborales en este nivel.

Por otra parte, aunque la actual legislación del M.E.C. no contempla otro tipo de especialidades, sí es cierto que el profesorado que trabaja en este campo debe centrar su trabajo en un sector determinado con el fin de lograr una mayor eficacia. Por ello consideramos necesario y urgente que una vez titulados en Pedagogía Terapéutica los profesores reciban una formación especializada en alguna de las siguientes áreas: Diagnóstico, Terapia, Pedagogía, Psicomotricidad, Lenguaje, Actividades Estéticas y de Inserción en la Comunidad y el Trabajo.

V. PRINCIPALES CONCLUSIONES

Las principales conclusiones que hemos obtenido a lo largo de este estudio son las siguientes:

1.—La primera observación importante que queremos destacar es la *falta de coordinación* entre los diversos Organismos provinciales que se ocupan de la persona disminuida. Por ello la imposibilidad de obtener un censo actual y realista que revele la magnitud del problema de la deficiencia en esta provincia, ya que no existe un registro único de casos. Cada Organismo provincial ofrece datos parciales poco estructurados y sin cotejar con los que poseen los demás Servicios.

2.—Las estimaciones efectuadas en este informe partiendo de las técnicas porcentuales utilizadas por el V Plan Francés y la O.M.S. sitúan el número de sujetos comprendidos entre 2 y 5 años que están seriamente afectados por deficiencias en una cifra próxima a los 1.950. Para la población comprendida entre los 6 y 17 años, período de escolaridad en educación especial, el total de sujetos deficientes se eleva a 5.910. En el informe se especifican estas estimaciones numéricas sobre la

población deficiente distribuida por comarcas y grado de deficiencias.

3.—La estimación del censo según el tipo de deficiencias que afecta a los sujetos ofrece una mayor problemática. En este informe solamente hemos podido utilizar como fuente los datos con que cuentan las Asociaciones y Organismos que se ocupan de la protección de los deficientes según los diversos sectores. En todo caso los datos facilitados (2.676 en total) son precarios y poco realistas ya que suponen escasamente un 34 % de la población total estimada como deficiente. Esto se debe a que estas Asociaciones registran los casos claramente difíciles (ciegos, sordos, paráliticos, oligofrénicos) pero no los ligeros o fronterizos (ambliopes, hipoacústicos, disfunciones cerebrales mínimas, etc.) cuyo diagnóstico es mucho más difícil de efectuar, ya que la mayoría de las veces no es detectada su anomalía.

4.—Las dificultades para obtener censos realistas según la tipología de las deficiencias se debe fundamentalmente a la precariedad con que son emitidos los diagnósticos. Normalmente los que son elaborados por los Organismos Oficiales adolecen de rigor científico y se elaboran en términos poco precisos. Tampoco existe a nivel provincial un Servicio Oficial que ofrezca garantías en la rehabilitación del disminuido, atendiendo a éste y su familia en toda la problemática personal, familiar y social que normalmente presentan estos sujetos.

5.—De acuerdo con el III Plan de desarrollo, las previsiones de escolarización de alumnos deficientes que el M.E.C. efectúa en esta provincia ascienden a 9.808 sujetos para el curso 1975 y a 10.493 en el 1980. La escolarización actual en educación especial —1.640 alumnos— supone el 28 % del total de sujetos en edad escolar, de acuerdo con las estimaciones efectuadas en este Informe y solamente el 16,06 % de las previsiones de escolarización efectuadas por el M.E.C. para este año.

6.—En esta provincia no existe escolarización alguna de deficientes preescolares a pesar de la importancia que tiene la atención precoz de estos chicos para su proceso de recuperación.

7.—La atención de los deficientes es muy desigual según las diversas comarcas. Mientras que en las zonas de Gijón y Oviedo mantienen un porcentaje doble a la tasa provincial, la mayoría de las comarcas rurales no cuentan con ningún tipo de centro especializado. Incluso, algunos núcleos urbanos tan importantes como Avilés presentan niveles de escolarización bajos (8,64 %).

8.—Partiendo de los datos obtenidos a partir de I.N.P. se comprueba que en esta provincia no reciben atención especializada como tal los alumnos siguientes: 72 ciegos o disminuidos de visión, 30 sordos y sordomudos, 467 motóricos, 262 parálisis cerebrales y 439 débiles mentales. Estas cifras aunque pueden tener justificación en el caso de los motóricos, ya que pueden estar escolarizados con los normales, constituyen un reto constante a todos los estamentos sociales, pues, se trata de sujetos deficientes reconocidos como tales e identificados con su nombre y dirección, puesto que perciben una subvención.

9.—Se observa un mayor predominio de la incidencia de la subnormalidad en varones (55,27 %) sobre hembras (44,73 %), y de oligofrenias (53,87 %) sobre el resto de los otros trastornos considerados globalmente.

10.—Si partimos de los datos obtenidos a través de I.N.P., se constata que la ceguera mantiene respecto al total de subnormalidad un 3,61 %, los sordos y sordomudos un 9,15 %, las deficiencias motóricas un 21,87 %, las parálisis cerebrales el 11,59 % y finalmente las oligofrenias el 53,87 % ya citado.

Traducidos todos estos datos a la población total de esta provincia representan las siguientes tasas: un 1,82 de ciegos por 10.000 habitantes, el 4,62

de sordos y sordomudos, un 11 de deficientes motóricos, un 5,85 de parálisis y el 27,20 de débiles mentales. Sin embargo estas cifras no son representativas, ya que no perciben la cuota del I.N.P., la población total de deficientes, ni se incluyen en la misma los casos débiles y ligeros pues la mayoría de las veces ni es detectada su alteración ni son tratados educativamente de forma especializada.

11.—Se constata que las 189 unidades de educación especial no están regentadas con personal titulado, por lo cual consideramos necesario potenciar la formación de Profesores en esta área, sobre todo, si tenemos en cuenta las estimaciones de necesidades futuras. Las necesidades de profesorado especializado se sitúan en torno a las 700 sólo para atender los sujetos previstos escolarizar en 1980 según los proyectos del M.E.C. Igualmente se considera necesario incrementar la política de perfeccionamiento del profesorado, actualizando los procedimientos y técnicas de trabajo, así como exigiendo a cada profesor alguna especialidad.

12.—Aunque últimamente se ha avanzado mucho en la construcción de centros especializados (Latores, S. Cristóbal, Meres) y están en fase de construcción otros dos (Langreo y Gijón), la mayoría de las unidades dispersas en Colegios Nacionales, funcionan de una forma precaria: locales prestados, escasez de material, marginación de las unidades que funcionan en centros de enseñanza normal, escasez de Servicios y Talleres, etc.

13.—Igualmente la organización y funcionamiento pedagógico de estas unidades carece de adecuados planteamientos educativos: deficiencias en la clasificación de chicos, heterogeneidad de la tipología atendida en cada centro, enseñanza poco adaptada, falta de Servicios y Orientación, etc.

14. Se observa que no existe ningún tipo de educación preventiva que atienda de forma especial a los sujetos que debido a sus características per-

sonales y/o el medio social les induce a seguir conductas atípicas. Por otro lado se cuestionan los reformatorios como instituciones verdaderamente educativas.

15.—A nivel provincial no existe ningún servicio ni planificación educativa sobre niños normales, que debido a su situación sociofamiliar, necesitan una ayuda asistencial (educación, internados, medios, becas, etc.).

16.—Igualmente no existen centros que acojan y atiendan a los sujetos más afectados por la subnormalidad: oligofrénicos profundos, psicóticos, esquizofrénicos, alteraciones graves de la personalidad, etc. La única atención posible que se les presta funciona en el Pabellón Infantil del Hospital Psiquiátrico, donde habitualmente residen de 6 a 12 niños.

17.—No existen servicios adecuados que faciliten a las familias de niños con problemas especiales (psicopatías, epilepsias, autismos, etc.) la adecuada orientación y ayuda para afrontar situaciones críticas que se presentan en el desenvolvimiento de su vida habitual (Servicios de Terapia de Apoyo).

18.—Finalmente queremos señalar la escasez de recursos con que funcionan todos los centros de educación especial, lo que indica la poca conciencia social que existe respecto a estos problemas. Sin la adecuada cooperación de todos los Organismos y Entidades sociales difícilmente se podrán superar los acusados y acuciantes problemas que tiene hoy la educación de estos niños. Estas limitaciones no sólo se refieren, a los aspectos materiales, sino también al personal técnico especializado (médicos, psicólogos, foniatras, rehabilitadores, etc...) y auxiliar (cuidadores, etc...), sin los cuales difícilmente puede realizarse una tarea pedagógica apropiada.

VI. CRITERIOS PARA UNA PLANIFICACION DE LA EDUCACION ESPECIAL EN ASTURIAS

A partir de los estudios anteriormente efectuados, hemos elaborado

un conjunto de directrices técnicas y administrativas que, desde nuestro punto de vista, deberían tenerse en cuenta a la hora de planificar la educación especial en esta provincia:

1.—Solicitar de la Administración la creación de un *Servicio Provincial*, que unifique todos los actualmente existentes y que atienda la problemática del sujeto disminuido cualquiera que sea su edad y tipo de deficiencia. Dicho Servicio deberá asumir las siguientes funciones: *Diagnóstico y Tratamiento terapéutico, Escolarización e inserción en el mundo laboral del deficiente, Departamento de Asistencia Social a los minusválidos y sus familias.*

A efectos de poder llevar a cabo estas funciones, el Servicio u Oficina provincial que proponemos debe contar con los siguientes departamentos:

1.1. *El Departamento de Diagnóstico y tratamiento terapéutico del deficiente y su familia.* Este tendría como misión específica atender a toda persona disminuida, detectando el tipo y grado de su trastorno, y orientando la terapia más adecuada que en cada caso debe seguirse. Para ello, debe contar con un equipo de especialistas (psicólogos, psiquiatras, pedagogos, asistentes sociales, etc.) suficientemente amplio en número, dedicación y formación que permita no sólo establecer adecuados diagnósticos clínicos, sino también orientar la rehabilitación a través de la terapia que proceda en cada caso.

1.2. *Departamento de Escolarización e Inserción del Deficiente en el mundo del trabajo.* Una vez emitidos los diagnósticos, este departamento tendría como misión mantener actualizado un censo nominal de todos los sujetos que a nivel provincial presentan alteraciones o trastornos en su personalidad, detallando en cada caso el tipo y grado de deficiencia. A partir de la confección de este censo este departamento efectuaría los oportunos planes de escolarización diseñando el tipo de centro que en cada caso sería necesario construir, su ubicación y característi-

cas. Igualmente se ocuparía de mantener una relación directa con el mundo de las empresas, a efectos de proteger y fomentar la inserción del minusválido en el trabajo, y de organizar los adecuados talleres protegidos para los casos más extremos (1). También este departamento debe estimar las necesidades de profesores y personales especializado que en cada caso es necesario para el correcto funcionamiento de las instituciones educativas.

1.3. *Departamento de Asistencia Social al Minusválido y la familia.* La peculiaridad de este departamento sería la información, orientación y gestión de ayudas que se debe prestar a todo disminuido físico o psíquico, así como toda familia necesitada. Como tareas concretas que se pueden asignar a este departamento están: la gestión de ayudas económicas (subvenciones, indemnizaciones, becas), la información sobre diversos aspectos (Centros de rehabilitación, de estudio, trabajo, residencia), la organización de las actividades de ocio de los deficientes (clubs, campamentos, colonias, etc.), la atención a los sectores familiares marginados (huérfanos, niños abandonados, niños con graves problemas familiares, etc...), la canalización de los recursos y cooperación con otros Organismos, Asociaciones y Entidades sociales que se preocupan del deficiente en la creación de centros de formación, residencias, talleres protegidos, centros de ocio, etc.

2. Independientemente de la constitución de este único Servicio Provincial, consideramos que dada la situación actual de la educación especial en nuestra provincia, sería conveniente caminar hacia un esquema de planificación orientado por los siguientes criterios:

2.1. En la escolarización de los sujetos de Educación Especial debe tenerse en cuenta lo siguiente:

2.1.1. Procurar lograr la mayor homogeneidad en el tipo de sujetos que se escolarizan en cada centro y cada

unidad. A este fin consideramos muy importante una clasificación racional en función del tipo y grado de la deficiencia.

En el caso de los deficientes mentales, —deficiencia más frecuente entre los disminuidos— proponemos esta escolarización:

A) *Centros para profundos.* Dadas las características peculiares de estos niños, normalmente los criterios a tener en cuenta en su organización son fundamentalmente asistenciales y en régimen de internado. Además, como las posibilidades de reincorporación a la vida familiar son ínfimas, debe pensarse que su permanencia en este u otro centro similar será continua.

B) *Centros para graves y medios.* En ningún caso el tope máximo de alumnos escolarizados en estos centros debe superar los 150 sujetos. Se organizarán en régimen mixto, con algunos externos e internos. Su localización geográfica debe ser comarcal a efectos de facilitar una mayor relación con la familia.

C) *La escolarización de ligeros.*—Estos chicos deben integrarse en el sistema normal de enseñanza, aunque en clases especiales. A este fin no sólo consideramos muy importante mantener las unidades existentes actualmente en los Colegios Nacionales sino también crear cuantas sean necesarias en cada centro y cada zona.

D) Para determinar el tipo de centro a crear, su ubicación y características, previamente se debe partir de un censo realista sobre el alumnado. Como una orientación indicativa se pueden utilizar las estimaciones de la población deficiente que efectuamos en este informe.

2.1.2. Se debe potenciar al máximo

(1) Todos nos congratulamos con la iniciativa del taller protegido que funciona desde hace dos años en Carbayín, y que acoge a un total de 80 deficientes adultos. Felicitamos por ello a la empresa HUNOSA y esperamos que continúen iniciativas de este tipo.

la dotación de recursos y servicios en los centros de este sector. El adecuado funcionamiento de los *Servicios* (transportes, comedor, internado...), *Gabinetes* (Psicología, Terapia, Logopedia, Psicomotricidad...) y *Talleres* (Formación Profesional, carpintería, fontanería, encuadernación, zapatería, confección, etc...) constituye la base más importante de los resultados prácticos a lograr.

2.1.3. Con el fin de introducir innovaciones y experimentar nuevos métodos (coeducación con normales, técnicas de enseñanza nuevas, etc.) consideramos importante promover la creación de *Centros Piloto* donde se ensayan experiencias, que posteriormente puedan transferirse a otros centros.

2.1.4. Ante la intromisión en este campo de profesorado y otro personal no vocacionado para la educación del deficiente, se debe promover el estudio de una *Escala de Valoración docente* que permita seleccionar no sólo las personas más capacitadas sino también las que realizan su tarea con mayor eficacia. Igualmente nos parece importante confeccionar una especie de «código deontológico» que asuma previamente y de manera obligatoria todo profesional que quiera dedicar su profesión al servicio de sujetos disminuidos.

