

TAMBIÉN NOSOTROS ESTAMOS POR LA LABOR

Por la hermosa labor de apoyar la cultura de nuestra tierra.

Es lo que, con ALMORAIMA, viene realizando la Mancomunidad de Municipios de la comarca del Campo de Gibraltar.

Y nosotros también estamos por tan valiosa labor patrocinando esta revista que es “un medio plural y riguroso que se ocupa de desentrañar los entresijos de la historia y contemporaneidad campogibaltareñas”.

Si toda la provincia es nuestro campo de acción, ¿cómo no estar por la labor cultural campogibratareña?



CAJA SAN FERNANDO

ALMORAIMA

Revista de Estudios Campogibraltareses

Número 32 - Octubre 2005

Edita

MANCOMUNIDAD DE MUNICIPIOS
DEL CAMPO DE GIBRALTAR

DEPARTAMENTO DE CULTURA

Dirección, diseño y maqueta

Rafael DE LAS CUEVAS SCHMITT

Secretario de Dirección

Juan Miguel ESCÁMEZ RUIZ

Consejo de Edición

Mario Luis OCAÑA TORRES
Ángel J. SÁEZ RODRÍGUEZ
Juan Carlos PARDO GONZÁLEZ
Andrés BOLUFER VICIOSO
Fernando SILVA LÓPEZ
Rafael MÉNDEZ PEREA
Rafael FENOY RICO
Eduardo BRIONES VILLA

Fotografías

Archivo-Cedidas

Redacción

Mancomunidad de Municipios
del Campo de Gibraltar
Departamento de Cultura
Parque Las Acacias, s/n
11207 Algeciras (Cádiz)
Tlfnos.: 956 572 680 · 956 580 069
Fax: 956 602 003
Correo electrónico: iecg@mancomunidadcg.com

Impresión y Fotocomposición

IMPRESUR, S.L.

Avda. de Italia, Blq. 7. Anexo K · 11205 Algeciras
Tel. 956 652 051 · Fax 956 587 274
Correo electrónico: impresursl@ono.com

Premio **LAURISILVA 1996**
AGADEN - Campo de Gibraltar

I.S.S.N. 1133-5319
Depósito Legal CA-868-89

ALMORAIMA
Revista de Estudios Campogibaltareños

Normas para la presentación de colaboraciones

Se admitirán únicamente trabajos inéditos relacionados con los temas del Campo de Gibraltar –Historia, Geografía, Arqueología, Artes, Letras, Costumbres, Ciencias, etc.– que son fundamento de su contenido.

Los originales se presentarán en CD de ordenador, preferiblemente en formato Word (seleccione “Guardar como...” en su procesador de texto), e impresos por duplicado en hojas tamaño A4, guardando un margen de 2'5 cm por todos sus lados.

La extensión de los trabajos no deberá ser inferior a tres folios ni superior a veinte, incluídas notas y bibliografía. No se admitirán trabajos que no vengan acompañados de las correspondientes referencias documentales y bibliográficas. Se adjuntarán los datos personales del autor: nombre, domicilio, teléfono de contacto.

El tipo de letra a emplear será preferiblemente Times New Roman, tamaño 12 puntos. Se aplicará un cuerpo menos (tamaño 11) en citas de más de 3-4 líneas dispuestas en párrafo aparte.

Las notas irán numeradas de forma consecutiva y reseñadas en página aparte al final del texto. Las fuentes documentales y bibliográficas, asimismo en página aparte al final del texto, serán citadas de la siguiente manera:

- Documentos: Título del documento, archivo, sección y legajo.
- Libros: Apellidos (en mayúsculas) y nombre del autor. Título de la obra (en cursiva). Lugar de edición. Editorial. Año. Número de la página citada.
- Revistas: Apellidos y nombre del autor. Título del artículo (entre comillas). Nombre de la revista (en cursiva). Número. Año. Lugar de edición. Editorial. Número de la página citada.

Para lo no especificado en estas normas de presentación de colaboraciones, los autores podrán consultar las Normas de Estilo editadas por el Departamento de Cultura y el Instituto de Estudios Campogibaltareños, solicitándolas en el caso de no disponer de ellas.

Las figuras y fotografías que acompañen al texto deberán tener su referencia claramente anotada en el mismo y, en hoja a parte, se reseñarán los correspondiente pies de cada una. Asimismo, se hará constar el orden de prioridad que el autor estime para su publicación en previsión de que no todas puedan ser incluídas.

Los gráficos y tablas digitalizados deben presentarse en alguno de los siguientes formatos: TIFF, BMP, JPEG o EPS Universal (para cualquier tipo de ilustración, incluídos los gráficos estadísticos), y no deben ser incluídos en el archivo de texto.

El contenido de los textos será respetado íntegramente. Las fotografías e ilustraciones que acompañen a los mismos estarán sujetas para su publicación al espacio disponible en el conjunto de la maqueta de cada número de la Revista, a criterio de los responsables de Diseño y Compaginación y de la Dirección de la misma.

El Consejo de Edición de la Revista decidirá sobre la publicación en cada caso de los trabajos recibidos que hayan sido admitidos previamente por ajustarse a estas Normas. El criterio de oportunidad de publicación valorará la originalidad, el rigor científico y la necesaria diversidad de materias que deben ser tratadas en cada número de ALMORAIMA.

Las colaboraciones deberán ser enviadas a: ALMORAIMA - Revista de Estudios Campogibaltareños. Mancomunidad de Municipios del Campo de Gibraltar. Parque “Las Acacias” s/n. 11207 ALGECIRAS (Cádiz).

PALABRAS DEL DIRECTOR DEL INSTITUTO EN LA CLAUSURA DE LAS JORNADAS


El cartel con el que el Instituto de Estudios Campogibraltares anunciaba las I Jornadas de Educación es lo suficientemente evocador del contenido de las mismas. El ayer es una niña, sentada delante de un mapa de España y sus regiones, con baby a rayas, libreta, bolígrafo y pupitre. Junto a ella, el hoy, otra chica, atenta a la pantalla plana de un ordenador y maneja un teclado. El simbolismo no necesita de grandes explicaciones: la educación, en pocos años, ha pasado de un modelo tradicional, nacido en España con los albores del siglo pasado, a otro, diferente, radicalmente transformado por la revolución generada en los sistemas de información y transmisión del conocimiento, surgida con el fin del segundo milenio, a la que algunos han llamado Cuarta Revolución Industrial.

La educación, la enseñanza y el ámbito general del conocimiento, por el hecho de formar parte de la estructura viva de la realidad social y cultural, no han podido, ni han querido, mantenerse al margen del cambio, lo que, sin duda, habría supuesto su anquilosamiento. Por ello, en muy pocos años, los miembros de la comunidad educativa –alumnos, padres, profesores, administraciones– hemos asistido a un constante proceso de cambio en las formas de organización, en los contenidos de las asignaturas, en el lenguaje, en las relaciones personales diarias en las aulas, en la transformación de papeles, valores y modelos que han provocado, cuando menos, muchas incertidumbres, no pocos cambios y grandes transformaciones en las escuelas, los institutos y las universidades. Éstas circunstancias de cambio permanente en las que vive el sistema educativo –reflejo de los que afectan a la sociedad occidental en que vivimos– nos ha obligado a adaptarnos y tratar de dar respuesta a las nuevas realidades surgidas de un mundo nuevo, en constante transformación.

En estas Jornadas los investigadores, profesores, psicólogos y otros miembros de la sociedad campogibraltaresa, dedicando un tiempo y un esfuerzo desinteresado que esta Dirección les reconoce y les agradece, han tratado de definir aquellos aspectos de la realidad educativa de la Comarca. El lector encontrará comunicaciones de carácter histórico y biográfico, que rescatan del silencio las actuaciones o las personalidades de antiguos profesores o instituciones; junto a ellas, rigurosos análisis científicos acerca de las nuevas formas de comportamiento y nuevos modelos recientemente perceptibles en la comunidad educativa comarcal. Las nuevas experiencias educativas, en las que el medio ambiente juega un papel primordial o aquellas otras en las que se analizan la necesidad de aprender permanentemente para solucionar los conflictos que surgen en el aula y que tanto preocupan a la sociedad en general, aparecen recogidos en las páginas de nuestra revista.

Desde el IECG no hemos hecho más que apoyar la propuesta que, procedente de la Sección 9ª, de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación, se nos presentó oportunamente. La Sección se encargó de convertir la idea en una realidad que hoy, gracias a la Revista de Estudios Campogibraltares *Almoraima*, se convierte en un instrumento de trabajo, para el análisis, la reflexión y el conocimiento de la realidad educativa de la Comarca, recuperado para el conocimiento general de los estudiosos, interesados y lectores.

La Dirección del IECG felicita a todos cuantos han contribuido a hacer realidad esta *Almoraima* 32, y emplaza a los miembros de la Sección 9ª a perseverar en el ámbito de la investigación y de la puesta al día de sus trabajos y proyectos pedagógicos que, con sumo placer, apoyaremos y ayudaremos a difundir dentro y fuera del Campo de Gibraltar.



Mario L. Ocaña Torres

Director del Instituto de Estudios Campogibraltares

PALABRAS DEL PRESIDENTE DE LA 9ª SECCIÓN

El Instituto de Estudios Campo Gibraltareños presenta las ponencias expuestas en las Jornadas sobre el Pasado y Presente de la Educación en el Campo de Gibraltar. Estudios y experiencias educativas desarrolladas en las instituciones educativas de este territorio que se proyecta en el tiempo a la búsqueda de un futuro mejor. La Educación de nuestro pueblo, de sus gentes es un elemento esencial para conseguirlo y la difusión de los trabajos que en torno a ella se realizan es indispensable.

En la medida que crece nuestro conocimiento sobre el funcionamiento del sistema escolar campogibraltareño, aumenta la conciencia de pertenencia a un proyecto histórico de progreso y solidaridad. Nos encontramos en un enclave geográfico-cultural privilegiado, único en el mundo. ¿En qué otro lugar de este planeta y en un radio de pocos kilómetros a la redonda se encuentran tres culturas bien diferenciadas, dos continentes, cuatro lenguas internacionales habladas por millones de personas? Percibir la importancia de lugar y el momento nos ha hecho colaborar modestamente a crear el marco para que se produzca la reflexión colectiva sobre algunos hechos educativos que se han producido en nuestra tierra.

Las personas que hacen posible la educación todos los días, en nuestros establecimientos escolares merecen el reconocimiento social de la importante tarea que cotidianamente desarrollan. En la persona de nuestro querido compañero José María Gómez Vallecillo, maestro de Jimena de la Frontera, fallecido en el periodo de preparación de estas Jornadas, deseamos dejar constancia escrita en esta ocasión de la incalculable deuda que todos los ciudadanos y ciudadanas tenemos con los docentes que, como él, diariamente derrochando ingenio y entrega, ayudan a la juventud campogibraltareña en el duro y apasionante camino de ser personas.