2.1.5. Consideramos igualmente urgente e imprescindible, que la Administración encomiende la organización pedagógica, la supervisión técnica y la orientación del profesorado a una persona especializada que, dedicada solamente a esta tarea en la provincia, pueda dar el impulso y la ayuda que en cada caso requiere la enseñanza en este sector. Esto exigiría que un Inspector Técnico de Educación se especializara exclusivamente en este sector o bien que se seleccione otra persona capacitada que haga esta tarea en unión con la Delegación del Ministerio de Educación y Ciencia y el Servicio Provincial que propugnamos.

2.1.6. De manera especial conviene

planificar la atención que se presta en el caso de niños inadaptados y asistenciales. La escasez de centros, la falta de adecuados planteamientos pedagógicos y la escasa formación especializada del personal que rige estas instituciones hace que frecuentemente la tarea que realizan estos centros sea bastante negativa.

2.2. Toda planificación exige una previsión de recursos. De ahí que para llevar a cabo los planes de escolarización anteriormente descritos necesitamos:

2.2.1. Una infraestructura material que posibilite la organización de estas enseñanzas en aquellas comarcas donde el número y características de los sujetos reclame una atención especializada.

2.2.2. Unas posibilidades financieras que permitan el equipamiento y sostenimiento de estos centros, de manera que se haga posible una enseñanza continuada y eficaz.

2.2.3. Contar con el suficiente profesorado y personal especializado que posibilite una atención pedagógica al alumnado con rigor y calidad. A este fin nos parece importante potenciar una política de especialización de docentes en el número y áreas que en este informe se indican y solicitar la dotación de una plantilla de personal técnico y auxiliar por cada centro de educación especial.

2.2.4. Como es lógico, la provisión de recursos dedicados a este campo no puede depender exclusivamente del sector oficial. Independientemente que en justicia deben incrementarse las dotaciones destinadas a este fin, en la actualidad solamente será posible paliar los déficits presupuestarios dedicados a la atención de estos chicos, si los ciudadanos y las Entidades públicas (Cajas de Ahorros, Organizaciones Benéficas, Asociaciones Protectoras, etc...) toman conciencia de este problema y contribuyen eficazmente a solucionarlo.

3. Centrándonos en nuestra provincia, consideramos como criterios a tener en cuenta en los planes inmediatos que se formulen en este sector, los siguientes:

3.1. Que por parte del Consejo Regional –Consejería de Educación– se solicite la creación del *Servicio Provincial de Ayuda al Deficiente* que proponemos. Mientras la Administración se define, consideramos importante que en dicho Ente Autonómico se constituya una Comisión Provincial integrada por representantes de los diversos Organismos que actualmente se ocupan del minusválido, cuya finalidad específica será coordinar los esfuerzos y servicios, planificar las necesidades del sector y promover estudios de campo que nos acerquen a una estimación realista de la situación y problemática de la educación especial en Asturias.

3.2. Una vez constituida dicha Comisión Provincial se potenciará la creación de una Oficina de Asistencia al minusválido en el mismo Consejo Regional, cuya finalidad específica será atender todas las demandas del sector, gestionando y orientando al deficiente y la familia en todo lo referente a centros, ayudas, clínicas, etc. Igualmente será tarea de esta Oficina la confección del censo nominal por tipologías, edades y residencias.

Una vez organizado dicho Servicio se dará la máxima difusión provincial a efectos de que sea conocido en todos los pueblos y todas las familias.

3.3. Entre las tareas inmediatas que debe realizar esta Comisión Provincial, y mientras no se constituya otro Servicio más completo, está la de solicitar de la autoridad competente la adecuada dotación y funcionamiento del Servicio de Terapia e Higiene mental que funciona en la Jefatura Provincial de Sanidad, con el fin de que emita unos diagnósticos más completos y fiables.

3.4. Establecer una clasificación racional de los centros de educación es-

pecial de la provincia determinando el tipo de sujetos a escolarizar en cada caso. Para ello deben ser revisados los expedientes de cada chico a efectos de comprobar si procede que continúe su escolarización en el centro donde está.

3.5. Igualmente dicha comisión debería elaborar un anteproyecto de estimación de necesidades del sector que orientará la política educativa respecto a la creación de centros, organización de internados, la formación de profesorado especializado, el perfeccionamiento del actualmente en ejercicio en este campo, y cuantos planes considere oportunos para lograr una atención más eficaz del minusválido.

3.6. Dicha Comisión Provincial debe ser creada y presidida por el Gobernador Civil de la provincia, y estará compuesta, por los siguientes miembros: Consejero de Educación del Ente Autonómico, (que actuará de Vicepresidente), Delegado del S.E.R.E.M., Representante del Instituto Nacional de Previsión, Jefe del Servicio de Terapia e Higiene Mental de la Jefatura Provincial de Sanidad, Delegados de las Asociaciones Nacionales de Inválidos y de Ciegos, Inspector Ponente de Educación Especial como representante del Ministerio de Educación y Ciencia, representantes de las Asociaciones de padres de niños Sordos, Parálíticos cerebrales, Subnormales y Fraternidad Católica de Enfermos; Presidentes de la Junta de Protección de Menores y del Tribunal tutelar, representantes de las instituciones privadas que se dedican a la Educación Especial en esta provincia, representantes del profesorado y personal auxiliar que trabaja en estos centros y, finalmente, el jefe o encargado de la Oficina provincial que actuará de Secretario.

3.7. Una vez constituida dicha Comisión Provincial, ésta funcionará a tres niveles: Sesiones Plenarias, Comisión Permanente y Grupos de Trabajo.

3.8. La Comisión Permanente la compondrán: el Consejero de Educación –presidente–, el Jefe de la Oficina

provincial —que actúa como Secretario— y otros tres miembros elegidos entre los que forman la Comisión Provincial. Sobre esta Comisión Permanente recae el mayor peso y responsabilidad

de las tareas y gestiones a efectuar en este campo, aunque lógicamente puede delegar algunas actividades a determinados grupos de trabajo.

FUENTES DOCUMENTALES

Las principales fuentes utilizadas para la obtención de los datos que se analizan en este estudio han sido las siguientes:

- 1.—*Datos estadísticos obtenidos a través de los Organismos siguientes:* Instituto Nacional de Previsión (Servicio Actuarial, Estadístico y Económico). Jefatura Provincial de Sanidad, Asociaciones Provinciales de Padres de Sordos, Subnormales y Parálíticos Cerebrales. Delegación Provincial de la Organización Nacional de Ciegos. Asociación Nacional de Inválidos.
- 2.—Guía de centros de asistencia y Educación Especial. *Secretariado Nacional de Educación Especial de la Comisión Episcopal de Enseñanza.* Federación española de Asociaciones Protectoras de Subnormales.
- 3.—Informe «*La atención a los deficientes mentales en la provincia de Barcelona*». Del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.
- 4.—*Estadísticas sobre Educación Especial.* Datos publicados por la Sección de Estadística del Ministerio de Educación y Ciencia.
- 5.—*Estudios sociológicos sobre la situación social de España.* Fundación Foessa, 1975.
- 6.—*Investigación Prospectiva sobre Profesorado.* Publicaciones ICE. Oviedo 1973.
- 7.—*III Plan de Desarrollo Económico y Social.* Presidencia del Gobierno, 1972.
- 8.—*La educación en España. Bases para una política educativa.* Ministerio de Educación y Ciencia, 1971.
- 9.—*Situación actual de la Educación y previsión de necesidades.* Provincia de Oviedo. Ministerio de Educación y Ciencia, 1971.
- 10.—*Datos estadísticos a nivel provincial obtenidos a través de las Delegaciones Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia y el Instituto Nacional de Estadística de Oviedo.*

AULA ABIERTA

solicita del profesorado
su colaboración sobre temas que reflejen
la aplicación de las
programaciones oficiales en la
praxis de la enseñanza

PROBLEMATICA DE LOS ESTUDIOS NOCTURNOS

SERAFIN BODELON

Catedrático del Instituto Nac. de Bachillerato
«P. Feijoo» (Gijón).

Los estudios nocturnos de BUP y su problemática han dado un pequeño paso hacia adelante con la nueva ordenación del mismo aparecida en el B.O.E. del 15 de septiembre último. Pero ello es todavía muy insuficiente. Ciertamente que esa división de cada Curso en dos bloques de asignaturas, de modo que cada alumno pueda matricularse en todo un Curso o en la mitad del mismo, es una consideración loable hacia las posibilidades del alumno. Pero los alumnos del nocturno se merecen muchas más consideraciones, y desde luego, muchos más respetos. Un primer paso es que se empiece ya a considerar la posibilidad de un «statu quo» diferente y diferenciado entre los estudios del BUP nocturno y los correspondientes diurnos: lo cual nada tiene que ver, por supuesto, con rebajar los niveles.

El «statu quo» diferente y diferenciado entre BUP nocturno y diurno debe estar no precisamente en los contenidos, sino más bien en los objetivos y en las actividades; respecto a contenidos debería tenderse a alcanzar primero los «mínimos» considerados fundamentales, dejando lo demás para labor personal del alumno; respecto a objetivos es evidente que no se puede pretender lo mismo con una enseñanza dirigida a adolescentes, que con una formación para personas insertas ya en el mundo del trabajo, ni menos aún para personas en paro forzoso: éstos últimos exigirán una enseñanza que les capacite para ser reabsorbidos en un puesto de trabajo; los alumnos-trabajadores, que no estén en paro, pedirán ascender en su actual puesto de trabajo. Y por otra parte los alumnos del diurno, generalmente, lo único que piden es que se les apruebe con el mínimo esfuerzo por su parte. ¿Cómo pretender una finalidad idéntica

de estos tres tipos de enseñanza? Y ello obliga, en especial, a modificar el espectro de actividades, en función del escaso tiempo del alumno del nocturno y de su experiencia vital acumulada: es decir, que no nos sirven los mismos textos ni los mismos ejercicios.

Eso sí, disponer de los servicios de una fotocopiadora o multcopista, cuando lo estimásemos necesario.

Pero quizás el vicio capital actualmente en los estudios nocturnos sea el siguiente: se considera el Nocturno, como un cajón de sastre para «completarle el Horario» a los profesores del Centro. Y así se produce una desastrosa «selección natural», en la que los alumnos están al servicio de un horario, y no el horario (y los profesores, por supuesto) para servir a los alumnos. En el diurno esto ocurre, pero en mucho menor grado; y además, lo cual es muy importante, el alumno del diurno no se da cuenta de las esclavitudes de un horario, pero los del nocturno sí. Así empieza a cundir entre ellos, primero el absentismo, después el abandono, frutos de la incuria y despreocupación en que se ven envueltos. Y esto ocurre precisamente con ellos, que necesitaban más cuidados por su escaso tiempo, por sus aportaciones a la sociedad desde su puesto de trabajo, no siempre bien recompensado económicamente. Por fin, este desaliento alcanza también al profesorado que se ve «cazado» como una pieza más de la cadena de un absurdo engranaje: percibe que su esfuerzo no vale la pena, y que además es una vergüenza que se le pague un sueldo por esto—son muchos los que lo confiesan—.

El desenlace de la situación anterior es que el profesor se topa con la dicotomía siguiente, punzante y a la vez do-

ACTIVIDADES Y CONTACTOS VIERNES	TRIMESTRE 1.º	TRIMESTRE 2.º	TRIMESTRE 3.º
CURSO I	6,15-7,00: LENGUA	C. NATURALES	MATEMATICAS
	7,00-7,45: MATEMATICAS	IDIOMA	LENGUA
	7,45-8,15: HISTORIA	HISTORIA	IDIOMA
CURSO II	6,15-7,00: MATEMATICAS	LATIN	LATIN
	7,00-7,45: IDIOMA	MATEMATICAS	FISICA Y QUIMICA
	7,45-8,15: LITERATURA	IDIOMA	HISTORIA
CURSO III	6,15-7,00: C. NATURALES/GRIEGO	MATEMATICAS	MATEMATICAS
	7,00-7,45: FISICA Y QUIMICA/LATIN	HISTORIA	LATIN/C. NATURALES
	7,45-8,15: FILOSOFIA/IDIOMA	FISICA Y QUIMICA/GRIEGO	IDIOMA/FILOSOFIA
	8,15-8,30: RECREO	RECREO	RECREO
	8,30-9,45: CONFER.-PANEL Y COLOQUIO	CONFEREN.-PANEL Y COLOQUIO	CONFEREN.-PANEL Y COLOQUIO
GRAD. ESCOLAR	6,15-7,00: IDIOMA	IDIOMA	LENGUA Y LITERATURA
	7,00-7,45: HISTORIA	LENGUA Y LITERATURA	HISTORIA
	7,45-8,15: MATEMATICAS	MATEMATICAS	C. NATURALES
	8,15-8,30: RECREO	RECREO	RECREO
	8,30-9,45: CONFER.-PANEL Y COLOQUIO	CONFEREN.-PANEL Y COLOQUIO	CONFEREN.-PANEL Y COLOQUIO

lorosa desde cualquier perspectiva: o da aprobado general, o bien no aprueba nadie (salvo raras excepciones). Así ha empezado una cadena de falsos aprobados, cuya realidad o falsedad no puede conducir a parte honrosa alguna: los alumnos están incapacitados mentalmente para progresar, pero el profesor necesita también su puesto de trabajo para el año siguiente.

¿Solución? No nos engañemos. El B.O.E. establece una normativa; la Administración se encarga de que esa normativa se cumpla; y el profesor se encuentra con que esa normativa no puede cumplirse. Inmediatamente el profesor piensa que esa «normativa» está desajustada, que no encaja en la realidad: y el profesor empieza a circular a su aire, como puede, buscando un equilibrio inexistente. ¿Solución? Es difícil cambiar la realidad de la noche a la mañana.

Sería más fácil, más cómodo, y desde luego más positivo el cambiar la norma-

tiva. Por lo que al BUP NOCTURNO se refiere la primera norma debería ser: «no imponer ninguna normativa», sino ofrecer siempre y en todas las cuestiones y aspectos diversas alternativas en cuanto al sistema, organización y método de trabajo, fijando, eso sí, unos mínimos respecto a los contenidos.

Una idea que me parece fundamental es que los estudios nocturnos deberían perder su carácter servil respecto al diurno: hay que acabar con la idea de que el nocturno es para «completar horarios», si es que queremos mejorar los estudios nocturnos. Por esto al principio dije que los alumnos del nocturno se merecen más consideraciones, y desde luego, muchos más respetos. Un modo de conseguirlo sería que el nocturno estuviese a cargo de un «equipo», dedicado exclusivamente al nocturno, sin vinculaciones ni servidumbres al diurno.