Rafael Fenoy Rico
Presidente de la 9ª Sección del IECG

SUMARIO

Ponencia de Apertura

| | |
|--|---|
| CARACTERÍSTICAS Y PECULIARIDADES DE LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO DE GIBRALTAR <i>Gervasio Hernández Palomeque</i> | 9 |
|--|---|

Ponencia de Clausura

| | |
|---|----|
| MEMORIA DE LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO DE GIBRALTAR. REFLEXIONES DE UNA ÉPOCA <i>Antonio Amigo Molina</i> | 19 |
|---|----|

Comunicaciones

| | |
|---|-----|
| PROYECTO FORESTA: UNA EXPERIENCIA MULTIDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. PATRIMONIO HISTÓRICO Y NATURAL DEL CAMPO DE GIBRALTAR <i>Josefa Contreras Moreno y otros</i> | 33 |
| AULA VIVA: UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR PARA ALUMNOS DE SECUNDARIA EN SAN CARLOS DEL TIRADERO (PARQUE NATURAL LOS ALCORNOCALES) <i>María Teresa Agüera Pérez y otros</i> | 47 |
| EXPOAMBIENTE - 94: UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL <i>Manuel Galiano León y otros</i> | 55 |
| LA ENFERMEDAD DE ALZHEIMER ENTRA EN CASA: ¿QUÉ LE PASA AL ABUELO? CAMPAÑA DE SENSIBILIZACIÓN PARA EDUCACIÓN PRIMARIA <i>Lidia Gómez Jiménez y otros</i> | 67 |
| PROCESO DE GESTACIÓN DEL CENTRO DE PROFESORES DEL CAMPO DE GIBRALTAR (1985-1987) <i>Josefa Núñez Montoya / Rafael Fenoy Rico</i> | 75 |
| EL DESMANTELAMIENTO DE LA ESCUELA REPUBLICANA EN EL CAMPO DE GIBRALTAR: LA DEPURACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE DURANTE EL CURSO 1936-1937 <i>Manuel Santander Díaz</i> | 83 |
| JOSÉ ALCOBA MORALEDA (ALGECIRAS 1874 - BADAJOZ 1941): PINTOR Y PEDAGOGO <i>Andrés Bolufer Vicioso</i> | 93 |
| EL TRASTORNO DESAFIANTE POR OPOSICIÓN: UNA ESTIMACIÓN DE SU PREVALENCIA Y SINTOMATOLOGÍA ENTRE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR <i>Enrique Emberley Moreno</i> | 103 |
| PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MEDIADORES SOCIOCULTURALES <i>Cristobalina Muñoz Castro y otros</i> | 115 |

| | |
|---|-----|
| PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA MEDIADORES SOCIOCULTURALES: PREVENCIÓN DE DROGODEPENDENCIAS <i>José Luis Troya Carabante y otros</i> | 123 |
| PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA MEDIADORES SOCIOCULTURALES: ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES <i>Virginia Godoy Zafra y otros</i> | 133 |
| EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (314.01) Y SU INCIDENCIA EN EL MEDIO ESCOLAR, FAMILIAR Y SOCIAL EN EL CAMPO DE GIBRALTAR <i>María José Segovia Cuevas</i> | 145 |
| LA EDUCACIÓN EN TARIFA EN EL REINADO DE ISABEL II (LA REGENCIA DE MARÍA CRISTINA). UNA APROXIMACIÓN A TRAVÉS DE LAS ACTAS DE CABILDO <i>Juan A. Criado Atalaya</i> | 159 |
| LA EDUCACIÓN EN CASTELLAR DE LA FRONTERA <i>José Alejandro Mogollo Galván</i> | 169 |
| DEL DÍA ESCOLAR DE LA NO VIOLENCIA Y LA PAZ A LA SEMANA ESCOLAR DE LA NO VIOLENCIA Y LA PAZ <i>Francisco Durán Rodríguez</i> | 175 |
| EDUCACIÓN ESPECIAL. UNA VIVENCIA EN EL CAMPO DE GIBRALTAR <i>Juan de Dios Regordán Domínguez</i> | 185 |
| EL PREESCOLAR COMO EXIGENCIA DEL DESARROLLO SOCIAL EN EL CAMPO DE GIBRALTAR DESDE LA DÉCADA DE LOS SETENTA <i>José Domínguez Palma</i> | 197 |
| LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL CAMPO DE GIBRALTAR <i>M^a del Mar Villanueva Guerrero del Peñón</i> | 203 |
| EL AULA LUDO-PEDAGÓGICA DEL HOSPITAL PUNTA EUROPA DE ALGECIRAS. RECORRIDO HISTÓRICO <i>David García Palacios</i> | 211 |
| HÁBITOS DE CRIANZA Y DESARROLLO EMOCIONAL: FORTALEZA PSICOLÓGICA ANTE LA DEPRESIÓN Y LA AGRESIVIDAD <i>Miguel Ángel Rodríguez Serrano</i> | 215 |
| LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EL CAMPO DE GIBRALTAR <i>Milagros Berlanga Palmero y otros</i> | 223 |
| CRÍA Y REINTRODUCCIÓN DE GALLINAS AUTÓCTONAS EN UNA ESCUELA RURAL <i>Francisco Racero Romero</i> | 237 |
| ESTUDIAMOS LA FLORA Y FAUNA DE LA PLAYA DE BOLONIA <i>José Alfonso Peralta Pérez</i> | 243 |
| ACAMPADA: SUGERENCIAS EDUCATIVAS <i>Juan Baquero</i> | 249 |

CARACTERÍSTICAS Y PECULIARIDADES DE LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO DE GIBRALTAR

Gervasio Hernández Palomeque

Ante todo quiero expresar mi satisfacción por estar aquí hoy en el comienzo de este Congreso del que todos esperamos muy interesantes aportaciones y sustanciosas conclusiones esclarecedoras.

Agradezco a los organizadores la invitación que me hicieron en su día para realizar esta intervención. Yo supongo que el único o principal mérito que poseo será el de haber ocupado desde 1975 a 1980 el puesto de inspector extraordinario y secretario de la Comisión de Promoción Educativa del Campo de Gibraltar.

Conviene en principio hacer algunas consideraciones sobre el contexto espacio-temporal en que vamos a movernos. Y en ello encontramos como primera característica la excepcionalidad o, más bien, las excepciones. La primera, que es además la causa y origen de todas las demás, es la de albergar en su seno, en este cono sur de Europa, la última y única colonia que un estado europeo mantiene en otro estado igualmente europeo. Hay que añadir además que en estos casi trescientos años transcurridos desde el Tratado de Utrecht, la comarca ha sido siempre sufridora de un marcado carácter de aislamiento, de una parte, por sus características topográficas: flanqueada al este y al oeste por el mar y al norte por las estribaciones de la cordillera Penibética y por las deficiencias de comunicaciones, todo lo cual se redondea por el alejamiento de los centros políticos de decisión, ya que la más próxima ventanilla administrativa de cierta importancia está en la capital de la provincia, en la ciudad de Cádiz, a más de 140 kilómetros de algunos de los puntos clave de este territorio. Así no es de extrañar que, desde que en 1833, con Javier de Burgos, se completaba la definitiva división de España en Provincias, tomando el modelo napoleónico de división del territorio, más para ocuparlo concienzudamente que para descentralizarlo, haya habido hasta tres intentos políticos de creación aquí de la novena provincia andaluza, tomando términos de la de Cádiz y de la de Málaga. El último de ellos, el de 1969, con Rico de Sanz como gobernador civil y Portillo Scharfausen como presidente de la Diputación. Ante aquel intento se pusieron en pie las fuerzas vivas de Málaga y de Cádiz, con sus Diputaciones al frente, y, al parecer, fue el propio general Franco el que con su voto de calidad decidió el empate que se produjo en el Consejo de Ministros. Todo quedó, pues, igual que estaba y el único resultado perceptible fue la destitución inmediata del gobernador civil y el presidente de la Diputación de Cádiz.

A partir del Plan de Estabilización, con el cambio de gobierno de 1959, en el que entraron varios ministros pertenecientes al Opus Dei, especialmente López Rodó, se iniciaron los planes de desarrollo y, naturalmente, hubo un Plan de Desarrollo del Campo de Gibraltar, para lo cual se montó una estructura burocrática, con una gerencia y una llamada Comisión de Servicios Técnicos del Campo de Gibraltar, creada por Decreto en 1966. En ella aparecían delegaciones especiales de los distintos ministerios, todo ello bajo la presidencia del general gobernador militar del Campo de Gibraltar. En el seno de este organismo estaba la Delegación especial de Educación, que ocupaba el inspector de la comarca del Campo de Gibraltar, nombrado por el Ministerio de Educación.

El citado plan de desarrollo, además de contar con el aparato burocrático citado, se basó fundamentalmente en el intento de atraer a la zona, especialmente a La Línea de la Concepción, diferentes empresas en polígonos industriales, bajo el señuelo de sustanciosas subvenciones para la instalación y funcionamiento de las mismas. Por una serie de razones que no son del caso, entre las cuales no hay que descartar cierta picaresca de algunas empresas que se aprovecharon de las subvenciones sin rendir cuentas y sin crear riqueza, la política económica fue un fracaso y la zona siguió postrada en varios aspectos y aún hoy no termina de despegar. Personalmente me atrevo a opinar que hubiera sido preferible una política económica basada en el keynesianismo, desarrollando el pleno empleo de todos los recursos, especialmente el factor humano a base de un plan de choque con importantes obras públicas entonces muy necesarias, como autopistas, ferrocarriles, portuarias y otras infraestructuras.

Ya en principio de los ochenta del pasado siglo XX, a iniciativa de la Diputación provincial y de los municipios de la zona, se creó la Mancomunidad de Municipios del Campo de Gibraltar, organismo pionero en su género que, partiendo de muy buenas intenciones, consiguió algunos logros y abogó por la cohesión y definición de la identidad de la Comarca pero mi impresión es que la falta de competencias importante y, sobre todo, la falta de medios, han ido contribuyendo a su asfíxia operativa.

Y, naturalmente, la excepcionalidad más relevante al respecto es la que se da desde el punto de vista educativo, con estructuras administrativas especiales y excepcionales que conviene considerar, describir y valorar.

Vaya por delante mi postura ante todas estas excepcionalidades citadas y, más concretamente, mi postura u opinión acerca de la educativa. Creo que había dos cosas claras a principios de los años cincuenta del siglo pasado; primera: que el Campo de Gibraltar tenía, en el terreno educativo, unas muy marcadas carencias y deficiencias superiores incluso –que ya es decir– a la media de la provincia. Baste decir, por ejemplo, que en La Línea de la Concepción, en 1955, de 12.450 niños en edad escolar, sólo estaban escolarizados 2.240, es decir, sólo el 18% según datos citados en el libro *Franquismo y Educación en el Campo de Gibraltar (1936-1975)* de Manuel Jesús Martínez Selva. Segunda: ¡que había que hacer algo! Y este algo, como suele ocurrir siempre que se quiere dar la sensación de que se va a hacer algo, es sacarse de la chistera pomposos organismos y comisiones varias. Ya se imaginarán que personalmente no estoy de acuerdo con estos sistemas.

Hay que decir enseguida que la razón principal para que los campogibraltareses, como los de cualquier otra zona de características parecidas en el Estado Español, estén descontentos y se sientan frustrados, no es en sí misma la lejanía sino, más bien, a mi juicio, la escasa importancia política y administrativa que, desde hace mucho tiempo y especialmente en el franquismo, pero también en la actualidad, se le ha venido dando a los ayuntamientos. Antes y ahora –especialmente hoy en día con las nuevas técnicas de comunicación– abogamos por una administración pública unitaria y coordinada en la cual el ciudadano disponga en su propio ayuntamiento de una ventanilla que le comunique de inmediato con cualquiera de las instancias decisorias en todos los niveles. Si se tiene voluntad política, este es un funcionamiento mucho más sencillo y, sobre todo, mucho más útil para el ciudadano, que la proliferación de organigramas burocráticos más o menos rimbombantes, lanzados como retícula de excepción sobre un territorio. Además esto es cada vez más factible gracias a

las modernas técnicas de intercomunicación de datos e ideas. Esto, implica, como correlato fundamental, el dotar a los municipios de mayores competencias y financiación, aplicando el principio de subsidiariedad, de tal forma que se deje a las administraciones públicas de ámbito superior sólo aquello que no pueda realizarse en los municipios. Así, además no se producirían en los mismos ámbitos, sobretodo en cada término municipal, actuaciones sobre un mismo tema por parte de diferentes órganos, con la consiguiente falta de coordinación y despilfarro de recursos. Doy por supuesto que en aquellas actuaciones que impliquen economía de escala, los municipios están capacitados constitucionalmente para mancomunarse o constituir áreas metropolitanas y ello conduce al supuesto más idóneo, también contemplado en la Constitución: constituir agrupaciones de municipios distintas de la provincia. Aquí está bien claro: la Comarca como unidad fundamental de actuación política, económica, administrativa, social, cultural y educativa.

Si alguna zona de Andalucía y de España tiene estructura idónea para lo expuesto es precisamente ésta en la que nos encontramos. Pero la actuación siguió precisamente el citado principio de subsidiariedad sino que se descolgó desde el gobierno de la Nación una superestructura burocrática en la que los municipios eran sólo el soporte territorial, con ayuntamientos elegidos desde el gobierno, como últimos apéndices del organigrama piramidal. Esta burocracia, además de vertical, tenía en la Comarca, como se ha dicho, en la cúspide, un militar con mando en plaza: el general gobernador militar del Campo de Gibraltar, que presidía todos los órganos ministeriales en la zona, incluyendo el Educativo.

En nuestro campo se utilizó un recurso legal excepcional o, por mejor decir, concebido para las excepciones a la generalidad del sistema escolar: el concepto de escuelas de patronato.

Estas constituyen el último y excepcional apartado del contenido del capítulo II del título II de la Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945, en lo que se refiere a los tipos de escuelas. Se concebían éstas para los casos en que la persona o entidad patrocinadora cedía edificios y medios para la constitución de una o varias escuelas y el Estado se comprometía a nombrar a los maestros del escalafón de Maestros Nacionales, gozando el "patrón" del privilegio de proponer al maestro, siempre que éste perteneciera al escalafón de Maestros Nacionales, es decir, del Estado.

Se establecen cuatro tipos de patronato. Los organizados especialmente por el estado constituyen el 95% de los existentes. En la práctica pueden formarse cinco grupos de escuelas dentro de esta clase:

1º Patronatos establecidos por el propio Ministerio de Educación Nacional. Su finalidad es el ensayo pedagógico o la protección de "zonas o localidades".

Hay también patronatos de otros organismos estatales ajenos a educación nacional: Instituto Nacional de Colonización, Instituto Social de la Marina, Consejo de Protección de Menores.

Había también patronatos del Movimiento Nacional, de la Sección Femenina y del Frente de Juventudes.

2º Patronatos de diócesis y parroquias.

3º Patronatos de empresas e instituciones privadas.

4º Patronatos de diputaciones y ayuntamientos.

5º Patronatos que por legados o fundaciones creen los particulares con el carácter de benéfico-docentes.

De todas estas modalidades tenemos cumplidos ejemplos en el Campo de Gibraltar.

Nos interesa especialmente dentro de las escuelas de patronato creadas por el propio Ministerio de Educación Nacional aquellas cuya finalidad es el ensayo pedagógico o la protección especial de "zonas o localidades".

Precisamente basándose en este punto, el Ministerio de Educación Nacional creó el Patronato del Campo de Gibraltar. Efectivamente en 1953 a impulsos de Joaquín Ruiz-Jiménez Cortés, ministro de Educación Nacional se aprueba en Consejo de Ministros y se promulga el Decreto de 11 de septiembre de 1953 por el que se crea el Consejo de Protección Escolar en la Línea de la Concepción y posteriormente, en 1955 se amplía a los municipios de Algeciras, San Roque, Los Barrios y Tarifa.

Este es el antecedente de lo que había de ser el Consejo Escolar Primario del Campo de Gibraltar. Vale la pena que estudiemos las características de este organismo a partir de la consideración del reglamento del mismo:

En su artículo 1º se recoge lo establecido en los decretos de 11 de septiembre de 1953 (BOE de 26 de septiembre); 18 de febrero de 1955 (BOE de 7 de marzo) y artículo tercero, apartado noveno del decreto de 28 de octubre de 1965 (BOE de 12 de noviembre) y demás disposiciones por las que se crea y organiza el Consejo de Protección Escolar de La Línea de la Concepción y se extiende su competencia a las restantes localidades del Campo de Gibraltar.

Las actividades profesionales y las actividades de los directores y maestros y las de los centros escolares dependientes del Consejo Escolar del Campo de Gibraltar se ajustarán en su organización y funcionamiento a lo previsto en las Ordenes Ministeriales de 23 de enero de 1967 y de 10 de febrero de 1967 –por las que se aprueban los Reglamentos de Escuelas Nacionales en régimen de Patronato Escolar y de Centros Estatales de Enseñanza Primaria– y en el Decreto de 20 de abril de 1967 –por el que se promulga el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares–.

En el artículo 3º se recoge la composición del pleno del Consejo.

Estará presidido por el Excmo. Sr. Ministro de Educación y Ciencia e integrado por el Ilmo. Sr. Director General de Enseñanza Primaria y los Excmos. Sres. Gobernadores Militar del Campo de Gibraltar y Civil de Cádiz, como Vicepresidentes.

Serán vocales del mismo:

El Inspector Central de Enseñanza Primaria del Distrito Universitario de Sevilla.

Los Alcaldes de los siete Municipios que componen el Campo de Gibraltar.

El Inspector de Enseñanza Primaria que, como Delegado Extraordinario del Ministerio de Educación y Ciencia con obligación de residencia en Algeciras, se designe por aquel Departamento y que, entre otras, ejercerá las funciones de Secretario del Pleno.

También formarán parte del Pleno, con voz, pero sin voto, un Director de Escuelas Graduadas y tres Maestros Nacionales, propuestos por la Inspección-Delegación del Ministerio de Educación y Ciencia en el Consejo y aceptados por los demás miembros del Pleno en posesión de voto.

Artículo 4º.

Ausente el Excmo. Sr. Ministro, la presidencia de las sesiones plenarias corresponderá al Ilmo. Sr. Director General de Enseñanza Primaria y en ausencia de éste al Excmo. Sr. Gobernador Militar del Campo de Gibraltar.

Artículo 7º.

El Pleno del Consejo Escolar Primario se reserva las siguientes atribuciones:

1) El estudio de las necesidades escolares de cada uno de los siete Municipios y la propuesta de construcción de las viviendas para Maestros y Directores y las Unidades Escolares precisas, con su correspondiente agrupación y

organización característica, para conseguir la escolarización de los niños en Escuelas Maternales y de Párvulos y en las correspondientes a niños en edad de escolaridad obligatoria.

2) La de proponer el establecimiento de las distintas Instituciones Pedagógicas, Sociales, Benéficas y de Protección...y fomentar, mediante premios y estímulos entre alumnos, padres y Maestros, el funcionamiento de cada una de estas Instituciones.

4) Comprobar las actividades escolares, premiando la labor sobresaliente de Directores Escolares y Maestros.

5) Solicitar del Ministerio de Educación y Ciencia la participación del Estado en la adquisición de solares y construcciones de edificios escolares indispensables, en concierto con los respectivos Ayuntamientos.

Artículo 8º.

La Comisión Permanente estará constituida por el Excmo. Sr. General Gobernador Militar del Campo de Gibraltar, como Presidente y el Inspector de Enseñanza Primaria Delegado Extraordinario del Ministerio de Educación y Ciencia, que actuará como Vocal y Secretario y tendrá, –entre otras atribuciones que pueda conferirle el Pleno del Consejo Escolar– las siguientes:

a) Resolución de trámites administrativos de carácter y trámite normal.

b) Propuesta al Ministerio de Educación y Ciencia de los Directores Escolares y Maestros seleccionados. –por concurso de méritos y otras pruebas que el Consejo Escolar estime convenientes-, para el desempeño de plazas vacantes en dichos cargos.

c) Propuesta de separación del Patronato y consiguiente traslado fuera del Campo de Gibraltar de aquellos Directores Escolares y Maestros que por negligencia, incumplimiento de los fines específicos de aquel o por dedicación a actividades impropias de los cargos, se hicieran incompatibles con la comisión encomendada al Consejo.

d) Las propuestas de traslado de Directores o Maestros en la misma localidad, bien en virtud de permuta, concursillo o "libre designación" con motivo de vacante.

Artículo 10º.

En cada Centro Escolar dependiente del Consejo Escolar Primario el responsable del cumplimiento de los fines específicos del Patronato es el Director, que recibirá informaciones e instrucciones al respecto a través del Inspector de Enseñanza Primaria-Secretario del Consejo Escolar.

III. Fines

Artículo 11º.

El Consejo Escolar Primario se propone el estudio de las necesidades escolares en la Comarca denominada Campo de Gibraltar y la adopción de las medidas convenientes para la inmediata construcción de los Centros Educativos necesarios y su conveniente organización y desenvolvimiento, así como la de las Instituciones Pedagógicas, Sociales, Benéficas y de Protección correspondientes, al objeto de escolarizar y educar apropiadamente a toda la población escolar en las edades y con las características sociales y psicosomáticas señaladas en el artículo 7º de este Reglamento y de conformidad con los recursos citados en dicho lugar. Así mismo la separación y traslado de los Directores y Maestros a fin de garantizar el éxito de la labor en cada Centro conforme a su modalidad.

Artículo 12°.

En la educación de los alumnos se propone fundamentalmente la preparación de los mismos para que participen activamente en el Plan de Desarrollo Socio-Económico emprendido por la Comarca, formados en un decidido empeño de promoción dentro de unas perspectivas cristianas de colaboración entre los distintos estamentos y sectores y por medio de la práctica de los hábitos y virtudes sociales y de urbanidad que la propician.

A este propósito se coordinarán las enseñanzas sociales de la Escuela y las características de los cursos 7º y 8º con las modalidades profesionales que se cursen en las Escuelas de Maestría, Institutos Técnicos, Escuelas de Formación Profesional, etc. existentes o por crear en la Comarca y se procurarán a los alumnos intelectualmente mejor dotados las ayudas económicas precisas para la realización de estudios medios y superiores conforme al principio de igualdad de oportunidades.

Se desea que los alumnos puedan en su día trabajar activamente en los diversos grupos de la sociedad humana, estén dispuestos para el diálogo con los otros y presten su colaboración a la consecución del bien común.

Artículo 13°.

Así mismo se les dará conciencia crítica y valoradora de las circunstancias motivadoras y consecuentes al hecho de la depredación de Gibraltar, fomentando en ellos una conciencia viva de integración y colaboración en la comunidad internacional de manera que el amor a la Patria se armonice con la estima fraternal de los demás pueblos. Esta última circunstancia está fuertemente motivada por el hecho de que la zona sea fronteriza (Gibraltar, Marruecos) y paso obligado entre dos continentes, en la vía marítima más transitada del mundo y esté sometida a la constante observación de los extranjeros transeúntes.

IV. Medios Pedagógicos

Artículo 14°.

Al objeto de mantener un continuo esfuerzo de actualización de técnicas y cultura pedagógicas, el Consejo organizará Cursos, Asambleas y Centros de Colaboración Pedagógica a los que deberán asistir obligatoriamente Directores y Maestros que sean convocados. Estas reuniones podrán celebrarse en horas extraescolares y en períodos de vacaciones.

Artículo 15°.

El Consejo ayudará a la consecución e incremento de fondos bibliográficos en las bibliotecas pedagógicas para educadores en cada Centro de Colaboración Pedagógica.

Respecto a los libros escolares a utilizar en los Centros dependientes del Consejo Escolar Primario, éste seleccionará, –entre los aprobados por el Ministerio de Educación y Ciencia–, los que considere más adecuados a las finalidades del Patronato.