Otra idea, a mi juicio, importante es que los estudios nocturnos, tras escapar de la órbita de los estudios diurnos, se

HORARIO - B U P Nocturno		13 Lengua Literatura	14 Geografía Historia	14 Inglés Francés	2 Mate- máticas	0 Física y Química	16 Ciencias naturales	1 Latín	2 Griego	4 Filosofía	3 Dibujo
CURSO 1°	GRUPO I	8,15 Trimes 2°	6,15 Trimes 3°	6,15 Trimes 1°							
	GRUPO II				8,00 Trimes 2°		8,00 Trimes 1°				8,00 Trimes 3°
CURSO 2°	GRUPO I	8,00 Trimes 2°		8,00 Trimes 3°				8,00 Trimes 1°			
	GRUPO II		6,15 Trimes 1°		8,15 Trimes 3°	6,15 Trimes 2°					
CURSO 3°	GRUPO I		8,00 Trimes 3°	8,00 Trimes 1°						8,00 Trimes 2°	
	GRUPO II-A	6,15 Trimes 3°			6,15 Trimes 1°			6,15 Trimes 2°	8,00 Trimes 3°		
	GRUPO II-B	6,15 Trimes 3°			6,15 Trimes 1°	8,00 Trimes 3°	6,15 Trimes 2°				
GRAD ESC	GRAD ESCO- LAR	8,00 Trimes 1°	6,15 Trimes 2°	6,15 Trimes 3°	8,00 Trimes 3°	8,00 Trimes 2°	6,15 Trimes 1°				
TUTORIA	TUTORIA	6,15-8,00 Trimes 1°	8,00-9,30 Trimes 2°	6,15-8,00 Lamalfa Trimes 2°	8,00-9,30 Trimes 1°		6,15-8,00 Trimes 3°	8,00-9,30 Trimes 2°		6,15-8,00 Ambrosio Trimes 2°	
PROGRAMA	PROGRAMACION PRE CLASES	5,30-6,15	5,30-6,15	5,30-6,15	5,30	6,15	5,30-6,15	5,30	6,15	5,30-6,15	
CONVI- VENCIAS	CONVIENCIAS VIERNES Y ACTIVI- DADES VIERNES (Ver cuadro de Acti- vidades)	8,15 Trabajo pers. Trabajo equipo Mesa redonda	Idem	Idem	Idem	Idem	Idem	Idem	Idem	Idem	Idem
		8,00 Conferencia Coloquio y debate	Idem	Idem	Idem	Idem	Idem	Idem	Idem	Idem	Idem
PROFESOR		D. Pascual	Pedrayes	Lamalfa Ambrosio	García - Arias		Pidal	Bodelón		Ambrosio	Zaratiegu

considerasen exclusivamente como *Educación Permanente de Adultos*. Y como tal Educación Permanente de Adultos se impartiese no en Cursos (como los estudios para adolescentes), sino en Cursillos, con sesiones intensivas de hora y media o dos horas sobre una misma asignatura, diariamente, a lo largo de dos o tres meses, hasta lograr los mínimos imprescindibles. En este instante se podría iniciar otra asignatura por el mismo método, y así sucesivamente. Así, a dos meses por asignatura, en seis meses el alumno-nocturno habría cursado tres asignaturas (se trataría de que entre sí tuviesen una cierta interdisciplinariedad). Si el alumno-nocturno dispusiese de más tiempo, podría elegir dos asignaturas simultáneamente— en sesiones de hora y media cada una—; en seis meses habría cursado seis asignaturas, es decir un curso. Una «dosis de recuerdo» de un día semanal podría dedicarse a las asignaturas que no están

siendo cursadas a lo largo de esos dos meses: esto se consigue con una sesión de tres cuartos de hora un día a la semana con los profesores de las asignaturas ya cursadas, con el fin de revisar y planificar actividades, hasta alcanzar un mayor grado de adquisición de contenidos. Y con ello conseguiríamos una enseñanza al servicio de los alumnos-nocturnos y no al revés, como está sucediendo. Adjunto fotocopia con plan de trabajo detallado sobre la puesta en marcha de los Estudios Nocturnos, en plan experimental para el Curso que acaba de comenzar. Sobremanera me placería intercambiar experiencias, informaciones, fuentes etc., con quienes estén tanteando proyectos similares; cualquier cambio en los estudios nocturnos, hasta este momento postergados, será sin duda un intento de mejorar (empeorarlos más de lo que están parece casi imposible, aún proponiéndoselo).

LLAMADA PARA UNA TAREA NECESARIA

Los estudios nocturnos de bachillerato

FEDERICO PEREZ HUERTA

Jefe de Estudios Nocturnos del I.N.B.

«Alfonso II», Oviedo

Cuando acepté la jefatura de Estudios Nocturnos (Noviembre-77) me impulsaba el vivir directa e intensamente la problemática de una modalidad de estudios que he tenido que sufrir algunos años, imprescindible en toda sociedad que mire hacia adelante y muy poco cuidada por los responsables del M.E.C., según se puede deducir de la legislación específica y de las dotaciones de personal (administrativo y subalterno) y medios que se reservan para estos estudios.

El Bachillerato Nocturno debería ser, según mi opinión, parte de un Programa General de Educación Permanente. Guía para el alumno que, descolgado por la edad de la enseñanza normalizada en diurno, desea adquirir esa formación que una época determinada de la Historia de un País considera necesaria para todo ciudadano. Esta educación debe tener por objetivo, no formar hombres en vistas a un oficio determinado (reconversión que debe constituir otra faceta del Programa General de Educación Permanente), sino ponerles en posibilidad de adaptarse a tareas diferentes y perfeccionarse sin cesar, colocándolos en un trampolín apto para saltar a estudios superiores.

Realmente el Bachillerato Nocturno, hoy, es un sistema expendedor de títulos equivalentes a los de la enseñanza diurna. Esto mirado desde la perspectiva de los contenidos (única para muchas personas comprometidas en el proceso educativo) nos lleva a la triste conclusión de que se queda reducido a un bachillerato concentrado, en píldoras. Dicho de otro modo, el profesor del nocturno se encuentra con la faena

de realizar el arte, casi milagro, de transformar siete horas en cuatro, con algún inconveniente más (poco tiempo para trabajo personal en casa, recepción de conocimientos en estado de fatiga, esfuerzo psicológico por adaptarse todos los días a dos funciones (vidas) inconexas, carencia de técnicas intelectuales adecuadas) y alguna ventaja (madurez, motivación espontánea...).

Ante esta disyuntiva, lo que debería ser y lo que es, me puse a estudiar el problema para, en su día, proponer alguna solución e incluso, si la autoridad lo permite, ponerla en práctica para su evaluación y consiguiente enriquecimiento.

El primer paso dado fue un análisis de los grupos que encontré ya en marcha en el curso 1977-78.

Una segunda fase, para mí muy importante, consistió en el control de todas y cada una de las instancias-solicitud presentadas para el curso 1978-79. Este control fue llevado por mí durante los meses de junio, julio y septiembre y se han seguido rigurosamente los criterios de admisión de la Orden de 15 de octubre de 1975 (B.O.E. del 22), ya que la Orden de 1 de agosto de 1978 (B.O.E. del 15 de septiembre), llegó al centro el día en que se cerraba el plazo de matrícula. Se reconoció el derecho adquirido de los alumnos que habían cursado estudios nocturnos el año anterior, lo que mantuvo cierta heterogeneidad que debe evitarse en adelante. (La orden de 1 de agosto de 1978, al permitir la entrada a los 18 años sin otro requisito, ha introducido un importante factor de hetero-

geneidad, permitiendo el paso de alumnos repetidores del diurno al nocturno, lo que no es bueno para nadie).

Los datos recogidos en este trabajo, la conversación informal con los alumnos (pasillos) o formal (entrevistas en el despacho), individuales o colectivas (pequeño grupo), así como las conclusiones de las sesiones de evaluación del curso anterior, nos permiten concluir, aunque sin valor estadístico (por los métodos empleados y por el tamaño de la muestra) que, cumpliendo rigurosamente con la Ley, nos encontramos con un colectivo de alumnos extraordinariamente heterogéneo. Para orientarnos, en líneas generales, podemos clasificar a los alumnos en cuatro grupos:

Grupo A (constituyen el 25 %, aprox.):

Alumnos que han estudiado algún curso del bachillerato diurno y pasan al nocturno al suspender aquél. Son alumnos, generalmente, con poco hábito de estudio y faltos de motivación, pero con un conocimiento de la terminología y rudimentarias técnicas de trabajo intelectual. Suelen disponer de bastante tiempo durante el día. Constituyen el grupo más desestabilizador, crean problemas en la marcha del curso y, en general, son difícilmente recuperables. Exigen una enseñanza muy personalizada y con asesoramiento psicológico. Los efectos beneficiosos del grupo no se suelen encontrar en este tipo de enseñanza.

Grupo B (constituyen el 5 %):

Alumnos que han estudiado algún curso del diurno pasan al nocturno por razones de trabajo (bien justificado). Estos alumnos aprueban con facilidad y no crean ningún tipo de problema. A pesar de su poco tiempo disponible, constituyen el grupo destacado de cada curso.

Grupo C (constituyen un 10 %):

Alumnos que llegan al nocturno procedentes de bachilleratos anteriores o de Formación Profesional. Este grupo

es bastante heterogéneo en sí, pero puede subdividirse en otros dos:

C.1. Los que ocupan un trabajo de tipo administrativo y con jornada laboral continuada.

C.2. Los que ocupan trabajos de tipo manual o empleados de comercio, con jornadas laborales partidas.

Del grupo C.1. son recuperables buen número de alumnos, con el plan actual, ya que tienen una motivación viva, algún tiempo libre y un lenguaje suficiente.

Del grupo C.2. es muy escaso el número de alumnos que se puede recuperar. A pesar de su motivación exigen una enseñanza muy personalizada, poseen un lenguaje insuficiente, carecen de técnicas de estudio y no tienen tiempo libre para trabajo personal.

Grupo D (constituyen el 50 %):

Alumnos procedentes del examen de Graduado Escolar. Carecen, en absoluto (muy raras excepciones), de lenguaje apropiado y de técnicas de estudio. Encuentran grandes dificultades en casi todo y la lengua extranjera es, casi siempre, insuperable para ellos.

Por el contrario, son los que presentan más viva motivación y mayor entusiasmo por el estudio (depende bastante de la edad).

Este grupo se puede subdividir en tres:

D.1. Trabajan en jornada continuada. Tienen algún tiempo libre y, generalmente, responden bien, realizando un esfuerzo que no se justifica con los resultados: si a contenidos nos referimos, no adquieren ni la décima parte de un alumno normal del diurno y su nota, en el plan actual, depende mucho de la postura personal del profesor. Constituyen un 20 % del grupo D.

D.2. Los que trabajan en jornada partida (sobre todo, empleados del comercio y camareros). No tienen tiempo libre aprovechable. A pesar de su inte-

rés ven, casi siempre, frustradas sus aspiraciones.

D.3. Alumnos que por razones de trabajo deben faltar con frecuencia a clase (Fuerzas de orden público, viajantes,...). Con la desventaja de recibir la clase de segunda mano, pueden asimilarse, a efectos de rendimiento escolar, a los subgrupos anteriores: los que tienen días de descanso, al grupo D.1. y los que no los tienen, al D.2.

Como datos orientativos diré que el número de alumnos que aprueba el curso completo en junio es del 5 % y que en septiembre, con el esfuerzo de las vacaciones y el, casi general, ablandamiento de los profesores, aprueba otro 5 %. Consecuencia inmediata: casi todos los alumnos del Nocturno tiene, además de su curso completo (nadie ha optado por matricularse de medio curso), alguna asignatura pendiente.

En los cursos 1.º y 2.º el número de repetidores supera el 30 % y estos alumnos, por muchas razones que se deberían analizar más detenidamente, son casi siempre irrecuperables con los métodos empleados hasta ahora.

El número de abandonos durante el curso es también alarmante. En el curso pasado, 77-78, de 456 alumnos del nocturno (C.O.U. incluido), el día 1 de febrero eran baja definitiva, por varias razones, 182 y a junio llegaron 43 menos. Han aparecido signos indicativos de que el número de abandono va a aumentar este año, a pesar de las medidas tomadas con las admisiones; la causa parece ser la hora de salida, así como la concentración de cinco clases diarias.

Con lo dicho hasta ahora podemos deducir las siguientes conclusiones:

1.ª—Los estudios nocturnos deben ser la punta de lanza de la enseñanza personalizada.

2.ª—Debe evitarse el paso indiscriminado de alumnos del diurno al nocturno.

3.ª—Parece conveniente programar un curso introductorio al Bachillerato, en el que se haría hincapié en la práctica de los lenguajes (literario, extranjero, matemático, científico...) así como cursillos prácticos de técnicas de estudio. A este cursillo deberían asistir obligatoriamente:

a) Todos los alumnos que al ingresar en primero no superasen una prueba global, en octubre, preparada a tal efecto en los I.N.B.

b) Los alumnos de otros cursos que, en razón de su entrada, no la hayan hecho y la necesiten según opinión de la Junta Evaluadora de su grupo.

4.ª—Superado el curso introductorio el alumno pasa al bachillerato, que constaría, según el proyecto que estamos elaborando, de cuatro cursos.

Los dos primeros cursos deben contener las materias de 1.º y 2.º actuales, debidamente reestructurados, y se caracterizarían por las siguientes condiciones:

a) No se pueden mantener los mismos programas del diurno.

b) Labor de Seminario Didáctico más intensa, programación, fichas, controles, prácticas.

c) Profesorado voluntario y con alguna ventaja económica. Téngase en cuenta que el profesor, en las condiciones insinuadas en este avance, debe ser un profesor-administrativo, colgado todo el día de la máquina de escribir y la multicopista.

d) Deben reducirse al mínimo las lecciones magistrales.

e) El libro de texto se empleará como libro de consulta en el que el alumno avanzará como un investigador.

f) El tiempo de permanencia en el centro no debe de superar las tres horas diarias.

g) La biblioteca debe estar abierta, por lo menos, dos horas antes de la primera clase.

h) El objetivo general debe ser avanzar en la adquisición de los contenidos (pocos y bien programados) y hábitos de estudio (estudio como investigación) y madurar y practicar las técnicas de estudio del curso introductorio.

Los cursos 3.º y 4.º deben apoyarse en las adquisiciones de los anteriores y además tener en cuenta la edad del alumno (son todos mayores de 20 años).

Estos cursos deben plantearse de otra manera distinta y caracterizarse por:

a) Los contenidos serán de dos tipos: obligatorios y optativos.

b) Disminuirá la labor directa del profesor, para aumentar el trabajo personal, sólo o en grupo, del alumno. El profesor pasará a ser un guía, un auxiliar del alumno que aparentemente estudia por su cuenta.

c) Los contenidos se pueden exponer en forma de conferencias; no más de dos al día y un máximo de 1 1/2 horas cada una. Pueden desarrollarse en días alternos, dejando los días intermedios para la labor de biblioteca (en el mismo centro y con la presencia activa del profesor) y organización de trabajos en seminarios y prácticas.

d) Se debe dedicar un día a la semana (por ejemplo, el viernes) para reuniones de Seminarios didácticos (uno al mes) en los que, con la participación de los alumnos (todos mayores), se evalúen las programaciones ensayadas para enriquecimiento de las siguientes.