Artículo 16°.

En todos los Centros funcionará la Asociación de Padres de Alumnos y Amigos de la Escuela según reglamento prototipo redactado por el Consejo Escolar Primario, aunque susceptible de adaptación a las características de cada Centro.

Artículo 17°.

Así mismo se organizan en todos los Centros las Asociaciones de Antiguos Alumnos.

Artículo 18°.

A las responsabilidades de los Directores señaladas en los artículos 46 del Reglamento de Centros Escolares, 12 del Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares y 57 de La Ley de Educación Primaria, se añaden las siguientes:

Ponencia de Apertura

1º) Mantener o imprimir en el personal de cada Colegio Nacional o Escuela Graduada un alto sentido de responsabilidad y colaboración, de manera que, tanto la Junta de Maestros o Consejo Escolar, cuanto la Asociación de Padres de Alumnos y el personal colaborador y subalterno se armonicen en una acción de conjunto y conforme a las directrices señaladas por la Inspección del Consejo Escolar Primario.

2º) Redactar a principio de curso un Plan anual de trabajo y actividades en el que se reflejarán no solamente las previsiones del trabajo por cursos y edades de conformidad con los Cuestionarios Nacionales vigentes sino la puesta en funcionamiento o normas para la continuación o vitalización, -según los casos- de determinadas Instituciones Pedagógicas, Servicios Sociales, Servicios asistenciales y de Orientación y Actividades de Extensión Cultural previstos en los artículos 25 y 46 del Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria.

Este Plan de Trabajo se entregará a la Inspección Secretaría del Pleno del Consejo antes del 30 de septiembre.

3º) Informar por escrito y mensualmente al Inspector acerca de la marcha del Centro y visitas giradas a las aulas, comunicando las observaciones, rendimientos obtenidos por Maestros y alumnos en cada clase y cursos en las distintas materias y aspectos señalados por los Cuestionarios vigentes. Esta información habrá de coordinarse con la que mensualmente se facilitará a las familias, si bien en estas comunicaciones se expresarán, además, el rendimiento escolar y conducta de los alumnos, la asistencia, espíritu de trabajo y formas sociales de los mismos.

4º) Prestar especial atención a los casos de los alumnos bien dotados, retrasados, difíciles, etc., para la consiguiente orientación, propuesta de becas, etc.

5º) Visitar cada una de las aulas dos veces por semana. Estas visitas serán : a) De organización, (referidas al Plan y Reglamento, al Programa, disciplina, cumplimiento de previsiones diarias y semanales, etc.) ; b) De exploración, comprobación y orientación (aplicación de pruebas, escalas, test, formulación de preguntas y ejercicios); Didácticas (lecciones modelo, etc.); d) de estímulo (aliento, felicitación, etc.)

Entrevistarse personalmente una vez por semana con cada Maestro para tratar acerca de lo observado en las aulas y patios de recreo, problemas personales de alumnos y Maestros, facilitar orientaciones bibliográficas, etc.

6º) Comunicar por oficio a la Inspección-Delegación del Ministerio de Educación y Ciencia la recepción de cualquier material pedagógico, tanto para clases de niños como de adultos o de Iniciación Profesional.

Artículo 19º.

El horario escolar será el establecido reglamentariamente por la Inspección, salvo el de permanencias. Cualquier modificación habrá de ser aprobada por la autoridad competente.

Artículo 20º.

De conformidad con lo establecido en el artículo 20 de la vigente Ley de Educación Primaria, el Consejo Escolar podrá proponer Maestras para el desempeño de los primeros cursos de escolaridad en las Escuelas de niños.

Artículo 22º.

A la Inspección-Delegación extraordinaria del Ministerio de Educación y Ciencia en el Patronato, corresponden, además de las funciones señaladas en el artículo 2º del Reglamento de la Inspección de Enseñanza Primaria, que compartirá con los Inspectores que se precisen en el Campo de Gibraltar de conformidad con lo establecido en el artículo 81 de la vigente Ley de Educación Primaria, las de planificación, dirección técnica, orientación pedagógica y supervisión de las actividades que en el presente Reglamento se asignan, como peculiaridades del Patronato , a Directores y Maestros, instituciones, Asociaciones, etc.

...Añadirá también, como Delegado extraordinario del Ministerio de Educación y Ciencia, las de las propuestas de nombramiento, separación y traslado de Directores y Maestros, siendo responsable de la adopción de las medidas más rápidas y convenientes para la provisión de Escuelas y plazas de Dirección así como la autorización de toda clase de permisos y licencias al personal docente y Directores.

VI. Sistema de selección del personal Docente y Directivo

Artículo 29°.

A los efectos de proveer en propiedad las vacantes de los Centros Escolares y en las plazas de Dirección, durante los meses de abril y mayo, se convocarán concursos selectivos entre Maestros Nacionales y Directores Escolares.

Los aspirantes deberán reunir los siguientes requisitos:

- a) Verdadera sintonía con los fines del Consejo.
- b) Aceptación formal del presente Reglamento.
- c) Hallarse en servicio activo o tener derecho al reingreso y haberlo solicitado.
- d) No estar sujeto a expediente gubernativo y carecer de nota desfavorable en su expediente personal.
- e) Los aspirantes a Directores deberán acreditar haber obtenido plaza en las oposiciones a Directores Escolares..
- f) Los aspirantes a plazas en localidades de 10.000 o más habitantes acreditarán su aprobación (con plaza) en las oposiciones especiales o la procedencia de Escuelas en localidades de dicho censo o hallarse en posesión del título de Licenciado en Facultad Universitaria o Título superior profesional.

Artículo 30°.

Este artículo señala los documentos acreditativos que deben acompañar a las solicitudes... Además de los ordinarios: títulos, hojas de servicios, etc., destacan:

- 3) Los correspondientes documentos acreditativos de los méritos especiales que posean de carácter pedagógico, religioso, patriótico o social... especial preparación pedagógica en Música, Danza, Manualizaciones, Dibujo, Pintura, Educación Física, idiomas y otros varios –Iniciación Profesional, Enseñanzas del Hogar, etc., Premios, distinciones, Condecoraciones, etc.
- 4) Copia compulsada de los Informes recibidos en las visitas de Inspección.
- 5) Memoria de la labor realizada en las Escuelas regentadas.
- 6) El cuaderno o fichero de preparación de lecciones correspondientes al 2º trimestre del curso en el que el interesado solicite tomar parte en el concurso selectivo.
- 7) Declaración Jurada haciendo constar su identificación con los fines del Consejo Escolar y su aceptación del Reglamento del mismo.
- 8) Dos fotografías tamaño carnet.

Artículo 31°.

Cuando el Consejo Escolar lo crea conveniente para la mejor selección del personal, podrán celebrarse pruebas especiales orales, escritas o prácticas que organizará y juzgará la Inspección Delegación del Ministerio de Educación y Ciencia en el Patronato.

El Consejo Escolar Primario podrá señalar en cada convocatoria de vacantes la edad adecuada para el puesto a desempeñar.

Artículo 32º.

Las propuesta de Directores con curso para Escuelas Graduadas o las de Directores interinos para Agrupaciones Escolares con categoría de Colegio Nacional se harán de conformidad con lo previsto en el artículo 10 del Reglamento de Escuelas de Patronato, si bien la Comisión Permanente del Consejo Escolar Primario podrá establecer para la selección las pruebas orales, escritas y prácticas que estime convenientes.

A las mismas normas, respecto a pruebas de selección, podrá ajustarse la propuesta de personal Interino para Sustituciones oficiales o en el caso de creación y puesta en marcha de nuevos Centros Escolares después de iniciado el curso escolar.

El Consejo Escolar Primario del Campo de Gibraltar se extinguió por Orden Ministerial de Educación y Ciencia de 20 de diciembre de 1973 (BOE de 13 de febrero de 1974). En esta misma Orden se crea la Junta de Promoción Educativa del Campo de Gibraltar.

Este era su organigrama:

Presidente: el general gobernador militar del Campo de Gibraltar.

Vicepresidente 1º el delegado provincial de Educación y Ciencia.

Vicepresidente 2º el delegado del Ministerio de Educación en la Comisión Comarcal de Servicios Técnicos.

Vocales eran aún todos los alcaldes de los siete municipios y una representación de los centro de todos los niveles docentes.

Secretario: El inspector técnico de educación del Campo de Gibraltar.

A partir de su constitución, en 1974, se integraron asesores del Frente de Juventudes, Sección Femenina de Falange, de la Organización Sindical y del Ejército.

Esta Junta que, como novedad importante se extiende a todos los niveles del sistema educativo y no sólo al primario, en realidad queda como órgano de promoción, sugerencia, propuesta pero sin competencias reales, que ostentaba ya en exclusiva la Delegación Provincial de Educación y Ciencia.

El que suscribe ocupó el puesto de inspector-secretario desde 1975 a 1980 y puedo afirmar que sólo teníamos la facultad de propuesta de profesores interinos pero como una colaboración con la Delegación Provincial y, naturalmente, sin ninguna posibilidad discrecional sino con riguroso sometimiento a la normativa sobre nombramientos.

En relación con todo lo expuesto, me atrevo a realizar algunas reflexiones que sólo con licencia del Congreso podrían considerarse como propuesta de conclusiones:

En la primera mitad de los años 50 del pasado siglo XX se manifiesta en el Estado Español una especial preocupación por el estado de postración de la comarca del Campo de Gibraltar, en contraste con la colonia británica, de mayor nivel socioeconómico.

Se crean estructuras político-administrativas destinadas a incidir sobre la Comarca. En el ámbito de la educación, se adopta la fórmula de un Patronato con unas atribuciones privilegiadas, sobre todo por extender a todo el territorio y a todos los

centros públicos la facultad de selección y propuesta de maestros. Igualmente el Patronato tiene la facultad de planificar las necesidades educativas y la promoción y realización de las construcciones escolares.

Desde este punto de vista puede afirmarse que el impulso en construcciones fue muy notable, sobre todo en la primera década, partiendo de unas enormes carencias, especialmente en la Línea de la Concepción. En el año 1973, en que finaliza el Patronato, se ha llegado a la escolarización total en Primaria pero no así en Preescolar. Ay, con todo, graves deficiencias, con ratios altísimos, aulas prefabricadas en malas condiciones y numerosas exigencias de desdobles.

En la etapa de la Junta de Promoción Educativa, al final de los años setenta, las construcciones se beneficiaron de los "Pactos de la Moncloa" y se elevaron las posibilidades educativas aproximadamente hasta el nivel medio de la provincia.

La facultad de selección y propuesta de maestros y directores consiguió un buen plantel de personal educativo identificado con la Comarca.

La posibilidad de configuración de los grupos docentes de cada centro que propiciaban las facultades atribuidas al Consejo facilitaron la marcha de los centros, sin excesivas trabas administrativas en su organización pedagógica. Hay que reconocer que esta ventaja tenía como contrapartida que se prestaba a una cierta discrecionalidad y a algunas situaciones de inseguridad jurídica.

En cualquier caso todo ello facilitó que se realizara relativamente bien la adaptación al nuevo sistema educativo de la Ley General de Educación de 1970.

Las atribuciones del Inspector-Delegado eran extraordinarias. Las competencias y responsabilidades de los directores sobrepasaban con mucho la situación actual, configurados como auténticos "líderes" educativos. Todo el organigrama tenía un marcado carácter dirigista, configurado en escalones de mando.

Todo ello impregnado desde arriba de un aura nacional-católico-patriótico y reivindicativo de la "depredación de Gibraltar". Los colegios religiosos fueron especialmente protegidos, con altas prestaciones y donaciones.