Sobre estas ideas generales, incompletas y poco maduras por muchas razones, estamos construyendo un proyecto de bachillerato nocturno. Para ello consideramos imprescindible la ayuda de todos los profesores que han impartido esta enseñanza tan problemática, y en especial de aquéllos que ejercen o han ejercido la jefatura de Estudios Nocturnos.

La labor es difícil, pero debemos encararla porque los golpes del B.O.E., respecto a estas enseñanzas, demuestran que, a niveles administrativos, el M.E.C. está imposibilitado para resolver el problema. ¡Lo hacemos los profesores, o queda sin hacer! y la sociedad lo exige.

Facilitaría mucho la labor si la Inspección de Enseñanza Media hiciese suya esta idea y, canalizando todas las aportaciones, se comprometiese a su redacción final y posterior escalada por esos mundos del papel. ¡Se me ha caído un guante!

**Esperamos
más Informes sobre el
Bachillerato Nocturno**



ACTIVIDADES DEL I. C. E.

CURSOS PROPUESTOS PARA EL PRIMER SEMESTRE DEL AÑO 1979

CURSO	Lugar
- Didáctica de Física y Química para profesores de BUP	Oviedo
- Utilización del entorno en la enseñanza de las Ciencias para profesores de EGB	Navia
- Educación plástica para Profesores de EGB	Cangas de Onís
- Técnicas educativas aplicadas a la EGB	Oviedo
- Pedagogía Terapéutica para Profesores de EGB	Navia
- Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza en la segunda etapa de EGB (2)	Oviedo
- Expresión dinámica en Preescolar (3)	Oviedo
	Gijón
	Sama
- Orientación y tutoría de alumnos para Profesores de EGB (dos cursos)	León
- Cursos de Inglés para Profesores de EGB	Oviedo-Gijón
- Cursos de Francés para Profesores de EGB	Oviedo-Gijón
- Filosofía de la Ciencia para Profesores de BUP	Oviedo
- Técnicas de audición y lenguaje para Profesores de EGB	Oviedo
- Curso sobre didáctica de la Biología en relación con el tránsito del Bachiller a la Universidad	León
- Curso teórico-práctico sobre Cromatografía y sus aplicaciones en Química Orgánica-BUP y Universidad	Oviedo
- Curso sobre microscopía óptica y electrónica-BUP	Oviedo
- Curso sobre prospección bibliográfica: Utilización de redes de información automatizada. BUP y Univ.	Oviedo
- Psicología evolutiva aplicada a la didáctica	Oviedo
- Didáctica de la Geografía para Profesores de EGB	Oviedo
- Los valores humanos en la formación religiosa para Profesores de EGB	Oviedo
- Didáctica de la Historia Antigua. BUP y Univ.	Oviedo
- Didáctica y metodología del Inglés. BUP y Univ.	Oviedo
- Didáctica y metodología del Francés. BUP y Univ.	Oviedo
- Técnicas de programación globalizada para Profesores de EGB.	Vegadeo
- Niveles de programación en el ciclo preparatorio de EGB	Vegadeo

- Coordinación de áreas y tutorías para Prof. de BUP	Oviedo
- Técnicas de programación y evaluación para Prof. de BUP	Luarca
- Técnicas de programación y evaluación para Prof. de BUP	Ribadesella
- Seminario sobre lengua y literatura bable en la programación de BUP y COU .	Oviedo
- Seminario permanente de lenguaje en EGB	Oviedo
- Seminario sobre diseños de instrucción	Oviedo
- Seminario sobre materiales geológicos: Métodos de estudio y aplicaciones	Oviedo

II SIMPOSIO NACIONAL

LA ENSEÑANZA DEL LATIN Y GRIEGO EN EL BUP - COU

Durante los días 26, 27 y 28 de setiembre se celebró en el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad el ya anunciado II Simposio Nacional de Lenguas Clásicas organizado conjuntamente por el ICE de Oviedo y la Sociedad Española de Estudios Clásicos. El primer Simposio tuvo lugar en Valladolid, en 1977, y en esta ocasión nos ha tocado a nosotros la tarea de coordinar y gestionar esta nueva convocatoria. La respuesta mayoritaria del profesorado oficial de todo el país —con suficiente asistencia de los centros privados— nos demuestra lo conveniente que resulta ofrecer a colegas de una misma profesión y especialidad la posibilidad de encontrarse, intercambiar ideas y buscar juntamente solución a los comunes problemas.

El Programa de actividades que se desarrolló a lo largo de las tres jornadas de duración del Simposio trató tres puntos distintos 1) Conveniencia de un enfoque interdisciplinar de la enseñanza del latín y griego en el Bachillerato. 2) Análisis y valoración de lo conseguido en 3.º curso tanto de Latín (2.º año optativo) como de Griego (primer curso y optativo). 3) Un avance de lo que se puede hacer en COU, con nueva programación y el primero que tras varias experiencias se planifica para el ciclo completo del nuevo Bachillerato. Todo esto se llevó a cabo a través de cinco ponencias, con un número variado de comunicaciones a cada una de ellas. El texto de las Ponencias así como el extracto de las Comunicaciones se les ofreció a los asistentes al Simposio en un fascículo editado por el ICE de Oviedo. Quiero agradecer desde estas páginas a mis compañeros administrativos las horas de trabajo acumulado que significó para ellos esta publicación.

El día 26 a las 10 de la mañana inauguró el Simposio José Luis Moralejo Alvarez, Catedrático de Latín de la Universidad de Oviedo, y a continuación dio la bienvenida a los asistentes la Directora del Instituto de Ciencias de la Educación doña Patricia Shaw Fairman.

A las 11 expuso la primera Ponencia: *Relacio-*

nes interdisciplinarias de las materias clásicas, doña Engracia Domingo García, jefe de Investigación del ICE y catedrático de Griego de Bachillerato, y seguidamente se pasó a la lectura de Comunicaciones: «El Latín y el Griego en un enfoque interdisciplinar de la Didáctica en el Bachillerato» de don José Antonio Monje, catedrático de Latín, que completó el tema de la Ponencia. Una experiencia que despertó mucho interés y suscitó un animado coloquio al final de la lectura de Comunicaciones, fue la presentada por los catedráticos de Latín y Griego respectivamente, doña Mercedes Montero y don José Luis Navarro, titulada «Resultados de un trabajo conjunto en el I.N.B. Bernardo de Balbuena de Valdepeñas». La última Comunicación «Libros de texto de Latín y Griego (Exposición y comentario)» de don Perfecto Rodríguez, enumeraba y analizaba el contenido de todos los libros de Latín y Griego para Bachillerato editados hasta la fecha. Actuó de moderador en esta sesión don Tomás de la A. Recio.

Por la tarde a las 16,30 presentó la 2.ª Ponencia: *Experiencias después del primer curso de Griego en el BUP*, doña Manuela García Valdés, catedrático de Griego, en la que ofreció los resultados de una Encuesta que el ICE había cursado al profesorado del Distrito con el fin de obtener datos que permitieran sacar conclusiones objetivas sobre los resultados de este primer curso de Griego. El número de encuestas contestadas no fue lo suficiente para permitir el estudio estadístico al que se aspiraba, pero hay que tener en cuenta que se encuestó a toda la población, no nos limitamos a una muestra estratificada, precisamente porque contábamos con la falta de participación del profesorado, que es bastante escéptico ante los métodos sociológicos, o que estima más cómodo no dar datos que en cierta manera revelan su labor docente. No obstante, creemos que el número de encuestas que sirvieron de soporte a esta Ponencia aunque insuficiente permitió ofrecer una visión bastante realista de los logros que se pueden alcanzar en

un solo curso de Griego en el Bachillerato: el pesimismo de la ponente está justificado.

A continuación se leyeron las siguientes Comunicaciones: Don José Luis Navarro, «Griego en 3.º de BUP: Las ventajas de no ceñirse a un libro de texto», don Francisco Sanz Franco «Cinco libros de texto para Griego: Examen sinóptico», y don Agustín Hevia Baillina «Repercusiones de la nueva normativa de las Humanidades clásicas en los planes de estudio de los Seminarios diocesanos». En esta sesión actuó de moderador don Carmelo Solano Antoñanzas.

En el Coloquio suscitó un gran interés la Comunicación de don José Luis Navarro, quien con pocas palabras demostró ampliamente las ventajas que ha obtenido en este primer curso de Griego con un método no editado aún, el del Profesor Ruipérez. Esto dio lugar a una discusión abierta sobre dicho método, con muchas preguntas que fueron contestadas por varios de los asistentes, pues muchos de ellos lo conocen y lo están aplicando en sus clases desde hace años. Ante el interés por conocer esta nueva metodología que demostraron muchos profesores se les remitió al autor, ya que por estar sin editar aún no nos parece correcto divulgar un método nuevo sin su permiso expreso. Quedó muy claro que los asistentes que sólo lo conocen por referencias están muy interesados en comprobar personalmente las posibilidades que ofrece este nuevo sistema de enseñar Griego, lo cual sólo será posible si el profesor Ruipérez cuenta con tiempo suficiente para poder completar su obra mandándola a la imprenta.

El día 27 se inició la jornada con la Ponencia de don Tomás de la A. Recio, catedrático de Latín; *Experiencias del curso opcional de Latín en BUP*, que al igual que la de Griego se basaba en la Encuesta remitida al Profesorado, también contestada por muy pocos profesores. La situación del Latín, al ser un segundo curso, es menos precaria que la del Griego y permite resultados menos insatisfactorios, pero se está muy lejos de alcanzar los objetivos y niveles propuestos en la normativa legal.

En la lectura de Comunicaciones se oyeron cosas muy interesantes desde el punto de vista de la renovación metodológica, D.ª Ana María García Otaola presentó «El vocabulario latino y su adquisición por alumnos de lengua castellana». Un equipo de la Universal Autónoma de Barcelona, que delegó en don José Martínez Gázquez, presentó «Iniciación al Latín», una experiencia interesante de enseñar Latín a alumnos universitarios sin conocimientos previos, don José Luis Ramírez Sádaba con «Experiencias programadas y realizadas para enseñar al alumno a leer y entender un texto latino» nos dio la oportunidad de comprobar cómo se puede enseñar Latín mediante contrastes de distintos géneros literarios y autores dispares. «Descubrimiento de una ciudad romana con alumnos de 2.º de BUP» de D.ª Teresa M.ª Falgar ofreció la experiencia de interesar a los alumnos mediante competiciones que les permitan descubrir los

monumentos y tesoros romanos de los ricos Museos barceloneses.

Siguió un Coloquio, tan animado como los anteriores. Durante esta sesión actuó como moderador don Santiago Segura Munguía.

Por la tarde, la Ponencia de D. Sebastián Mariner Bigorra, *Didáctica del Latín en el nuevo COU*, atrajo aún más profesores de los ya habituales, y el aforo del Aula Magna no bastó. Fueron muchos los que tuvieron que permanecer de pie durante esta sesión o incómodamente instalados. El contenido de esta Ponencia, que revela el sano optimismo de su autor, propugna que se distribuyan los textos latinos a los alumnos según vayan a ser futuros juristas, filólogos, historiadores o filósofos, con lo cual no todos los asistentes estaban de acuerdo. Pero sí quedó claro que el nuevo COU de Latín está enfocado con una perspectiva realista y que permite una realización aceptable, si cuenta con profesorado competente.

Las Comunicaciones a esta Ponencia fueron: «La lectura temática de autores clásicos», de don Francisco Calero. «El Latín del COU», de don José A. Monge. «¿Es propugnable la selección de los textos y grupos de Latín en función de los estudios que los alumnos vayan a estudiar en la Universidad?», de don José Luis Ramírez Sádaba, y «Lo audiovisual como estímulo a diversos niveles didácticos», de doña Teresa M.ª Falgar, que consistió en la proyección de una película sobre Tarraco, hecha en colaboración con sus alumnos, que sorprendió a todos por su perfección técnica y por la belleza de las imágenes y banda sonora.

Actuó de moderador en esta sesión don Francisco Vizoso Martínez, catedrático de Latín, que controló con acierto las muchas intervenciones de los que participaron en el Coloquio.

El día 28 se redujo bastante la asistencia, pues muchos profesores de Latín regresaron a sus lugares de procedencia. No obstante la Ponencia del profesor M.S. Ruipérez *El Griego en el C.O.U. de 1978: Análisis y recomendaciones* atrajo a gran número de auditores. El ponente subrayó el acierto en la elección del tema general de este curso «Grecia y su proyección en el mundo actual». Pero destacó la dificultad de «comprensión» de los textos propuestos, si aceptamos que «la meta de la enseñanza de la lengua griega es la lectura y comprensión de los textos literarios originales», tal como propone la O. M. de 22 de marzo de 1975 (B. O. del 18 de abril), con lo cual se da por supuesto que se han logrado los objetivos fijados para esta materia en el único curso de Griego de B.U.P. También destacó la dificultad del programa por la materia en sí y por su extensión. Hizo una llamada a la sinceridad y al realismo, e invitó a los profesores a que motivaran y estimularan el interés de los alumnos, lo cual es difícil de lograr, si se les proponen autores y textos que desbordan sus posibilidades de comprensión. En el mismo sentido abundó la única comunicación a esta Ponencia: «La necesidad de una enseñanza útil del Griego en el

C.O.U.» de don Santiago González Escudero. En el Coloquio, moderado por don Francisco Sanz Franco, catedrático de Griego, quedó muy claro que el profesorado está plenamente de acuerdo con la llamada al realismo del Ponente.

Por la tarde se redactaron las CONCLUSIONES

de este II Simposio tras largas y libres discusiones entre todos los asistentes. Con mucho acierto dirigió y moderó las intervenciones don José Luis Moralejo Alvarez, y el resultado —basado en las notas que yo misma fui tomando sobre la marcha— es el siguiente:

CONCLUSIONES DEL II SIMPOSIO NACIONAL

1.ª) El Simposio toma conciencia de la importancia que hay que conceder al trabajo interdisciplinar en el BUP-COU, sobre todo a nivel de área. El Latín y el Griego constituyen *per se* un conjunto interdisciplinar, por lo cual se acuerda que todos los profesores de Latín fomenten por los medios a su alcance la opción de Griego entre sus alumnos, al mismo tiempo que se les urge para que vigilen la viabilidad de esta opción y exijan de los claustros y organismos educativos que en todos los Centros Oficiales o privados sea ofrecida una opción real de Griego, tal como marca la legislación vigente. Igualmente se formula el voto de que se ponga fin a la situación constatada en algunos Colegios Universitarios, donde no existe la posibilidad de un trabajo interdisciplinar por no ofrecerse en su plan de estudios la opción de Griego.

2.ª) El Simposio reconoce la notable labor realizada por el profesorado de BUP en 3.º de Griego a pesar de las insatisfactorias condiciones de esta materia por la situación muy precaria de tiempo —que no sólo afecta al Griego sino a la gran mayoría de las asignaturas— y recomienda al profesorado la adopción de procedimientos didácticos adecuados y la selección de textos griegos idóneos para hacerla más fecunda.

3.ª) Por lo que se refiere al curso de Latín de 3.º el profesorado afirma que no hay adecuación perfecta, ni siquiera aproximada, entre la programación oficial de contenidos de este curso y la realidad conseguida o cotas alcanzadas en el mismo, dados los medios materiales y humanos con que se cuenta para lograrla. Asimismo que la conexión que debe existir entre los contenidos de 3.º y los de COU, —que lógicamente existe a nivel de programación oficial—, está también lejos de poder establecerse en la realidad.

4.ª) Respecto al COU de Latín y Griego se acuerda que conforme a lo preceptuado en el apartado 2.º de la Resolución de las Direcciones Generales de Enseñanzas Medias y de Universidades (B. O. E. 17-III-1978) la programación concreta de enseñanzas y actividades se haga por los Coordinadores de materias de la Universidad y los Jefes de Seminario de los Centros de Bachillerato al comienzo del presente curso 1978-79. Además, que durante este curso, pero con antelación suficiente, las Facultades universitarias que incluyan en sus pruebas de ingreso ejercicios de Latín y de Griego deberán hacer públicas las características de dichos ejercicios para conocimiento de los profesores de Bachillerato.

5.ª) El Simposio lamenta la falta de realismo y el contenido utópico de la programación del COU de Griego incluida en la ya mencionada Resolución de las Direcciones Generales de Enseñanzas Medias y Universidades, especialmente por la selección de autores que los alumnos tendrán que traducir, y estima necesario urgir su replanteamiento para conseguir que los objetivos de este curso puedan cumplirse. No obstante, espera que una acertada selección de textos efectuada entre el Coordinador de la materia y los jefes de Seminario de Bachillerato de cada Distrito Universitario aminore estas dificultades y logre una adecuación al nivel real alcanzado por los alumnos en 3.º de Griego.

PROPUESTAS

— Se acuerda rogar al INCIE, a la SEEC, o algún otro organismo de ámbito nacional que convoque reuniones periódicas entre los Coordinadores de materias del COU de los distintos Distritos Universitarios, para que no haya lugar a diferencias muy marcadas entre los criterios que cada Universidad adopte respecto a las pruebas que hay que superar para el ingreso en las mismas.

— Se propone a la SEEC que en la Revista Estudios Clásicos se restaure la Sección de Noticias que en épocas pasadas proporcionó al profesorado de lenguas clásicas una información muy necesaria, o que haga llegar a los asociados esta información mediante circulares. También se menciona la conveniencia de instaurar una Sección que reseñe los libros de texto del nuevo Plan de Bachillerato y la bibliografía que pueda interesar al profesorado de este nivel.

— Se solicita de todo el profesorado que exija el cumplimiento de la Orden de 22-III-1975 respecto al asesoramiento que hay que ofrecer al alumno al término del 2.º de BUP en todos los Centros docentes, antes de ejercitar el derecho de opción de asignaturas en 3.º.

— También se propone la conveniencia de constituir un comité de vigilancia en cada Distrito Universitario o provincia ante el cual se denuncien las infracciones de los Centros o de los Claustros respecto a la obligación legal de facilitar a los alumnos la opción de Griego y Latín en el BUP-COU.

Al terminar esta dura sesión nos reunimos en un *llagar* cercano a Oviedo que había preparado para nosotros una típica *espicha* asturiana, y allí

comimos, bebimos, cantamos e incluso se bailó una fina sardana.

En todo momento quedó clara la presencia de los distintos países y regiones: Sevilla, Valencia, Cataluña, Bilbao, Santander, Santiago, Salamanca, Madrid, Oviedo, fueron los distritos más numéricamente representados. A todos ellos, amigos y compañeros de siempre, les enviamos

desde aquí nuestra gratitud por su asistencia, por su colaboración y estímulo, que hizo posible que este Simposio se celebrara en un clima de concordia y compañerismo, sin descuidar ninguna de las facetas que comprende la etimología de la palabra.

ENGRACIA DOMINGO

SIMPOSIUM SOBRE LA DIDACTICA DE LA FISICA Y QUIMICA

Con fecha 3-6 de octubre ha tenido lugar en Madrid, organizado conjuntamente por el INCIE., la Real Sociedad Española de Física y Química y el Instituto de Instrumentación Didáctica, un Simposio sobre Didáctica de la Física y Química. Ha sido una actividad encuadrada en el Congreso del 75º aniversario de la Real Sociedad Española de Física y Química.

Eran objetivos a alcanzar en el Simposio los siguientes:

– Reunir el mayor número posible de profesores nacionales que actualmente trabajan o se interesan por los modernos métodos didácticos de la Física y de la Química a todos los niveles educativos, con el fin de facilitar el diálogo entre los mismos.

– Analizar algunas de las causas del bajo rendimiento de los estudios de la Física y de la Química en todos los niveles de enseñanza.

– Analizar algunos proyectos de los países más avanzados en materia de la didáctica de la Física.

– Plantear las nuevas tendencias de la didáctica de la Física y de la Química.

– Elaborar las bases para la publicación de una revista de didáctica de las ciencias.

– Realizar prácticas sobre la aplicación del plan Keller a estas asignaturas.

– Realizar una visita a los laboratorios del centro piloto I.N.B. «Herrera Oria» de Madrid, y

– Elaborar un documento que sirva de base para encontrar soluciones al bajo rendimiento de los estudios de Física y Química en todo el ámbito nacional.

El desarrollo del Simposio ha tenido lugar en un clima de trabajo y puntualidad. Se ha constatado como muy generalizada la necesidad de renovar el curriculum de Física y Química, de forma que tienda a una enseñanza: experimental, formativa más que informativa, inserta en el ambiente social, e integrada en otras ciencias afines.

Personalmente me ha parecido muy interesante el trabajo de algunos grupos de profesores de Física y Química a nivel de BUP, concebido

como pequeñas investigaciones de renovación del curriculum en la línea que anteriormente señalaba, y la elaboración de las bases para la edición de la nueva revista sobre didáctica de las ciencias.

Como síntesis de las sesiones de trabajo, se han elaborado una serie de propuestas que se han elevado a las autoridades competentes, entre ellas:

– Creación de departamentos didácticos en la Universidad que permitan alcanzar los más altos niveles en didáctica de las ciencias.

– Que se potencie la formación didáctica del profesorado.

– Que se amplíe a 1.º de BUP la enseñanza de Física y Química; y que en conjunto se asigne un mayor número de horas a la enseñanza de estas ciencias para que se puedan aplicar los métodos activos.

– La búsqueda de medios que hicieran posible la creación de programas curriculares enteramente nacionales, etc....

Al finalizar el Simposio el deseo general de los asistentes era que estas reuniones se repitan de una forma periódica, para poder con ellas poner en común experiencias, aunar esfuerzos y trabajar eficazmente en este camino en el que queda casi todo por hacer.

Las ponencias y comunicaciones presentadas en este Simposio van a ser publicadas por el INCIE en fecha próxima. No obstante los profesores interesados en consultar el material de trabajo que se les distribuyó, pueden hacerlo en este ICE.

MARIA Riestra

Profesora Agregada de I.N.B.



DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

BIBLIOGRAFIA SOBRE EDUCACION PREESCOLAR

En la confección de esta selección temática sobre el mundo preescolar nos hemos limitado a textos publicados en español, excluyendo igualmente las publicaciones en revistas. El agrupamiento de los libros en seis bloques tiene un carácter indicativo. En alguno de estos grupos, especialmente el dedicado a Técnicas didácticas, solamente se recogen algunos de los temas más apropiados a este nivel.

A) TEXTOS GENERALES SOBRE EDUCACIÓN PREESCOLAR

- ALMY, M.: *La tarea del educador de preescolar*. Buenos Aires, Marymar, 1977.
- ALVAREZ CÁNOVAS, J.: *Pedagogía del párvulo*. Madrid, Espasa-Calpe 1966.
- BOSCH, L. y OTROS: *El jardín de infantes hoy*. Buenos Aires, Librería del Colegio, 1971.
- BURLE, H.: *Los niños de dos a cuatro años en el parvulario*. Barcelona, Fontanella, 1971.
- CHAUNCEY, H.: *La educación preescolar en la Unión Soviética*. Tomos I y II. Barcelona, Fontanella, 1972.
- DAVIDSON, Y OTROS: *Guarderías infantiles*. Barcelona, Nova Terra, 1972.
- DEBESSE, M.: *Las etapas de la educación*. Buenos Aires, Nova, 1971.
- FAURE, M.: *El jardín de infantes*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- FRISTZCHE, C.: *Fundamentos y estructura del Jardín de Infantes*. Buenos Aires, Estrada y Cía., 1968.
- GERMANI, C. y COLABORADORES: *Teoría y práctica de la educación preescolar*. Buenos Aires, Eudeba, 1970.
- HEADLEY, N.: *El jardín de infantes*. Buenos Aires, Troquel, 1970.
- JONES, M. M.: *Cómo educar al niño de 2 a 5 años*. Barcelona, Fontanella, 1972.
- La educación preescolar en la Unión Soviética. I Programa de enseñanza. II Comentario del maestro*. Barcelona, Fontanella, 1975.
- MAILLO, A.: *Manual de educación para párvulos*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1966.
- MARTÍNEZ, M. y OTROS: *¿Qué es una guardería?* México, Trillas, 1972.
- MASON JONES, M.: *Cómo educar al niño de 2 a 5 años*. Barcelona, Fontanella, 1970.
- M. E. C.: *Educación preescolar*. Madrid, Magisterio Español, 1978.
- MEDINA, A.: *Educación de párvulos*. Barcelona, Labor, 1967.
- MIRA Y LÓPEZ, L. y OTROS: *Educación preescolar*. Buenos Aires, Troquel, 1970.
- MONTESSORI, M.: *El niño. El secreto de la infancia*. Barcelona, Araluce, 1969.
- POURVEUR, L.: *La enseñanza en la escuela de párvulos*. Madrid, Magisterio Español, 1968.
- REZZANO, G.: *Los jardines de infantes*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- SALOTTI, M.: *El jardín de infantes*. Buenos Aires, Kapelusz, 1969.
- STANT, A. M.: *El niño preescolar*. Buenos Aires, Guadalupe, 1974.
- STONE, L. y CHURCH, J.: *El preescolar de 2 a 5 años*. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- TAYLOR, J.: *El jardín de infantes*. Buenos Aires, El Ateneo, 1975.
- VITA DE GUERRERO, N. M.: *Guía didáctica para jardines de infantes*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- VOGT, W.: *El mundo del jardín de infantes. Una oportunidad para el niño*. Buenos Aires, Kapelusz, 1976.
- WEAVER, K.: *Educación preescolar en la Unión Soviética*. Buenos Aires, Paidós, 1973.
- WILLS, C. D. y OTROS: *La vida en el jardín de infantes*. Buenos Aires, Troquel, 1970.

B) PSICOLOGIA DEL PARVULO

- BEADLE, M.: *La personalidad del niño*. Alcoy, Marfil, 1973.
- BEARD, R. M.: *Psicología evolutiva de Piaget*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- BERGERON: *Psicología de la primera infancia*. Barcelona, Miracle, 1966.
- BOSCH MARIN, J. y OTROS: *Biopsicología y sociología del párvulo*. Madrid, Escuela Española, 1973.
- BRUNET, O. y LEZINE, I.: *El desarrollo psicológico de la primera infancia*. Buenos Aires, Troquel.
- BUHLER, Ch. y OTROS: *El desarrollo del niño pequeño*. Buenos Aires, Paidós, 1966.
- DAVID, M.: *El niño de dos a seis años*. Alcoy, Marfil, 1969.
- DEBESSE, M.: *Psicología del niño. Desde el nacimiento hasta la adolescencia*. Buenos Aires, Nova, 1969.
- DESCOEUDRES, A.: *El desarrollo del niño de dos a siete años*. Madrid, Beltrán, 1935.
- FLAVELL, J.: *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- GARCÍA, MANZANO, E. y OTROS: *Biología, Psicología y Sociología del niño en edad preescolar*. Barcelona, Ceac, 1978.
- GESELL, A. y OTROS: *Las relaciones interpersonales del niño de cinco a dieciséis años*. Buenos Aires, Paidós, 1967.
- GESELL, A. y OTROS: *El niño de 1 a 5 años*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- GESELL, A. y OTROS: *El niño de 5 a 6 años*. Buenos Aires, Paidós, 1967.
- GOODENOUGH, F. L.: *La inteligencia del niño pequeño*. Buenos Aires, Paidós, 1965.
- GOUIN DECAIRE, T.: *Inteligencia y afectividad en el niño*. Buenos Aires, Troquel, 1970.
- HAARER, J.: *El niño de 2 a 7 años*. Barcelona, Blume, 1970.
- HURLOCK, E.: *Desarrollo psicológico del niño*. Madrid, Castillo, 1974.
- LAZARD-LEVAILLANT, F.: *El niño, ese desconocido*. Barcelona, Avance, 1976.
- LEZINE, I.: *El desarrollo psicomotor del niño*. México, Grijalbo, 1971.
- MUJINA, V.: *Psicología de la edad preescolar*. Madrid, Pablo del Río, 1978.
- MUSSEN, P.: *Desarrollo psicológico del niño*. México, Uteha, 1965.
- OSTERRIETH, P.: *Psicología infantil*. Madrid, Morata, 1975.
- PIAGET, J.: *Psicología del niño*. Madrid, Morata, 1972.
- PIAGET, J.: *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Barral, 1973.
- ROF CARBALLO, J.: *Violencia y ternura*. Madrid, Prensa Española, 1974.
- SECO, E.: *Aspectos de biopsicología, sociología y técnica preescolar*. Madrid, Escuela Española, 1969.
- SPEIER, A.: *Los procesos de simbolización en la infancia*. Buenos Aires, Proteo, 1972.
- SPITZ, R.: *El primer año de vida del niño*. Madrid, Aguilar, 1970.
- SOTONE, L. y CHURCH, J.: *El preescolar de dos a cinco años*. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- VEGAS, L.: *La evolución social del preescolar*. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1965.
- WALLON, H.: *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires, 1964.

WALLON, H.; PIAGET, J. y OTROS: *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1971.

WINNICOTT, D.: *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona, Laia, 1975.

WOLFF, W.: *La personalidad del niño en edad preescolar*. Buenos Aires, Eudeba, 1974.