A partir de 1974, desaparecido el Patronato, la educación fue perdiendo el estilo dirigista y, con las nuevas asociaciones de padres, libremente creadas se fue creando y recorriendo un camino nada fácil pero sí fructífero de colaboración. En esta etapa se crearon nuevos centros de bachillerato y formación profesional adaptados a la Ley de 1970 y se alcanzó hasta la universidad con el Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Algeciras.

Paulatinamente los centros fueron asumiendo las responsabilidades de la dirección colegiada y más de colaboración horizontal. Las actividades extraescolares y complementarias fueron dando paso a la gestión por parte de toda la comunidad educativa. Se produjeron algunas interesantes experiencias de colaboración entre centros, poniendo en común instalaciones y medios.

A este respecto quiero reseñar aquí lo que supuso la creación espontánea y desde la base de lo que fue la Unión Deportiva Escolar de Algeciras (UDEA). En ella participaban todos los miembros de la comunidad educativa: padres, profesores y alumnos, con buen espíritu de convivencia que además de muy grata expansión en múltiples actividades deportivas, se intentaba –y creo que se conseguía– un movimiento espontáneo de colaboración que trascendía lo meramente deportivo. Para enmarcarse en un ámbito de educación integral. En ese estilo estaba escrito el juramento olímpico escolar que se pronunciaba en las solemnidades competitivas y con cuya repetición, no exenta de emoción, termino:

"Prometemos participar siempre noblemente, colaborando con nuestros compañeros y con nuestros adversarios, para fortalecernos y llegar más lejos, más rápido y más alto en nuestro ideal".

MEMORIA DE LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO DE GIBRALTAR. REFLEXIONES DE UNA ÉPOCA

Antonio Amigo Molina

Es para mí un honor cerrar este ciclo de Conferencias, hablando de los avatares por los que ha ido pasando la Enseñanza a través del largo recorrido que yo hice por ella, contando no solo lo vivido por mi, pues, si así fuera, Vds. morirían de aburrimiento y cansancio.

Solo les hablaré de aquellos pasajes más llamativos por su aspecto anecdótico, por sus momentos de dificultades, carencias y difíciles situaciones.

¿Saben Vds. el por qué de mi disertación? Porque soy viejo, y porque a los viejos nos gusta contar batallitas, y porque arropado por mi chochez, creo, a veces, que mis batallas son las más duras.

A este respecto, viene a mi memoria aquel señor mayor que iba a pasar un riachuelo, pero no se atrevía: ponía un pie en una piedra, se detenía, volvía de nuevo, cuando oyó un ruido y creyendo que llegaba alguien murmuró en voz alta: ¡Cuando yo era joven! Miró atrás y vio que eran unas ramas que se movían con el aire y entonces dijo: cuando yo era joven era una porquería como lo soy ahora.

Yo me pregunto: ¿será verdad que cuando se vive del pasado es porque queda poco futuro?

¡Vaya birria de pregunta!

Antes de centrarme en la Educación campogibraltareña, permítanme Vds. hacer una ligera incursión por otros lugares para una mejor comprensión de lo que fue la Enseñanza en otras épocas.

Recuerdo mi primer destino como propietario provisional en Motril. El día que llegué, al bajarme del autobús (lo de los coches particulares vino después, les estoy hablando del año 1956, cuando el tener un coche no sólo era prohibitivo, sino impensable), al bajarme del autobús, digo, me sentí como un nuevo capitán general con mando en plaza.

Les voy a describir la escuela que me tocó regentar. Una habitación de unos 40 m² de superficie, cuatro sucias paredes, dos columnas en medio, más sucias todavía, con dos ventanas en la fachada.

El mobiliario estaba formado por seis viejos pupitres bipersonales, donde se sentaban tres niños en el lugar de dos, unos banquitos sin espaldar, semejantes a los bancos suecos de gimnasia, que rodeaban el aula y donde se sentaban los niños, siendo el material obligado para éstos la clásica pizarrita con su correspondiente pizarrín, pues carecían de otro lugar de apoyo para escribir. Todavía recuerdo el chirrido de los pizarres, sobre todo el de aquellos que lo tomaban con más afición, y excuso decirlos como sonaban, al pensarlo se me ponen los dientes de vampiro.

Los pupitres eran ocupados por los niños más adelantados, que tenían que realizar una mayor diversidad de trabajos.

Un encerado y una mesa desvencijada con un sillón casi nuevo, triste ironía del destino, aunque les puedo asegurar que no busqué influencias, completaban el mobiliario, además, claro está, de los cuadros obligatorios de esa época.

Había, interiormente, una habitación pequeñita donde preparaba el complemento alimenticio para los alumnos: leche en polvo por las mañanas y queso por las tardes.

Completaba el espacio físico un patio pequeño de unos 8 m² con un servicio para todos los alumnos, donde desembocaba un colector del piso de arriba, que estaba roto y... ya se pueden imaginar. Tenía que irme a clase un rato antes para abrir las ventanas y purificar el ambiente.

Si a todo esto le agregamos una fragua que había en la misma puerta de la escuela a unos 30m, con todos los ruidos que ya imaginan, tendremos el dibujo completo.

¡Ah! Se me olvidaba decirles que tenía una matrícula de unos 60 niños en régimen de unitaria, es decir, con alumnos de los tres grados existentes: elemental, medio y superior.

Les puedo asegurar que al principio me daban ganas de llorar, por considerarme incapaz de dar clase en aquellas condiciones, pero, poco a poco, fui adaptándome y logré superar la situación.

Imagínense con que ilusión hablaría yo de mi escuela. Recuerdo que un día que estaba libre por haberse decidido el Ayuntamiento a blanquear mi escuela, me invitó un compañero, que paraba en la misma pensión, a visitar su clase en el Varadero, en la playa de Motril.

Su escuela estaba formada por unas paredes de cañizo que rodeaban un trozo de playa. Los niños se sentaban en la arena, el maestro tenía un pupitre de alumno como mesa, una silla y un encerado colgado de las cañas. Cuando llovía, no podía haber clase porque estaba al descubierto. Era al principio del turismo y los turistas se acercaban a tomar fotos de la escuela, mientras que la Guardia Civil lo impedía, echándoles de allí.

Puedo asegurarles que al visitar "aquello" recibí la mayor lección de humildad de mi vida y, por supuesto, no volví a mencionar las "bondades" de mi aula, pues, por lo menos, estábamos a cubierto.

Recuerdo que en Motril asistí a un Centro de Colaboración (lugar de reunión de maestros y directores, de una zona determinada, para tratar de cuestiones educativas, donde se daban a conocer métodos y actuaciones que podían servir de orientación a los asistentes) en el cual se elogió insistentemente la ley o decreto de unificación de horarios, para impartir las enseñanzas de las distintas materias en todas las escuelas de España.

Yo, con mi incipiente inocencia, pregunté sobre la bondad de dicha unificación, a lo que se me contestó, no sin cierto grado de displicencia, que de esta forma el Ministro de Educación, entonces Rubio García Mina, así como todas las autoridades

educativas podían saber en cada momento lo que se estaba enseñando en todas las aulas españolas. Volví a preguntar en qué beneficiaba a la enseñanza, en general, esta medida. Con un rictus de mala uva, que trataba de parecerse a una sonrisa, se me contestó que parecía un poco contestatario.

Seguí sin enterarme de nada, pero saqué en aquel momento una consecuencia: que de vez en cuando tendríamos que ser atacados por una epidemia de... sentido común, de la que me alegraría ser uno de los afectados; pero desgraciadamente estas epidemias no se prodigan, raramente se dan.

Otra de las escuelas que regenté en aquella época fue de las llamadas de temporada.

Entre determinados maestros se nombraba algunos que impartían clase durante dos meses, en lugares de difícil provisión, con un sobresueldo de sesenta pesetas diarias, téngase en cuenta que el sueldo diario de un maestro era entonces de unas cuarenta pesetas al día.

Fui nombrado para estas escuelas en el Cortijo de los Molinos a varios kilómetros de Montefrío y Alomartes, los dos pueblos más cercanos. La escuela estaba improvisada en una tahona vieja; las mesas, con tablas del pan apoyadas en piedras y los asientos, lo mismo. Solamente el profesor tenía una mesa, una silla y un encerado para sus explicaciones. El alumbrado, durante las clases nocturnas, era con candiles de aceite y carburo.

Este es uno de los lugares donde he sentido más profundamente la gran labor del maestro.

A veces, dábamos las clases en la puerta, debajo de un árbol, durante el día. Recuerdo como algunos zagalillos que guardaban los cerdos me preguntaban: "D. Antonio, ¿me puede Vd. dar de leer ahora que tengo los cochinos tranquilos?" Puedo asegurarles que aquello no eran preguntas, eran súplicas. Ni que decir tiene que yo accedía gustoso. De vez en cuando, alguno interrumpía la clase y me decía "¿Puedo ir a echar para la piara aquel cochino que se me escapa?". Iba, volvía y seguía leyendo. Tengo la seguridad de que poco pude enseñar a los zagales en aquellas circunstancias y en tan escaso tiempo; pero, aún hoy, siento la satisfacción de que, al menos, supe despertar en ellos la ilusión y la esperanza, pues algunos me dijeron: D. Antonio, este año he aprendido algo, pero el año que viene aprenderé más.

Los adultos acudían andando por aquellos cerros, de noche para dar sus clases, después de haber trabajado de sol a sol, como ellos decían.

No todas las aulas eran como las que he citado anteriormente, pues en Arriate (provincia de Málaga) estuve destinado en un colegio bastante aceptable. En Vejer de la Frontera, estrené colegio y vivienda en la barriada de San Miguel.

Hablando de Vejer viene a mi memoria la existencia en esta época, últimos años de los cincuenta, de los llamados maestros idóneos, estos maestros fueron la consecuencia de la mala situación económica del profesorado, que no permitía el nombramiento de un profesor titular en lugares distintos al de su residencia habitual, ante la imposibilidad de poderse mantener durante todo el mes con la asignación que daba la Administración. Se nombraban, pues, maestros provisionales con algunos conocimientos, pero sin titularidad, y con residencia en el lugar donde se necesitaba un profesor.

Yo he conocido en la provincia de Granada maestros titulados interinos, e incluso propietarios, que el día 20 ó 25 de cada mes tenían que irse a su casa en otro lugar, al haber gastado el sueldo del mes en pagar a la patrona por su hospedaje. Esto, que era conocido por las autoridades correspondientes, era consentido, encubiertamente, ante la imposibilidad de solución alguna.

En Vejer de la Frontera, conocí uno de los maestros idóneos en una clase contigua a la mía, con su propia petición de que me pasara por su clase para corregirle, disimuladamente, ciertas faltas de ortografía que pudiera tener en sus escritos de la pizarra.

¿Que cómo me mantenía yo en aquel lugar? Tenía unas permanencias (una peseta por niño y día y una hora más de clase, además de pasarlas canutas algunas veces).

En La Línea de la Concepción, pese a que yo estuve en uno de los mejores colegios de la provincia por entonces, el Carlos V, recuerdo que había una clase en la nave parroquial donde un día se presentó el inspector al maestro y le pidió el registro de asistencia. El maestro le dijo que él no llevaba registro. El inspector le contestó que era la mínima expresión de lo que se debía tener en clase, a lo que el maestro le explicó que tenía una matrícula de 100 niños, y "como Vd. ve, aquí no hay asientos ni sitio nada más que para 40; lo que hago es que por las mañanas abro la puerta y los niños se lanzan a coger sitio; los 40 primeros que logran sentarse dan clase, los que no, prueban por la tarde a ver si tienen más suerte; comprenderá Vd. que así no me sirve para nada el registro de asistencia".

Es indudable que el maestro podía haber empleado otro procedimiento más ortodoxo, como dar clase a unos niños por la mañana y a otros distintos por la tarde, pero, en fin, la realidad era esa y lo cierto es que existía aquella afluencia de alumnos y que no se dedicaba presupuesto para un maestro que hiciera un desdoble.

BARRIADA LA PIÑERA (ALGECIRAS)

Desde el año 1966 hasta bien entrada la década de los setenta, la matrícula en la barriada La Piñera, y me consta que en otros sitios ocurría lo mismo, era alrededor de 70 niños por aula, hasta el punto de que en días muy lluviosos con escasa asistencia de alumnos los compañeros me decían: "Hoy estoy en cuadro, sólo me han ido 30 ó 35 alumnos".

Pese a esto se quedaban en la calle todos los años unos 500 niños.

Proliferaban las escuelas clandestinas que recogían este excedente y a las que se controlaba con la llamada "enseñanza doméstica". Esta enseñanza era la que seguían los niños que por imposibilidad física, enfermedad, etc. no podían asistir a clase haciéndoseles un seguimiento en los centros públicos, a finales de curso, para ver si promocionaban a otros niveles, recogiendoles sus datos en las cartillas de escolaridad durante los primeros tiempos y en los libros de escolaridad, después.

Este sistema se hizo extensivo a las escuelas clandestinas que tenían que abonar una cantidad en papel de pagos al Estado (20 pesetas, al principio, 25 pesetas, después, cada año al iniciarse el curso). Así se beneficiaba a los alumnos, que recibían el libro de escolaridad, se examinaban por cursos o trimestres en el centro público y, al menos, seguían los programas oficiales establecidos.

DESDOBLES Y HABILITACIONES

Los desdobles empezarán sobre los años 1973-1974.

En el salón de actos del colegio Alfonso XI funcionaron en desdobles cuatro clases al principio, que se redujeron después a dos, ante la imposibilidad de mantener tantos alumnos actuando al mismo tiempo en cada sesión.

Estas clases estaban separadas por unas improvisadas paredes de cajones sobrantes de cuando dotaron al centro de material, y después de haber colocado los armarios correspondientes. Estas clases eran conocidas en la barriada con el nombre de las "aulas de los cajones".

Ante esa aglomeración de alumnos y con tan pocas condiciones acústicas en las aulas separadas, los maestros tenían que ponerse de acuerdo: mientras unos explicaban, otros hacían ejercicios en silencio con sus alumnos.

Otra aula estaba ubicada en una nave parroquial y la bautizaron con el nombre de "escuela de los creyentes".

Recuerdo que en una ocasión fue a verme, para solicitar cierta información, el padre de un niño y me dijo: "Mi hijo está en las escuelas de los patriotas". Aquello de los patriotas me cogió fuera de juego. Y ante mi extrañeza, me contestó: "Yo mando a mi hijo a la escuela y vuelve rojo y amarillo, el color de la bandera española". Éstas eran unas clases en desdoble que habían habilitado en unos locales comerciales.

El suelo de las aulas era de material que, al pisarlo, desprendía un polvo rojizo, y en los patios de recreo habían echado una zahorra amarilla que soltaba un polvo amarillento.

El desdoble era el llamado veneciano, el más provechoso para los niños. Un turno de 9 a 12, otro de 12 a 3 de la tarde. El 1º repetía de 3 a 5 y el 2º volvía de 5 a 7.

Habrà quien se pregunte que cómo se consentía este sistema, pero era lo único que había; o esto o se quedaban unos 500 niños en la calle. Se aceptaba el mal menor.

Más adelante, empezaron las construcciones escolares y se fue normalizando la situación, quedando reducida la matrícula por aula a unos 40 alumnos. Pero, triste paradoja, apareció el fracaso escolar, generalizado en España; sin que sea exclusivo de nuestro país.

¿Qué estaba y sigue sucediendo?

No sería justo, como a veces se ha hecho, cargar la responsabilidad sobre los profesores (sin que por ello dejemos de entonar un mea culpa cuando sea necesario).

Creo que la causa es múltiple: el sistema, la sociedad, una programación oficial excesivamente cargada, una falta de disciplina motivada por la relajación de las costumbres sociales, dejación de la familia que, en muchos casos, olvidan que están obligadas a realizar la socialización primaria y descargan ésta en la escuela, cuya misión es la socialización secundaria.

También ruego que no me tachen de retrógrado, por la evolución de la vida. Hay quien dice que a veces la evolución involucre. Es el caso del abuso de la televisión por los niños, hay quien dedica a este artefacto más de cinco horas diarias.

Con frecuencia oímos decir acerca de niños de secundaria, incluso de Bachillerato, que escriben con numerosas faltas de ortografía y no comprenden lo que leen.

Pensemos que a escribir se aprende leyendo y que actualmente el niño no lee o lo hace poco, porque se lo impide la televisión. Yo recuerdo y Vds. seguramente también, cómo en determinadas edades leíamos las aventuras de Julio Verne o de Emilio Salgari. En otras épocas de la vida, se leían otras obras en consonancia con las apetencias de la edad. Pero ahora el niño no se molestará en leer una aventura mientras pueda verla en televisión, la cual se le da mascada y digerida, sin necesidad de esfuerzo alguno por su parte. Lo que se lee hay que interpretarlo, hay que razonar. Lo que se ve no hay más que mirarlo.

Pensemos que una persona que haya visto la televisión una tres horas diarias, durante 70 años, habrá estado ante la pantalla una octava parte de ese tiempo (875 años).

Otro tanto podemos decir que ocurre cuando nos quejamos de que niños mayores no saben multiplicar o dividir ¿Cómo van a saber, si emplean las calculadoras que de manera mecánica les resuelve las operaciones?

Mucho me temo que lo mismo pueda pasar, aunque en menor grado, con los ordenadores, especialmente porque anula la vida social del individuo.

Pensemos en los males que pueden ocasionar las consolas, video juegos, etc.

Todos estos aparatos nos están atrofiando la razón y la inteligencia cuando se abusa de ellos.

¿Hemos pensado en las consecuencias del semiabandono del Latín, del Griego y la Filosofía en la Enseñanza Media, materias que tanto ayudan a razonar?

Me voy a tomar la libertad de dar un consejo; aunque dicen que "el consejo más bien daña que aprovecha / si el que lo da no tiene mucha cordura / y el que lo toma mucha paciencia".

El consejo es que acostumbremos a los niños a no abusar de la televisión.

Respecto a las calculadoras, yo las prohibiría hasta cierta edad; lo mismo diría de los ordenadores.

Por último, creo que la enseñanza debe ser cíclica y gradual, de tal manera que los conocimientos que se vayan dando desde el primer año se sigan administrando, sin interrupción hasta finalizar la escolaridad obligatoria, incluido el Bachillerato, aumentando, claro está, la cantidad y la intensidad. Pero que no ocurra que se imparta determinada materia en un año y después no se vuelva a tocar hasta pasados determinados cursos.

PERMANENCIAS

Otro recuerdo es el de las llamadas permanencias, consistentes en dar una hora más de clase diaria a cambio de una cantidad abonada por los padres a los maestros.

Era una manera cobarde de abordar la Administración el problema de los bajos sueldos. Existía el P.I.O. (principio de igualdad de oportunidades) que abonaba las cantidades de un porcentaje de niños que no podían pagar dinero alguno. De estas cantidades cobradas por el centro directamente y las recibidas del PIO se dedicaba el 10% a las necesidades del colegio.

Algunas veces me pregunté: ¿qué se propone la Administración, si beneficiar económicamente al maestro, beneficiar formativamente al niño, o beneficiarse económicamente a sí misma?

Quizá esta trilogía de beneficios se logró en su momento, pero reconozco que fue una forma impropia de afrontar el problema económico de los maestros.

Más tarde se abolieron las permanencias y se abonó por la Administración una cantidad a cambio de una hora diaria más de clase que recibió el nombre de exclusiva.

Hemos de reconocer que la enseñanza ha pasado, a través del tiempo, por momentos difíciles en todos sus estamentos.

Difíciles porque no siempre ha sido reconocida su labor.

Difíciles por los numerosos cambios que ha sufrido.

Difíciles, incluso, por las malas comunicaciones existentes; no solo las terrestres, sino todos los medios de comunicación (TV, Radio escolar, etc.).

Me viene a la memoria algo que Vds. pueden interpretar como chiste, pero que yo escuché como cierto. Se trataba de un inspector que visitó un pueblecito aislado, para lo cual tuvo que pasar un riachuelo, atravesar unas montañas a caballo durante varios Kms. hasta llegar al lugar. Después de la visita a la escuela, el maestro le invitó a su casa, y le sacó un jamón serrano extraordinario que quitaba el hipo.

Al año siguiente, se presentó al maestro un arriero con el siguiente mensaje: "Al otro lado del río hay un hombre que dice que es el inspector y me ha encargado que le diga que lleve Vd. allí el jamón, porque él no sube hasta aquí".

SEPARACIÓN DE SEXOS EN LAS ESCUELAS

Permítanme Vds. citar algunas leyes, decretos, disposiciones o circulares que despiertan la atención en nuestros días, pero que también eran llamativas entonces:

Sobre la separación de sexos en las escuelas el artículo 20 de la Ley de 22 de diciembre de 1955 (B.O.E. de 25 de diciembre) dice:

"Las escuelas de párvulos podrán admitir indistintamente niños y niñas cuando la matrícula no permita división por sexos.

Las escuelas de párvulos y las mixtas (de niños y niñas conjuntamente) serán siempre regentadas por maestras. En casos excepcionales y justificados previa instancia motivada por la Junta Municipal de Educación con informe favorable de la Inspección del Estado, podrán ser nombrados para desempeñar Escuelas Mixtas maestros casados, cuyas esposas, mediante las condiciones reglamentarias que se determinen, pueden encargarse de las enseñanzas femeninas del hogar y labores".

Entre las condiciones reglamentarias no sé si llegó a figurar la de que la esposa cobrara alguna cantidad por su trabajo. Nunca oí que esto sucediera, siendo, posiblemente, el tributo que había de pagar el matrimonio por no ser la esposa la maestra.

ASISTENCIA DE NIÑOS Y MAESTROS A MISA CORPORATIVAMENTE

Es curiosa y significativa la circular que dictó el director general de Primera Enseñanza, Romualdo de Toledo, el día 5 de marzo de 1938, en la que se ordenaba la asistencia obligatoria de niños y maestros corporativamente a Misa los domingos y días de precepto. Este mandato tuvo una duración de muchos años. Yo lo conocí y practiqué hasta los años sesenta y dejó de cumplirse al considerar los propios sacerdotes que la religión es vivencia y no debe ser impuesta, vistos los malos resultados que se obtenían una vez finalizada la escolaridad de los niños.

PROFUSIÓN DE LEYES

Es digno de destacar nuestra tendencia pendular, o sea, pasar de un extremo a otro distinto del que estábamos. Digo esto porque con ligeras variantes (Ley de Educación Primaria de 1945, Ley de 22 de diciembre de 1953, Ley de 21 de diciembre de 1965). La Ley que se mantuvo esencialmente en España durante cerca de 120 años (desde 1857 hasta 1970) fue la Ley Moyano. Después viene una proliferación de Leyes:

- Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa del 4 de agosto de 1970 de Villar Palasí.
- LOECE (Ley Orgánica sobre el estatuto de los Centros Escolares).
- Ley de la Reforma Universitaria de 1983 (L.R.U.).
- LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, de 1984).
- LOGSE (Ley General de Ordenación del Sistema Educativo, de 1990)
- LOPEGCD (Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes).
- Ley de Calidad de Enseñanza, en nuestros días.