C) EL JUEGO

- ABERASTURY, A.: *El niño y sus juegos*. Buenos Aires, Paidós, 1968.
- AXLINE, V. M.: *Terapia de juego*. México, Diana, 1975.
- BALLY, G.: *El juego como expresión de libertad*. Buenos Aires, Miracle, 1966.
- BANDET, J. y ABBADIE, M.: *Cómo estudiar a través del juego*. Barcelona, Fontanella, 1973.
- CAILLOIS, R.: *Teoría de los juegos*. Barcelona, Seix Barral, 1958.
- COSSETTINI, L.: *Del juego al arte infantil*. Buenos Aires, Eudeba, 1968.
- FESLIKENIAN, F.: *Juegos formativos para vuestros hijos*. Barcelona, Ed. de Vecchi, 1970.
- GORRIS, J.: *El juguete y el juego*. Barcelona, Avance, 1976.
- GREGG y OTROS: *Para Preescolar: Juegos y actividades recreativas*. Madrid, Marsiega, 1972.
- GUTTON, P.: *El juego de los niños*. Barcelona, Nova Terra, 1972.
- HARTLEY, R. E.: *Cómo comprender los juegos infantiles*. Buenos Aires, Hormé, 1965.
- HEGELER, S.: *Cómo elegir los juguetes*. Buenos Aires, Paidós, 1965.
- HUBER, J.: *Ocupaciones infantiles*. Buenos Aires, Kapelusz, 1963.
- HUIZINGA, J.: *Homo ludens*. Madrid, Alianza Ed., 1972.
- IDLA, E.: *Movimiento y ritmo. Juego y creación*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- JACQUIN, G.: *La educación por el juego*. Madrid, Ateñas, 1958.
- LEBOVICI, S. y DIATKINE, R.: *Significado y función del juego en el niño*. Buenos Aires, Proteo, 1969.
- MARTÍN GONZÁLEZ, A.: *El mundo del juguete*. La Coruña, Adara, 1976.
- MEDINA, A.: *Juegos infantiles*. Madrid, Enosa, 1965.
- MILLAR, S.: *Psicología del juego infantil*. Barcelona, Fontanella, 1972.
- MOOR, P.: *El juego en la educación*. Barcelona, Herder, 1972.
- NERI, R.: *Juego y juguetes*. Buenos Aires, Eudeba, 1963.
- PAGE, H.: *El juego en la primera infancia*. Madrid, Espasa Calpe, 1967.
- PRIETO GARCÍA-TUÑÓN, M. A.: *Juegos y juguetes educativos en la edad preescolar*. Madrid, Magisterio Español, 1967.
- PRIETO GARCÍA-TUÑÓN, M. A. y PRADILLA, A.: *El juego y el juguete preescolar*. Madrid, Cedodep, 1970.
- RODRÍGUEZ, S.: *El juego infantil*. Madrid, Escuela Española, 1971.
- RUSSEL, A.: *El juego de los niños*. Barcelona, Herder, 1970.
- SARAZANAS, R. y BANDET.: *El niño y sus juguetes*. Madrid, Narcea, 1972.

SMALL, M.: *El niño actor y el juego de libre expresión*. Buenos Aires, Kapelusz, 1965.

D) EL LENGUAJE Y EL PENSAMIENTO

- BEREITER, D. y ENGELMENN, S.: *Enseñanza especial preescolar*. Barcelona, Fontanella, 1977.
- DIAMOND, A. S.: *Historia y orígenes del lenguaje*. Madrid, Alianza, 1974.
- FRAISSE, P. y PIAGET, J.: *La percepción*. Buenos Aires, Paidós, 1973.
- FRANCESCATO, G.: *El lenguaje infantil. Estructuración y aprendizaje*. Barcelona, Península, 1971.
- GILI GAYA, S.: *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona, Bibliograf, 1972.
- HORMANN, H.: *Psicología del lenguaje*. Madrid, Gredos, 1973.
- JAKOBSON, R.: *Lenguaje infantil y afasia*. Madrid, Ayuso, 1974.
- JO BUSCH, W. y TAILOR, M.: *Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas*. Barcelona, Fontanella, 1974.
- KAMU, C.: *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. San Sebastián, Arte y Ciencia, 1978.
- LURIA, A. R.: *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. Buenos Aires, Tekne, 1966.
- LURIA, A. R. y YUDOVICH, F.: *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid, Pablo del Río, 1978.
- OSFOOD, Ck. y OTROS: *Psicolingüística*. Barcelona, Planeta, 1974.
- PHILLIPS, J. L.: *Los orígenes del intelecto según Piaget*. Barcelona, Fontanella, 1970.
- PIAGET, J.: *La inteligencia*. Buenos Aires, Paidós, 1973.
- PIAGET, J.: *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Morata, 1973.
- PIAGET, J.: *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires, Proteo, 1970.
- PIAGET, J.: *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Psique, 1972.
- PIAGET, J.: *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Buenos Aires, Guadalupe, 1967.
- PIAGET, J.: *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1971.
- PIAGET, J.: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, Aguilar, 1972.
- PIAGET, J.: *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires, Guadalupe, 1972.
- PIAGET, J.: *La formación del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura económica, 1961.
- PIAGET, J. y OTROS: *Introducción a la psicolingüística*. Buenos Aires, Proteo, 1969.
- RICHELLE, M.: *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, Herder, 1975.
- SINCLAIR DE ZWART, H.: *Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente*. Barcelona, Oikos-Tau, 1978.
- SPITZ, R.: *No y Sí. Sobre la génesis de la comunicación humana*. Buenos Aires, Paidós, 1966.
- TOURTET, I.: *Lenguaje y pensamiento en la edad preescolar*. Madrid, Narcea, 1974.
- VARIOS: *La génesis del lenguaje*. Madrid, Pablo del Río, 1978.
- WALLON, H.: *Los orígenes del pensamiento en el niño. (I) (II)*. Buenos Aires, Lautaro, 1965.

E) TECNICAS DIDACTICAS

- ABAD ASENJO, A. y OTROS: *Métodos, técnicas y organización de la educación preescolar*. Madrid, Escuela Española, 1973.
- AMO DEL, M.: *La hora del cuento*. Madrid, Servicio Nacional de Lectura, 1970.
- AYMERICH, C. y M.: *Expresión y arte en la escuela*. Barcelona, Teide, 1974.
- BEAUVERD, B.: *Antes del cálculo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1967.
- BERNSON, M.: *Del garabato al dibujo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- BOIX-GREUS: *Uso y función formativa de la expresión plástica*. Barcelona, Nova Terra, 1975.
- BOSSOM, P. y OTROS: *Juegos, canciones, cuentos, 1.º de párvulos. Guía del profesor*. Madrid, Bruño, 1971.
- BOSSOM, P. y OTROS: *Motórica y adquisiciones. 1.º de párvulos. Guía del profesor*. Madrid, Bruño, 1971.
- BOSSOM, P. y OTROS: *Motórica y adquisiciones. 2.º de párvulos. Guía del profesor*. Madrid, Bruño, 1971.
- COMPAGNON, G. y THOMET, M.: *Educación del sentido rítmico*. Buenos Aires, Kapelusz, 1975.
- CONE BRAYANT, S.: *El arte de contar cuentos*. Barcelona, Nova Terra, 1976.
- CORDEVIOLA DE ORTEGA, M. I.: *Cómo trabaja un jardín de infantes*. Buenos Aires, Kapelusz, 1967.
- DOBBELAERE: *Pedagogía de la expresión*. Barcelona, Nova Terra, 1972.
- DOBBELAERE: *Técnicas de expresión*. Barma, Libros de la Frontera, 1974.
- GATES, A. y OTROS: *Didácticas especiales de la escuela primaria y del jardín de infantes*. Buenos Aires, Librería del Colegio, 1970.
- HAINSTOCK, E.: *Enseñanza Montessori en el hogar*. México, Diana, 1973.
- HELMING, H.: *El sistema Montessori*. Barcelona, Miracle, 1970.
- INSQUETS, J.: *La religión aplicada a los párvulos*. Barcelona, Lumen, 1941.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B.: *Los contrastes*. Barcelona, Científico Médica, 1974.
- LE BOULCH, J.: *La educación por el movimiento*. Buenos Aires, Paidós, 1976.
- LE ROCH, Y.: *Cómo realizar ejercicios sensoriales*. Madrid, Magisterio Español, 1970.
- LUBIENSKA DE LENVAL, H.: *El método Montessori*. Madrid, Magisterio Español, 1968.
- MAUCO, G.: *Educación de la sensibilidad en el niño*. Madrid, Aguilar, 1964.
- MARTIN GONZALEZ, A.: *Cómo se organiza la educación preescolar*. La Coruña, Adara, 1976.
- MARTINEZ LÓPEZ, O. y NÚÑEZ, J.: *Psicomotricidad y educación preescolar*. Madrid, Nuestra Cultura, 1978.
- NAVARRO HIGUERA, J.: *La escuela de párvulos*. Madrid, Escuela Española, 1970.
- OREM, R. C.: *La teoría y el método Montessori en la actualidad*. Buenos Aires, Paidós, 1974.
- ORTEGA EDO, A.: *Actividades preescolares*. Madrid, Magisterio Español, 1968.
- PAERO, M.: *El método Montessori*. Madrid, Espasa Calpe, 1935.
- PORQUET, M.: *Las técnicas Freinet en el parvulario*. Barcelona, Laia, 1973.
- PUIG, E.: *Primeros trazos*. Madrid, Cepe, 1976.

- QUINET.: *El catecismo por el dibujo. Para los niños de los jardines de infancia*, Barcelona, Villamala, 1944.
- ROSSEL, G.: *Manual de educación psicomotriz*, Barcelona, Toray, 1975.
- SECO, E.: *Actividades artísticas en la clase de párvulos*. Madrid, Escuela Española, 1969.
- SECO, E.: *Educación intelectual y sensorial en el párvulo. (su génesis a través del lenguaje y cálculo)*. Madrid, Escuela Española, 1970.
- SMITH, H. y OTROS: *Programas de los jardines de infantes*. Buenos Aires, Kapelusz, 1952.
- STAMBAK, M.: *Tono y psicomotricidad*. Madrid, Pablo del Río, 1975.
- STANDING, E. M.: *Aspectos de biopsicología, sociología y técnica preescolar*. Madrid, Escuela Española, 1969.
- VAYER, P.: *El diálogo corporal*. Barcelona, Científico-Médica, 1972.
- WILD, F.: *Proyecto y planificación. Construcciones para la infancia*. Barcelona, Gustavo Gili, 1974.
- XIRINACHS, C. y AZNAR, G.: *Yantina. Fichas de trabajo para educación preescolar. 3*. Barcelona, Teide, 1972.
- DOMAN, J.: *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid, Aguilar, 1971.
- DOTTRENS, R.: *La escritura en «script»*. Buenos Aires, Kapelusz, 1968.
- DOWNING, J. y THACKRAY, D. V.: *Madurez para la lectura*. Buenos Aires, Kapelusz, 1974.
- FICHOT, A.: *Las dificultades en la escritura y su corrección*. Madrid, Magisterio Español, 1970.
- FILHO, L.: *Test ABC, de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Kapelusz, 1960.
- FORGIONE, J.: *La lectura y la escritura por el método global*. Buenos Aires, El Ateneo, 1965.
- GARCIA MARTINEZ, E.: *La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela*. Madrid, Espasa-Calpe, 1941.
- GIJÓN RUIZ, S.: *Cómo enseñar la escritura*. Madrid, Magisterio Español, 1969.
- GRAY: *La enseñanza de la lectura en el mundo*. París, Unesco, 1962.
- HENDRIX, C.: *Cómo enseñar a leer por el método global*. Buenos Aires, Kapelusz, 1967.
- INIZAN, A.: *Cuándo enseñar a leer*. Madrid, Pablo del Río, 1976.
- JADOLLE, A.: *Aprendizaje de la lectura y dislexia*. Buenos Aires, Kapelusz, 1966.
- JOHNSON, W.: *Problemas del habla infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- KAPPELMAYER, M. y MANEGAZZO, L.: *La iniciación de la lecto-escritura, fundamentos y ejercicios*. Buenos Aires, Latina, 1975.
- KOCHER, F.: *Reeducación de los trastornos de lectura*. Barcelona, Planeta, 1975.
- LOBROT, M.: *Alteraciones de la lengua escrita y remedios*. Barcelona, Fontanella, 1974.
- MAILLO, A.: *El libro del maestro para la enseñanza activa del lenguaje*. Barcelona, Teide.
- MIALARET, G.: *El aprendizaje de la lectura*. Madrid, Morava, 1972.
- PICARD, M.: *La elocución y el vocabulario en los primeros grados*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- SEGERS, J. E.: *La enseñanza de la lectura por el método global*. Buenos Aires, Kapelusz, 1950.
- STAGER, R.: *La enseñanza de la lectura*. Buenos Aires, Huemul, 1976.
- STENGEL, I.: *Los problemas del lenguaje en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1978.

F) APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA

MARIO DE MIGUEL DIAZ
Jefe de la División
de Orientación del I.C.F.

SEMINARIOS DIDACTICOS

TEXTOS LEGALES

La normativa legal que recoge los aspectos fundamentales referentes a la organización y funcionamiento de los Seminarios Didácticos en el Bachillerato está incluida en los siguientes textos, seleccionados por orden cronológico de su publicación:

- 1.º-Orden Ministerial de 21 de agosto de 1972, (B.O.E. n.º 205 de 26-VIII-72).
- 2.º-Circular de la Inspección Central de Enseñanza Media para el curso 1974-75.
- 3.º-Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa de 4 de julio de 1975 (B.O.E. n.º 166, de 12-VII-1975).
- 4.º-Real Decreto 264 /1977 de 21 de enero de 1977 (B.O.E. n.º 50, de 28-II-1977) por el que se aprueba el reglamento orgánico de los INB.

El primer texto legal fue desarrollado con el título:

«Normas reguladoras del funcionamiento de los Seminarios didácticos en los centros de Bachillerato» y publicado en el B.O. del Ministerio de Educación y Ciencia de 18 de septiembre de 1972.

Definición de Seminario Didáctico. (Art. 22.2 del Rgto. orgánico de los INB).

El Seminario Didáctico es la célula natural de integración del profesorado en la vida del Centro y el cauce normal de participación del profesorado en la organización docente, así como el medio permanente para asegurar su perfeccionamiento científico y pedagógico.

Número de Seminarios Didácticos. (Art. 17.1 y 2 del Rgto. orgánico de los INB).