Da la impresión de que cada ministro de Educación desea establecer una ley para perpetuar su nombre.

ÉPOCA DE LA DICTADURA

Conviene recordar que a la Enseñanza y a sus profesionales se les ha otorgado los mayores elogios. En la época de la Dictadura de Franco, éste decía a los maestros en 1937: "La labor del Magisterio ha de subir de plano. La instrucción importa poco que sea grande o que sea chica; lo indispensable, lo preciso es educar".

Pese a estas palabras y otras parecidas de alabanza a los maestros y su labor, no fue inconveniente para que en alguna ocasión, como cuenta Franco Salgado, primo de Franco, en sus memorias, cuando le dicen que los profesores están mal pagados en todos sus estamentos, salda la cuestión diciendo que son muchos y no se pueden atender.

Es un hecho demostrado que todos los Gobiernos han tratado siempre de captarse la simpatía de la Enseñanza en general. Recordemos la frase de "dadme la Escuela y reformaré el mundo". Lo curioso es que la escuela se ha querido captar con frecuencia para adoctrinar no para educar, y no es menos cierto que la enseñanza ha sido considerada casi siempre como un bien de consumo y no como un bien de inversión, aunque los beneficios no se alcancen momentáneamente y tengamos que esperar hasta lograrlos.

Pensemos en Pitágoras cuando decía: "Eduquemos a los niños y no tendremos que castigar a los hombres", dicho que yo osaría modificar diciendo:

"Eduquemos a los hijos de hoy y no tendremos que castigar a los padres de mañana".

NOTAS DE EVALUACIÓN

Algo de lo que quiero hablar en este caminar de las leyes es en las variantes de las notas de evaluación introducidas a partir de la Ley del 70.

Ponencia de Clausura

Se introdujo el concepto de evaluación cualitativa sin su verdadero sentido: "Se hará constar la correspondiente calificación cualitativa según la escala establecida en el artículo 3º del Decreto 26/81/1970 de 22 de agosto (Sobresaliente, Notable, Bien, Suficiente, Deficiente y Muy Deficiente)"

En esta llamada evaluación cualitativa se agregaron a los valores tradicionales dos nuevos conceptos: bien y muy deficiente. Este último se ha ido suprimiendo, afortunadamente, hasta desaparecer por completo.

Creo que a los alumnos se les debe felicitar por sus triunfos y consolar en sus fracasos. El término Bien cumple su cometido de alegrar, pues el niño se sentirá más satisfecho al saber que ha superado crecidamente las pruebas, aunque no haya alcanzado la más sonada calificación de Notable. Sin embargo, no ocurre así en el segundo caso, ya que parece como si nos regocijáramos con el suspenso y le agregáramos el "suspendidísimo".

Recuerdo aquellos tiempos en que los opositores eran aprobados sin plaza. A mí me parecía tan inoperante aprobar como suspender, si el final era quedar fuera; pero para el opositor suponía un lenitivo el poder decir que había aprobado, aunque... Era una manera falsa, pero elegante de que el opositor pudiera justificar su fracaso.

Pues bien, yo me imagino el caso contrario, en el cual le dijeran al aspirante: Está Vd. suspenso, pero tan justamente que debemos agregarle el apelativo de "calamidad". Algo así como si, para ofender a alguien, en vez de asno se le dijera onagro, es decir, además de burro, salvaje, que es lo que significa esa palabra.

La Educación Primaria, la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) sigue el mismo o parecido sistema de calificación que venía empleándose, tales como progresa adecuadamente (P.A.) o necesita mejorar (N.M.), según el caso.

Me consta que en algunas ocasiones los padres han dudado acerca de la bondad y eficacia de las calificaciones "progresa adecuadamente" y "necesita mejorar", ya que nunca se enteran de hasta cuánto han progresado adecuadamente sus hijos, o hasta cuánto necesitan mejorar, cosa que no sucede con las valoraciones numéricas, pues es indudable que el niño que saca una puntuación de ocho, por ejemplo, progresa más que si saca un seis, y el que obtiene un dos necesita mejorar más que el que logra un cuatro.

Sin más valor que el puramente anecdótico, y sin intención de desestimar ninguna clase de evaluación, voy a citar el caso de un padre que la primera vez que recibió un boletín informativo del colegio, y sin leer las notas aclaratorias, se dirigió al centro con tono displicente para decir que no consentía que su hijo fuese influenciado ni expresa ni subliminalmente por nadie ni por nada. Hubo de explicarle el director, a la vista del boletín, que las siglas "P.A." no se referían al partido andalucista, sino al aprovechamiento de su hijo.

El hombre, algo confundido, pero satisfecho, preguntó en tono jocoso al director si el que progresaba adecuadamente era el partido o el niño, y agregó: "me interesa, sobre todo, el progreso de mi hijo, aunque también el del partido, pues es al que yo voto". Doy fe de que esto es totalmente cierto, pues el director era yo.

Otras puntuaciones expresadas en siglas son las referidas al esfuerzo educativo (R.E.) y Adaptación curricular (A.C.). En la evaluación de comportamiento cívico social, los resultados se representaban con las siglas S-R-A-N, equivalentes a los grados respectivos de Siempre-Regularmente-A veces-Nunca.

Resulta, pues, que un boletín informativo se parece más a un jeroglífico o a un crucigrama que a otra cosa.

ACLARACIONES A LOS NIÑOS, TEMAS TABÚS

Otra de las cuestiones que quiero tratar es esa tendencia de los mayores a no aclarar debidamente algunas cuestiones, quizá por haberse considerado como tabú el tocar ciertos aspectos de la vida, según puntos de vista de épocas no muy lejanas.

Los padres y profesores deben explicar y satisfacer la curiosidad, poco exigente, por otra parte, del niño en cada momento, aunque, a veces, las preguntas puedan resultar un tanto escabrosas, como es la espera de un hermanito. La explicación podría ser concisa, pero siempre lo suficientemente clara, en evitación de posibles e incomprensibles misterios para el niño.

Recuerdo el relato de un documentado psicólogo que refería cómo en una familia numerosa de otros tiempos, se repetía con bastante frecuencia el inexplicable hecho, para los hijos, de la madre que engordaba exageradamente hasta que llegaba el día en que aparecía el médico en casa, se encerraban todos los mayores en una habitación y al rato se oían los gritos de un bebé (era la época en la que se daba a luz en casa). Cuando la madre se levantaba de la cama había desaparecido su gordura, pero había aumentado la familia.

En una de aquellas acostumbradas y repetidas ocasiones, los hermanos se propusieron desvelar el misterio y, de común acuerdo, alzaron al menor de ellos hasta un tragaluz que había en la habitación, para que observara primero y explicara después. Cuando el pequeño bajó de su atalaya estaba más nervioso y pensativo que antes, y sus explicaciones aumentaron la incomprensión de los demás.

Todo ese nerviosismo de los niños se hubiera evitado con una aclaración a tiempo de sus mayores.

En ocasiones, son los padres los que han de forzar la situación para aclarar debidamente los hechos, por ejemplo, el nacimiento de cualquier animal doméstico. La observación de un nido de cigüeñas puede ser una magnífica ocasión para decirle a los niños que estos animales no traen los bebés de París ni de ningún otro sitio.

A los niños se les debe sacar de su ignorancia lo antes posible, tan pronto como pregunten. No soy partidario de prolongar la mentira de los Reyes Magos más del tiempo absolutamente necesario, y no estoy conforme con el argumento de quienes dicen que se pierde la ilusión de los niños cuando se enteran de la verdad. ¿Perdemos la ilusión los mayores cuando esperamos el regalo de Reyes, de la onomástica, del cumpleaños o de un aniversario?

ASIGNACIÓN PARA GASTOS DE LOS CENTROS

Uno de los episodios digno de destacar es el que se dio en la década de los setenta con las cantidades asignadas por la Administración a los centros escolares, para los gastos de mantenimiento y puesta en marcha de los mismos, según número de aulas y alumnos.

Esas cantidades habían de ser justificadas como gastos, con antelación, para poderlas recibir. Se hacía necesario, pues, pedir a papelerías, librerías y otros comercios facturas falsas, petición que, en un principio, se acogía con cierta sorna y recelo al pensar, no sin motivo, que los directores y profesores trataban de ventilarse un dinerito para sus cuentas particulares.

Afortunadamente, estas sospechas se desvanecieron pronto, al comprobar que todos los centros actuaban de la misma manera y que, por tanto, no podía generalizarse esta postura.

Es algo parecido a lo que todavía suele ocurrir con determinadas becas a los alumnos: que empezado el curso en octubre, llega, en ocasiones, el mes de mayo del año siguiente, y todavía no se ha cobrado la asignación.

En la década de los ochenta cambió, por fin, el procedimiento, facilitando el dinero, primero, y justificando su inversión, después.

LA MEMORIA

En determinadas épocas, se ha llevado a cabo una exacerbada crítica de la memoria y un cierto abandono de la misma.

Desde la Ley General de Educación de 1970 se extendió la idea de que la memoria era no sólo inútil, sino incluso nociva. Se ha llegado a decir que la memoria es la inteligencia de los tontos.

Con cierta tendencia al establecimiento de la enseñanza personalizada, se llevó a cabo el sistema de fichas, pero la elaboración de las mismas era un trabajo excesivo para el profesorado, y fueron las editoriales las que tomaron el relevo de la preparación de las fichas en unos libros especiales, cuyos ejercicios realizaban los alumnos copiando las contestaciones del texto. Pasados unos años, se vio la inoperancia del sistema y se procedió a ir eliminando los libros de fichas y a cultivar algo más el trabajo y la memoria del alumno, de la cual también se han hecho alabanzas. Ortega y Gasset dijo: "Para tener mucha imaginación hay que tener muy buena memoria". Bergson decía: "Percibir es, sobre todo, recordar.

Pensando en la lucha que, a veces, se mantiene contra la memoria viene a mi mente aquel misionero que hablando a sus fieles sobre el Infierno decía: ¿Habéis meditado lo que tiene que ser perforarse lentamente la mano con un cigarro encendido? ¿Habéis pensado lo que tiene que ser asarse una pierna con una antorcha encendida? ¿Habéis pensado lo que tiene que ser tirarse a un fuego y quemarse medio cuerpo? Entonces se levantó uno de los fieles, pálido y tembloroso y dijo: "Mire, si tiene que haber Infierno que lo haya, pero "sin acojonar", "sin acojonar". Eso digo yo con la memoria "si tiene que hacerse una crítica a la memoria, hágase, pero sin... exagerar, sin exagerar.

La memoria es un atributo desigualmente desarrollado en los distintos sujetos.

Guilford admitía dos clases de pensamiento: el pensamiento convergente y el pensamiento divergente. El primero es propio de los repetidores o memorísticos, o sea, de los que reproducen con más o menos exactitud lo aprendido. El segundo es el que tienen los espíritus creativos. Son poseedores de una gran inteligencia creadora.

Viene a mi memoria el caso expuesto por Skodak de un profesor que mandó a los alumnos dibujar un hombre corriendo. Uno de ellos presentó el dibujo, pero las piernas eran unas líneas quebradas. Ante la sorpresa del maestro, el niño le contestó que como iba corriendo, el aire le daba en los pantalones y le hacía arrugas. Este niño tenía un espíritu observador y creativo, es decir, posiblemente era de pensamiento divergente.

Podríamos considerar al genio, al creativo, como una fábrica, y al erudito, al instruido, como un almacén.

Todos los productos fabricados han de ser almacenados para su posterior distribución. Este mismo razonamiento nos puede servir para el genio como creador, y para el erudito como poseedor y transmisor de los conocimientos adquiridos con la ayuda de la memoria.