1.-En cada Instituto Nacional de Bachillerato habrá un Catedrático por cada una de las materias siguientes: Lengua Española y Literatura; Latín; Griego; Lengua Francesa; Lengua Inglesa; Dibujo; Geografía e Historia; Filosofía; Matemáticas; Ciencias Naturales y Física y Química. Habrá también por cada una de dichas materias, un número de profesores agregados proporcional al alumnado existente. En aquellos centros en que el Ministerio así lo determine, habrá un catedrático o profesor agregado de otras lenguas (Alemán, Italiano).

En caso de vacante, desempeñarán las enseñanzas de las materias correspondientes profesores interinos nombrados al efecto.

2.-Por cada una de las materias de Formación Religiosa, Formación Política, Social y Económica y Educación Física y Deportiva, habrá un profesor titular y los profesores auxiliares necesarios según el número de alumnos.

Jefatura de los Seminarios Didácticos. (Art. 22.3 del Rgto. orgánico de los INB).

Desempeñará la Jefatura del Seminario Didáctico el catedrático de la asignatura correspondiente; si estuviere vacante la cátedra, asumirá dicha Jefatura el profesor agregado que proponga el Director; finalmente, en defecto de ambos, desempeñará dicho puesto el profesor interino propuesto por el Director del Centro. En las materias a que se refiere el apartado 2 del artículo 17 de este Reglamento será Jefe del Seminario el profesor titular. El nombramiento del Jefe de Seminario, que será anual, corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia.

En los casos de que existan dos catedráticos de la misma asignatura, el Director del Centro determinará en la forma que crea conveniente, quién haya de ostentar la Jefatura del Seminario Didáctico.

Tareas de los Seminarios Didácticos. (B.O. del MEC., de 18-IX-1972).

a) Fijar para cada curso o grupo los objetivos concretos que deban ser alcanzados a lo largo del curso por profesores y alumnos. Estos objetivos formulados al principio del curso abarcarán la determinación del contenido instructivo que deben asimilar los alumnos, el nivel mínimo del contenido instructivo y los mínimos formativos en cuanto a destrezas, hábitos intelectuales, agilidad mental, claridad de exposición, orden de razonamiento.

b) Estudiar y determinar con suficiente antelación las pruebas y tipos de ejercicios o actividades que se estimen más idóneos para detectar el grado en que los alumnos han alcanzado los objetivos propuestos.

c) Determinar de antemano los criterios de calificación de pruebas y ejercicios escritos para evitar la disparidad en la formulación de las cuestiones según los distintos profesores.

d) Analizar conjuntamente los resultados de las pruebas y ejercicios de los alumnos a fin de descubrir los errores metodológicos que se pueden haber cometido.

e) Estudiar y programar las actividades más adecuadas a los distintos tipos de alumnos y materiales en orden a los objetivos que se pretenden alcanzar.

f) Seleccionar los instrumentos didácticos que se juzguen útiles o necesarios, estudiando el método más eficaz de utilizarlos.

g) Adoptar procedimientos y técnicas de observación de los alumnos y de sus actitudes, durante las clases o en ejercicios o actividades complementarias, determinando los medios para anotar e interpretar los resultados obtenidos.

h) Concordar la marcha del curso en cada uno

de los grupos del mismo, a fin de avanzar acompasadamente en el desarrollo del programa de la materia.

i) Si llegara el caso, estudiar las causas que pueden determinar los distintos niveles de formación o instrucción alcanzados por los diversos grupos, tratando de poner remedio a esta circunstancia.

Síntesis de la Resolución de la Dirección General de Orientación Educativa. (B.O.E. n.º 166 de 12-VII-1975) relativa a:

A) *Programación de enseñanzas.* Antes del comienzo de las actividades docentes, los Centros de Bachillerato programarán el desarrollo de las enseñanzas y actividades que se mencionan en la Orden ministerial de 22 de marzo de 1975.

A estos efectos, los diversos Seminarios didácticos efectuarán la programación de las enseñanzas que les sean encomendadas, teniendo en cuenta lo siguiente:

a) La distribución horaria prevista para alcanzar los objetivos de cada materia comprende toda clase de enseñanzas y sus actividades correspondientes. Por lo tanto, dentro del horario asignado en el apartado segundo de la Orden ministerial citada, tendrán cabida:

1.—El desarrollo de las enseñanzas de acuerdo con los temarios correspondientes.

2.—Los ejercicios y actividades adecuados para el logro de los objetivos señalados para cada materia.

3.—Los ejercicios de comprobación y las pruebas de evaluación que vengán aconsejadas para conseguir una eficaz adaptación de los programas a las circunstancias personales de los alumnos.

4.—Las enseñanzas y actividades de recuperación, que serán determinadas en función de los datos que suministre el proceso de evaluación continua.

b) En las referidas evaluaciones se adecuará el progreso del desarrollo del temario a las posibilidades normales de aprendizaje de los alumnos. En ningún caso deben dedicarse más de tres horas semanales a la progresión del temario. Si el número de horas semanales asignado a una materia fuera inferior a cuatro, el Seminario correspondiente debe programar dentro de ese número las enseñanzas y actividades mencionadas en el párrafo a).

c) Una vez establecida la programación por parte de los diversos Seminarios didácticos, se efectuará una reunión de Jefes de Seminario con el fin de establecer la coordinación precisa entre enseñanzas y actividades, evitando la acumulación en un mismo día de materias que requieran mayor esfuerzo intelectual, especialmente en las jornadas en que se exija al alumno un mayor tiempo de permanencia en el Centro.

En los Institutos Nacionales de Bachillerato esta reunión la realizarán los Jefes de Seminario

juntamente con los Coordinadores de Área y bajo la presidencia del Vicedirector.

B) *Proceso de evaluación continua.* Los equipos de profesores encargados de la evaluación deben tener en cuenta que en cada una de ellas se valora el aprovechamiento del alumno a lo largo del período transcurrido desde el comienzo del curso hasta el momento en que se celebre la sesión correspondiente. La fragmentación de los contenidos de las materias de un curso puede aceptarse a efectos de programación y determinación de niveles, pero en ningún caso debe llevar a eximir al alumno de mantener la necesaria actualización de los aspectos básicos previamente estudiados.

Las deficiencias de aprovechamiento que presenten los alumnos deberán ser inmediatamente corregidas mediante las oportunas enseñanzas de recuperación, sin que en ningún caso puedan quedar relegadas a una prueba o examen efectuado al final del período lectivo. Estas enseñanzas se considerarán como un elemento integrante del desarrollo de cada materia, por lo que deberán realizarse dentro del horario asignado a cada una de ellas.

Debe evitarse la realización de pruebas de recapitulación inmediatamente previas a las sesiones de evaluación, ya que el examen de la situación del alumno en un momento determinado del curso no exige la inmediata comprobación previa de los conocimientos adquiridos. La celebración de tales pruebas, cuando los profesores lo consideren aconsejable, deberá programarse con antelación para que no se acumulen en días próximos las pruebas de varias materias. El Profesor tutor actuará como coordinador del profesorado de cada grupo de alumnos y establecerá el calendario de las pruebas de recapitulación o comprobación de niveles.

C) *Enseñanzas de recuperación.* Los Centros de Bachillerato están obligados a proporcionar a sus alumnos los medios adecuados para recuperar las deficiencias que presenten en las diversas materias, de acuerdo con los datos que ofrezca la evaluación continua.

En las reuniones regulares de los Seminarios didácticos se efectuará una cuidadosa evaluación de los resultados que se obtengan en las enseñanzas de recuperación, con el fin de rectificar, si procede, los métodos que se vengán utilizando.

a) *Alumnos con deficiencias en las materias propias del curso.*

El profesor que constate deficiencias en el proceso de aprendizaje de sus alumnos prestará la atención necesaria a su inmediata recuperación, como actividad normal dentro del desarrollo de las enseñanzas de su materia y en el horario destinado para ellas en el apartado 2.º de la Orden ministerial de 22 de marzo de 1975.

Estas actividades se efectuarán sobre la base de asignar a cada alumno los ejercicios apropiados para salvar dichas deficiencias, ofreciéndole

al tiempo las orientaciones pertinentes para su realización.

b) *Alumnos que realicen las pruebas de septiembre.*

Estos alumnos recibirán de los profesores que hayan impartido las materias pendientes de calificación positiva, indicaciones sobre las deficiencias que han motivado la calificación negativa, así como las orientaciones y ayudas necesarias, junto con un plan de trabajo para su posible superación.

Antes de la realización de las pruebas de septiembre, los alumnos podrán presentar el trabajo realizado, que será tenido en cuenta, si procede, como dato complementario de los resultados de la prueba.

c) *Alumnos con deficiencias en materias de cursos anteriores.*

Al alumno que tenga pendiente alguna materia

del curso anterior, el Centro docente deberá facilitarle el método de recuperación adecuado.

Este alumno no tendrá que ser admitido en las clases regulares del curso al que corresponde la materia que tiene pendiente. Corresponde a los Seminarios didácticos la determinación de las actividades que deban realizar estos alumnos, que se apoyarán fundamentalmente sobre la orientación del trabajo escolar y sobre una atención frecuente de las necesidades específicas de cada uno de ellos, en relación con su proceso de recuperación.

Los Seminarios establecerán asimismo un programa de pruebas de comprobación de niveles, con el fin de evitar a estos alumnos la realización de una prueba única de fin de curso para superar la materia pendiente.

Al equipo de profesores del alumno se incorporará para la calificación, si procede, un miembro del Seminario correspondiente.

RESUMEN DE LA CIRCULAR DE LA INSPECCION DE ENSEÑANZA MEDIA (para el curso 1974-1975)

A) Programación.—En cuanto a la programación inicial a enviar a la Inspección por los Jefes de Seminario conviene que de una manera primordial se planifique la distribución del contenido de la asignatura en el curso ajustándose al siguiente desarrollo:

1.—La distribución en el curso del contenido de los programas se hará por períodos de evaluación. En cada uno de estos períodos se especificarán las fechas y el contenido que se pretende estudiar.

(Contra la O. M. del 22-VIII-72 que se refiere a trimestres).

2.—Se programarán para cada uno de estos períodos los ejercicios, prácticas, lecturas, etc. necesarios para el estudio de los contenidos propuestos.

3.—Se señalarán las fechas que se destinan a la recuperación subsiguiente a cada evaluación.

4.—Los repasos parciales se programarán según la índole de la asignatura. En general cuando se haya cubierto un período o conjunto de materia que tenga un sentido completo.

5.—Se deberá prever también fechas para el repaso general de la asignatura que garantice una visión de conjunto de los aspectos fundamentales de la materia.

Esta programación inicial deberá obrar en la Inspección antes del 20 de octubre, y el informe final, antes del comienzo de las vacaciones estivales.

El cumplimiento de estos datos es obligado para la atribución de la Jefatura de Seminario.

B) Informe final.

a) En el único informe final deben especificarse los aspectos positivos y negativos surgidos en la aplicación de la programación prevista.

b) Juicio global sobre la marcha del curso y posibles mejoras a introducir.

c) Resumen numérico de los resultados, con lo que no es necesario acudir a las gráficas anteriormente exigidas.

d) Juicio profesional sobre cada uno de los profesores no numerarios del Seminario.

C) Reuniones de los Seminarios didácticos.—La eficacia de los Seminarios didácticos no estriba solamente en una programación inicial, sino que es necesario que a través de unas reuniones periódicas los componentes del Seminario aporten sus opiniones sobre la marcha del curso, confronten sus pareceres y se cree con ello ese espíritu de equipo indispensable para la eficacia.

De una manera especial, en esas reuniones se tratará de los ejercicios que deben proponerse para cada una de las evaluaciones, de los criterios de calificación y de los resultados de los exámenes.

De estas reuniones se levantará una sucinta acta en la que consten los nombres de los asis-

tentes y las cuestiones tratadas. El libro de actas estará a disposición del Director, del Vicedirector (responsable directo del funcionamiento de los Seminarios didácticos) y de la Inspección.

D) Autoridad de los Jefes de Seminario.—El Jefe de Seminario tiene la obligación de actuar como mentor de los componentes del Seminario. Por consiguiente no debe permitir, no ya una negligencia, sino una independencia que suponga una tergiversación de la programación y de los objetivos propuestos.

E) Laboratorios.—Los Jefes de Seminario de Física y Química y de Ciencias Naturales harán,

junto con la programación inicial del curso, una programación de prácticas. Esta programación de prácticas no debe ser teórica o ideal, sino muy ajustada a la realidad, teniendo en cuenta el tiempo, el número de alumnos y el material disponible.

Junto a esto los Jefes de estos Seminarios harán una programación de la utilización de los laboratorios por los distintos profesores, de tal manera que cada profesor sepa exactamente los días y horas en que puede utilizar los laboratorios, sin que se produzca ninguna interferencia.

RECENSIONES

CULTURA PARA 70.000. Universidad Popular de Rekaldeberri. Ed. Nuestra Cultura, Colección Pueblos Ibéricos. Madrid, 1977.

La experiencia que nos describe este informe podríamos incluirla dentro de las directrices pedagógicas actuales que aspiran a romper con la enseñanza institucionalizada, tradicional. Y así es en algunos aspectos, pero en la realización de la docencia —que es en lo que todos estamos comprometidos ante el reto de la sociedad que se configura ya— no aporta ninguna innovación metodológica. Lo cual no quiere decir que subestimemos sus aciertos, especialmente el ser obra colectiva, autogestionaria, así como la actitud sanamente crítica que ante los resultados adoptan todos los implicados en esta tarea. La misma publicación ignora las normas tradicionales: no hay autor, ni autores responsables de ella, sino que es un producto del colectivo que ha llevado a cabo el esfuerzo de poner en práctica un sistema distinto de enseñanza en el barrio bilbaíno de Rekalde.

La idea partió del movimiento ciudadano que aglutinó a los vecinos de Rekaldeberri —en su mayoría emigrantes de Extremadura, Andalucía, Castilla—, para tratar de encontrar solución a los numerosos problemas de su entorno, los mismos que asedian a todos los barrios obreros marginados: falta de escuelas, guarderías, bibliotecas, centros sanitarios..., y el primer objetivo que se alcanzó fue precisamente la creación de una Biblioteca, gracias a las actividades culturales autogestionarias de la Academia de la Asociación de Familias.

La Biblioteca de Rekaldeberri fue la promotora de la Universidad Popular —ubicada en unos locales de una parroquia, consiguió que el entonces Ministerio de Información y Turismo la reconociera como «Aula de Cultura» con una subvención que permitió mejorar las instalaciones— pues llegó a ser «una plataforma desde la cual se podían promover múltiples iniciativas cultura-

les», como el ciclo de charlas pronunciadas en 1976 sobre: «El alcoholismo en el barrio obrero», «El contrato de trabajo y los convenios colectivos», «El Ayuntamiento como institución política», «La enseñanza y la selectividad»... En este contexto surgió la idea de la Universidad Popular, no entendida como educación permanente de adultos, ni como una escuela social, ni como una Universidad paralela, sino «como una enseñanza vulgarizada de lo que sólo era hasta entonces para élites», «de elevar a rango de enseñanza universitaria lo que hoy se entiende por subcultura».

Tras una primera reunión de la Comisión Promotora en la que se abordó la organización de la Universidad (locales, horarios, relación con otras entidades culturales de la zona...), más una convocatoria de asamblea de barrio y de coordinadores de cursos, se pasó a la inscripción de alumnos y a la discusión sobre el contenido de los cursillos, el método y el lenguaje, que aspirando a ser popular, no renuncia a contenidos profundos. Se discutió si era pertinente el empleo del nombre Universidad Popular, si no era un título demasiado pomposo.

Con 128 alumnos inscritos, de los cuales el 75 % eran obreros y el 25 % estudiantes, y con un profesorado que trabajó gratuitamente se programaron e impartieron los cursillos siguientes: Derecho Laboral, Psicología, Historia del movimiento obrero, Historia General, Historia del pueblo vasco, la mujer a través de los tiempos, Introducción a la Economía Política, Arte.

Es evidente que los problemas que se generan en cualquier centro docente aquí se vieron multiplicados, a causa de las jornadas laborales intensas de los estudiantes y el cansancio consiguiente, unido a la dificultad de hacer compati-

bles los horarios con las obligaciones propias de personas adultas en su mayoría, por lo cual el absentismo es tal vez la principal amenaza que pende sobre este centro. Pero en cambio, considero muy positivo el deseo de crear una cultura propia partiendo del esfuerzo personal, buscando y encontrando una metodología sobre la marcha, es decir, aprendiendo durante la acción. Me parece también importante la ruptura jerárquica entre profesores y alumnos, el tono de coloquio y sobre todo la actitud crítica que todos los participantes demuestran ante su propia tarea y la de los demás.

La segunda parte del librito que comentamos «Profesores y alumnos opinan» está formada por un juicio sobre cada uno de los cursillos celebrados. Habla en primer lugar el coordinador del cursillo, exponiendo lo que se pretendió hacer, el método y contenidos, las vicisitudes por las que se pasó y una valoración crítica de los resultados. A continuación opinan los alumnos, aportando en primer lugar unos datos estadísticos que nos revelan los porcentajes de cada cursillo, número de alumnos y tanto por ciento de varones y mujeres, vecinos de Rekaldeberri o de fuera, trabajadores y estudiantes, y el porcentaje de edades de los asistentes. La relación profesor-alumno fue muy inferior a la normal, lo cual ofreció unas posibilidades coloquiales que no permiten las clases superpobladas de los centros docentes. No se pueden comparar métodos cuando una sola aula universitaria absorbe más alumnado que todos los inscritos en Rekaldeberri.

La valoración de cada cursillo oscila, pero en general parece que cumplieron sus objetivos. Tal vez el que más afluencia de alumnos atrajo fue el de Psicología, descontado el de Economía Política pues no aporta datos que recojan la opinión de los alumnos, y el de la Mujer que sólo aparece enjuiciado por una alumna sin hablar ni sobre el alumnado, ni sobre el contenido del curso.

Se pasó una encuesta a mediados de curso, como *feed-back* de la marcha de las actividades, y otra al final elaborada por los mismos alumnos con intención autocrítica.

Dentro de los datos que la encuesta aporta se consideran como más destacados:

– Valoración de la cultura al margen de títulos, grados o promoción individual.

– Superación del espíritu competitivo, mediante la búsqueda colectiva del saber, más que el perfeccionamiento personal.

– Necesidad de que los conocimientos a adquirir sirvan para comprender y solucionar una realidad concreta.

– Ansia de comunicación entre los participantes, en un clima libre y abierto, comunicación valorada como algo consustancial a la cultura y como generadora de vivencias humanas.

Entre los aspectos negativos que revela la encuesta tenemos:

– Bajo porcentaje de vecinos de Rekalde (30 %), y por tanto de gente obrera.

– Falta de tiempo por parte de los asistentes.

– Problemas de participación y relación.

– Falta de coordinación entre los distintos cursillos y faltos de organización.

Se admite en general que es una experiencia que ha de continuar, rectificando en el futuro los fallos inevitables de esta primera andadura. Personalmente estimo que será difícil contar con un grupo de profesionales que trabajen desinteresadamente —aunque sería deseable que estas aportaciones altruistas fueran frecuentes en la España actual—, sobre todo de una manera continuada. La gratuidad a la larga engendra precariedad en la organización, y si desaparece el idealismo para dar paso a un trabajo profesional, enseguida surgen los grandes problemas de la enseñanza institucionalizada respecto a toda iniciativa que nace sin ningún condicionamiento. No obstante, esperamos y deseamos que el tesón y constancia del pueblo vasco saque adelante este intento de gestión de una enseñanza distinta, para que pueda medir sus resultados con los que están ofreciendo otros sectores, que también trabajan por una mejora del sistema educativo, incluso dentro de las paredes del viejo recinto universitario.

ENGRACIA DOMINGO

JAIME ARNAU y otros: **Métodos de Investigación en Ciencias humanas**, OMEGA, S.A. Barcelona, 1978, 267 pág.

Esta obra recoge la mayor parte de las ponencias presentadas a una serie de seminarios que el I.C.E. de la Universidad Central de Barcelona celebró en 1974, 1975 y 1977, sobre metodología de la investigación en las Ciencias Humanas. El texto, en los trece artículos que recopila de diferentes autores, se centra básicamente, a pesar de la amplitud del título, en el análisis del método experimental. Su estructura sigue el esquema usual en este tipo análisis: conceptos básicos sobre experimentación, técnicas de obser-

vación y técnicas experimentales. El examen de estas técnicas se hace desde la doble vertiente que caracteriza la experimentación: las técnicas más apropiadas para la realización de observaciones, en condiciones específicas y controladas, a fin de eliminar factores que pudieran perturbar las relaciones entre los fenómenos o variables que se estudian; y las técnicas de tratamiento de datos según los cálculos estadísticos, que permiten descubrir las regularidades de relaciones o variables. En cuanto al primer grupo

de técnicas, son de especial interés los capítulos titulados: «Técnicas de observación»; «Los diseños experimentales en psicología»; «Validez y diseño de experimentación» y «Técnicas de Muestreo». En cuanto a las técnicas de relieve estadístico, los capítulos sobre: «Modelos matemáticos del análisis de varianza», «Pruebas de significación en el diseño experimental» y «Técnicas de predicción en el campo educativo».

La obra, pese haber sido redactada por siete colaboradores, posee homogeneidad de planteamiento y de desarrollo, y puede servir como un buen estudio introductorio en las técnicas experimentales de investigación aplicadas a las ciencias humanas.

R.M.

LANFANT, M. F.: **Sociología del Ocio**, trad. de C. Vilaginés. Ediciones de Bolsillo (Península). 1978, págs. 275.

Faltaba en España una obra de carácter general que ocupase ese espacio sociológico tan desarrollado en otras latitudes como es la preocupación por el «tiempo libre»; sea como sea la traducción ha llegado muy tarde, máxime cuando debería ser una de las preocupaciones más importantes de nuestro país, si tenemos en cuenta que una de sus fundamentales fuentes de riqueza es el «turismo».

La autora no nos ofrece una obra acabada con unos límites definidos, muy por el contrario su interés se centra en señalar los problemas que más acucian a esta zona «regional» de la sociología. Ciertamente, el título original de la obra —«Les théories du loisir»— hace referencia a la posibilidad o imposibilidad de una sociología del ocio, mejor, a las dificultades teórico-metodológicas e ideológicas que conlleva la constitución del «ocio» —tiempo libre— como objeto de la sociología; en definitiva, la obra trata de responder, de algún modo —siquiera sea con un mejor planteamiento—, a la pregunta: ¿Cuál es el estatuto epistemológico que ocupa la «sociología del ocio» en el seno de la sociedad contemporánea?

Con este propósito M.-F. Lanfant sigue dos líneas fundamentales de investigación: una «histórico-expositiva» (básicamente el capítulo 2) y otra «crítica» (básicamente el capítulo 3), que se pretenden no distintas y separadas sino referida una a la otra, merced a la específica forma de ser del «discurso» sociológico. Para ello se contextualiza históricamente la investigación (capítulo 1), mostrando que el problema del «ocio» no es algo nuevo de las sociedades industrialmente avanzadas, sino que su discusión ha traspasado toda la historia de Occidente, y ahora como antes la cuestión está en estrecha relación con los sistemas sociopolíticos y las ideologías que los soportan. Referido al aquí y ahora es un «tema central en el enfrentamiento ideológico de los dos poderosos sistemas que dominan el mundo: los sistemas socialista y capitalista» (p. 18).

La línea histórico-expositiva sigue las siguientes corrientes: 1) las tesis elaboradas en un contexto de economía liberal; 2) las tesis que se encuentran en los lindes de inspiración marxista y liberal; 3) las tesis marxistas. Usa como fuente de documentación EE. UU., Francia, URSS y Checoslovaquia, con el ánimo de que el estudio

comparado de estos países permitirían poner en evidencia los problemas teóricos y metodológicos que se plantean a la sociología del ocio.

El eclecticismo del que se le puede acusar al libro no viene desde luego por el tomar y rechazar de aquí y de allá, puesto que la autora enseña sus cartas muy honradamente: «Nuestra tesis es ésta: en un principio, la sociología del ocio se desarrolló como reacción contra las críticas marxistas que anunciaban la agravación de las contradicciones en el interior del sistema capitalista a medida que se iba desarrollando. Procedía de un rechazo del sistema socialista centralizado, del cual denunciaba el carácter totalitario como traba a las libertades individuales. No obstante, seguía estando inspirada por ideales socialistas (...). Las obras de K. Mannheim, G. Friedmann y J. Dumazedier se sitúan en esta perspectiva» (p. 72).

La línea crítica vendría dada por el análisis realizado de distintas posturas que pretenden ser científicas cuando en realidad no pasan de ser meras «racionalizaciones» de las ideologías vigentes. Centrando a nivel temático el nudo de la cuestión, es la «oposición trabajo /ocio; tiempo de trabajo /tiempo libre. Esta oposición contiene diferentes sentidos según los autores, pero debe ser considerada como el eje esencial alrededor del cual se establece la discusión». De ahí, que se entienda perfectamente, a lo largo de toda la obra, la insistencia constante acerca de la difícil separación de la sociología del ocio y del trabajo.

Del eco de la relación /sociología del ocio y educación sólo nos limitaremos a resaltar unas palabras de la autora que prueban su importancia: para el desarrollo y formación de la sociología del ocio en Europa «nos parece que la ayuda de la UNESCO ha sido determinante» (p. 111).

Breve crítica: la gran cantidad de obras, autores y problemas tratados le hacen perder profundidad y ganar en exposición de manual.

AGAPITO MAESTRE

MARX /ENGELS, Textos sobre Educación y Enseñanza, Comunicación, Alberto Corazón Editor, Madrid, 1978, 165 págs.

El libro que comenzamos a presentar consta de dos partes claramente diferenciadas: la primera es un estudio realizado por el equipo «Comunicación» sobre la selección de los textos, los temas tratados, las principales polémicas que se originan sobre estos temas y, por último, una bibliografía; la segunda está formada por una amplia selección (cuarenta y dos textos) de la obra de Marx y Engels sobre los problemas de la Educación y la Enseñanza.

¿Cómo abordar el tratamiento de estos temas en tan caracterizados pensadores? No se les escapó a los fundadores del marxismo la importancia de tales cuestiones, pero tampoco se trata de hacer una especie de recolección de temas e ideas sueltas para, agrupándolas, ver en ellas sistema pedagógico alguno.

Para Marx y Engels ambas palabras (educación y enseñanza) tenían un sentido esencial y preciso del que parten en sus posteriores reflexiones: educación y enseñanza son dos formas (concretas, a lo sumo) del proceso de *ilustración*. Marx y Engels, herederos y representantes de la ilustración alemana, van a dar un lugar a los procesos educativos distinto, no obstante, del que socialistas utópicos y anarquistas concedieron en la Francia ilustrada de su tiempo. Y aquí es donde cobra importancia la aportación de Marx y Engels al tema, pues, lejos de reducir la educación a un proceso de *emancipación humana*, lo unen, a la vez, al de *emancipación social*. Así resume el equipo «Comunicación» estas dos tesis: «sí bien es cierto que con el desarrollo del maquinismo la ciencia y la técnica se incorporan a la máquina, no lo es menos que el desarrollo de ésta introduce una serie de exigencias de cualificación de la fuerza de trabajo que traen consigo la aparición, consolidación y auge del sistema escolar institucionalizado. (...) si bien es cierto que con el desarrollo del maquinismo se incorporan a la máquina todas aquellas habilidades, ello no hace más que afectar a la fuerza de trabajo, no a la capacidad creadora del hombre» (pág. 17).

¿Cómo vertebrar los textos de ambos autores? Los temas fundamentales son cinco: 1.—Sistema de enseñanza y división de trabajo. 2.—Educación, formación y trabajo. 3.—Enseñanza, ciencia e ideología. 4.—Educación, trabajo infantil y femenino. 5.—La enseñanza y la educación de la

clase trabajadora. Para los que tengan cierta repugnancia a ver o imaginar en los propios Marx y Engels opiniones directas sobre temas culturales, podrían comenzar como los propios textos lo hacen, con el tema de la división del trabajo: el trabajo físico y el intelectual. No le han faltado al marxismo autores que desde esta dicotomía hayan construido un pensamiento pedagógico (Manacorda, Suchodolski, Makarenko, Gramsci, Proletkult...).

Sin embargo los textos citados no se caracterizan por su excesivo enfoque teórico, al contrario, hay numerosos entresacados de las «Instrucciones a los delegados del Consejo Central Provisional de A.I.T. 1868», de la «Nueva Gaceta Renana», de Cartas, de la «Crítica del Programa de Gotha», etc..., así como también tomados de la «ideología Alemana», de «los Manuscritos: Economía y Filosofía», etc.

Sirvan estos dos textos de ejemplo y colofón a esta presentación de un libro que, por otra parte, recomendamos vivamente:

«El ciudadano Marx afirma que una dificultad de índole peculiar está ligada a esta cuestión. Por una parte, es necesario cambiar las condiciones sociales para crear un nuevo sistema de enseñanza; por otra, hace falta un sistema de enseñanza nuevo para poder cambiar las condiciones sociales».

(C. Marx, en la Exposición ante el Consejo General de la A.I.T., 1869).

«La teoría materialista del cambio de las circunstancias y de la educación olvida que las circunstancias las hacen cambiar los hombres y que el educador necesita, a su vez, ser educado. Tiene, pues, que distinguir en la sociedad dos partes, una de las cuales se halla colocada por encima de ella.

La coincidencia del cambio de las circunstancias con el de la actividad humana o cambio de los hombres mismos sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria».

(C. Marx, Tesis sobre Feuerbach.).

MIGUEL RECIO