Alguien dijo que "cultura es aquello que queda cuando se ha olvidado todo".

No estoy de acuerdo con este dicho. Creo que cultura es un suficiente conocimiento de las distintas potencias del alma: "memoria, inteligencia y voluntad".

A través de lo expuesto, habrán podido Vds. deducir que soy un fervoroso defensor de la memoria.

Sí, esto es indudable, pero ¡ojo! no del psitacismo (método de enseñanza basado exclusivamente en la memoria) ni tampoco del memorismo, es decir, no soy partidario, en modo alguno, de aprender las cosas de memoria sin comprenderlas, que es en lo que consiste, precisamente, el término memorismo.

En este deambular por la memoria, recuerdo aquellas palabras del tango que hablan de "una infancia sin juguetes y un pasado sin amor". Y yo me pregunto ¿Qué sería una vida sin recuerdos, una vida sin memoria?

CAMBIOS EN LA ENSEÑANZA

La Enseñanza, por lo general, está muy ligada a los cambios de la vida. Vivir es, a fin de cuentas, transitar, pasar de una realidad a un idealismo. Vivir es cambiar, buscando siempre lo mejor. Esto también le sucede a la Enseñanza que en el transcurso del tiempo ha experimentado muchos cambios (yo he conocido algunos).

Ahora, en estos momentos, estamos inmersos en un nuevo cambio (Ley de Calidad de la Enseñanza) y, por tanto, el empeño se ha de centrar por parte de todos en buscar lo mejor.

Al decir por parte de todos, me refiero a todos, desde el profesor hasta el legislador, haciendo examen de conciencia para comprobar si "ese mejor" lo hemos encontrado realmente.

Cuando se busca lo mejor, los cambios no se sufren, se agradecen, porque ellos son los jalones, los pasos de nuestra propia formación.

A fuerza de errores y rectificaciones, cayéndose y levantándose, nos vamos haciendo profesionalmente y vamos enriqueciendo ese impulso que llamamos vida.

Recuerdo las palabras de Ortega cuando dice: "La vida que nos ha sido dada, no se nos ha dado hecha, sino que tenemos que hacerla día a día".

Cuando observo los cambios que hemos tenido en la Enseñanza, saco en consecuencia que somos pendulares. O mantenemos la misma ley en esencia durante más de cien años (Ley Moyano) o en veinte años conocemos cuatro o cinco leyes distintas.

Alguien dijo que los españoles llegamos siempre tarde, pero con mucho entusiasmo. Este entusiasmo se extiende incluso a los términos, a las definiciones. Veamos algunas notas de la nueva terminología:

- "Las connotaciones del paradigma ecológico primario", esto quiere decir "la influencia de la familia".
- "El núcleo primario deprimido", o sea, "familia con problemas".
- "El espacio físico de la comunicación interactiva". Esto significa lisa y llanamente "el aula".
- "El constructo didáctico", es decir, "la lección".

Comprendo que la Pedagogía, como todas las ciencias, tiene su terminología científica, su jerga particular, pero esto no quiere decir que hayamos de introducirla en el lenguaje común o vulgar, como recuerdo que hace unos años se publicó en un Boletín Oficial la adjudicación de "paneles practicales de observación", es decir, encerados.

Imaginemos que le dijéramos a los niños: "Vamos a pasar al espacio físico de la comunicación interactiva, para enseñaros el constructo didáctico".

Ponencia de Clausura

Es posible que nos mandaran al "espacio físico de los desechos traseros", o sea... Bueno, ustedes traduzcan.

Vivimos en una sociedad dinámica, donde las nuevas técnicas y métodos educativos se suceden sin descanso ante el asombro de los profesores. El profesor contempla perplejo el cambio continuo, pero es que también este acelerado proceso hace que los centros universitarios de formación del profesorado no sigan el ritmo, y los profesores salgan de ellos con las consiguientes lagunas prácticas.

Es un error creer que sólo con el empleo de ciertos medios didácticos y organizativos nuevos es suficiente para un buen logro.

No; para llegar a una verdadera renovación pedagógica hay que conseguir también un cambio de actitud, que lleve a los profesores a identificarse afectivamente con las nuevas realidades (fíjense bien que digo afectivamente).

Debe la Administración, no diré mimar, pero sí motivar al profesorado y no acosarlo con excesivas exigencias y prisas, para que no se refugie en la rutina que como su etimología indica es "ruta estrecha y trillada", es decir, un camino que no exige esfuerzo ni adaptación porque todos sus vericuetos son bien conocidos. A la rutina puede sumarse un cierto misonéismo, o sea, un temor a lo nuevo junto al miedo de dejar lo viejo. Rutina y misonéismo son, pues, en el profesorado grandes enemigos de una reforma educativa, que las autoridades en la materia deben evitar razonablemente en bien de la enseñanza.

Ruego a Vds. que me permitan una reflexión: creo que la vida es como un inmenso cuadro, nunca terminado, donde alternan los tonos oscuros, grises y tristes, con las pinceladas de alegres coloridos y bien trazadas. Creo que todos los que nos dedicamos a la enseñanza: profesores, directores, inspectores, padres de alumnos, autoridades educativas, en general, salvo algunas excepciones, que siempre confirman la regla, pintamos bien, al menos ponemos en ello nuestro mayor empeño e ilusión.

Yo animo a que todos hagamos del trocito de lienzo, que nos corresponde, una verdadera obra de arte, pues ya hay demasiados malos artífices que se dedican, por sistema, a embadurnar, pintorrear y manchar el cuadro de la vida.

Muchas gracias.

PROYECTO FORESTA:

UNA EXPERIENCIA MULTIDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. PATRIMONIO HISTÓRICO Y NATURAL DEL CAMPO DE GIBRALTAR

Josefa Contreras Moreno / Licenciada en Geografía e Historia

Palma Tonda Rodríguez / Licenciada en Ciencias Físicas

Ángel J. Sáez Rodríguez / Doctor en Historia, Instituto de Estudios Campogibraltares

1. INTRODUCCIÓN

Proyecto Foresta es una propuesta interdisciplinar para el estudio del entorno natural y cultural del Campo de Gibraltar, que viene desarrollándose en Colegio Los Pinos de Algeciras desde hace diez años.

Aplicado fundamentalmente en Educación Secundaria, nació como un conjunto de actividades más o menos coordinadas en los primeros cursos de BUP que pretendía imbuir al alumnado en prácticas de educación ambiental que resultaba novedosas por entonces: recorrido de itinerarios naturales, observación como requisito para aprender, recolección de bellotas de alcornoque que después eran plantadas en el bosque e interpretación de las características ecológicas de los espacios que se atravesaban, fueron los primeros pasos desde los que hacer más vivencial un aprendizaje que creíamos excesivamente teórico.

El proyecto se desarrolla a lo largo de todos los cursos de la ESO. Se basa en la gestión autónoma de equipos de alumnos que, bajo la coordinación de sus profesores, adquieren los contenidos teóricos precisos para desarrollar procedimientos y actitudes durante su puesta en práctica. Con él se aborda el conocimiento del medio como eje globalizador e interdisciplinar del currículo. Su radio de acción es el Campo de Gibraltar, secuenciando la dificultad material de los itinerarios didácticos que se llevan a cabo según la edad del alumnado.

Con este proyecto hemos pretendido acabar con el hecho de que los alumnos aprendan las ciencias de manera elitista, convirtiendo las asignaturas en una enumeración de fórmulas, principios generales y esquemas, con tecnicismos de difícil pronunciación y memorización que raramente relacionan con el fenómeno en sí.

Para romper esa dinámica, el alumno ha de verse inmerso en un ambiente favorable, debe ser partícipe de su propio aprendizaje, debe construir su propio conocimiento. El resto viene por sí solo.

Antes de que nuestro proyecto surgiera, transmitíamos al alumno una serie de ideas complejas, difíciles de asimilar y que no llegaban a entenderse, mediante la burda técnica de la repetición. Aunque finalmente memorizaran una definición, sabíamos que no habían llegado a comprender el concepto. Ahora hacemos que el alumno palpe las ideas, las construya, experimente y posteriormente las contraste con la definición o la hipótesis de partida.

Somos conscientes de que esta forma de aprendizaje es lenta, pero comprobamos que también es eficaz. El alumno debe ir acompañado en su camino y constantemente estimulado. Resulta altamente gratificante para el alumno y para el educador comprobar que el objetivo ha sido alcanzado de una forma casi espontánea como ellos mismos dirían "sin necesidad de estudiar". Por ello, el objetivo de nuestro proyecto se puede reducir a una sola idea: construir el propio conocimiento.

Nuestro trabajo plantea un contacto con la práctica educativa y la investigación al mismo tiempo. Para ello partimos de unas anotaciones que se toman durante la primera visita sin alumnos, en la fase de formación del profesorado. Durante ésta y en la siguiente sesión de trabajo del equipo docente, valoramos las posibilidades didácticas del lugar, su exigencia física, las posibles paradas de trabajo, de reagrupamiento o de descanso, su duración, etc. Seguidamente recopilamos la información geográfica, histórica, ecológica, edafológica y otra que se considere necesaria, así como la cartografía precisa.

Para dar forma al proyecto reestructuramos las unidades didácticas del currículo cuando es necesario, cubriendo los objetivos generales de ciclo que se marcan comunes a todas las áreas que de forma interdisciplinar participan, consolidando los objetivos específicos de área y guiándonos por unos criterios lógicos en la secuenciación de contenidos.

Una vez clarificados los objetivos que queremos conseguir, los hacemos llegar al alumnado mediante unos contenidos conceptuales, procedimentales y de actitud bien definidos y en un orden secuenciado de dificultad. Debido a las lagunas que, con frecuencia, presentan los alumnos cuando se deja de impartir en algún curso algunos contenidos, nos planteamos trabajar en todos los cursos de la etapa los mismos profesores e ir progresivamente aumentando la información y las habilidades exigidas.

A la hora de secuenciar los contenidos y debido al carácter flexible del currículo, nos permitimos el desplazamiento de objetivos de un curso a otro, puesto que se calibran en virtud del grado de complejidad en cada unidad didáctica, con su consiguiente reflejo en el Proyecto Curricular de Área. Ello obliga a una lógica interconexión, entre niveles de conocimiento, objetivo por objetivo, una vez bien definidos los de cada área y los contenidos respectivos.

En nuestro afán de emplear los mejores instrumentos para hacer llegar toda la información al alumnado, hemos hecho de las nuevas tecnologías y del Parque Natural los Alcornocales (PNA en adelante), otro recurso más en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje. El aspecto analítico y práctico ha de fomentarse desde los trabajos de campo hasta las prácticas sencillas, pero entendiendo que ello sirve para fomentar, asimismo, su intuición para desenvolverse en otras vertientes de la vida y para orientarse sobre la evolución del hombre en el medio y cuáles son las limitaciones de éste al aprovecharlo. El PNA sirve realmente de "cuaderno" de prácticas a dicho nivel.

La labor del alumnado en equipo como método de trabajo en cualquier medio es fundamental, les motiva, les inspira confianza y seguridad, les hace más amena la tarea y más gratificante la obtención de unos resultados finales que solos no podrían compartir.

El caso particular que ahora presentamos, corresponde a la aplicación de *Proyecto Foresta* al primer curso de Educación Secundaria, que se desarrolla entre el conjunto monumental de la fortaleza de Jimena de la Frontera y la rivera del río

Hozgarganta, que bordea el cerro de San Cristóbal en el que se asientan el castillo y la población. En este curso, *Proyecto Foresta* tiene una duración de un trimestre completo, tiempo en el que vamos adiestrando al alumno en la metodología de trabajo, totalmente empírica, basada en la aplicación práctica del método científico en todas sus fases, como herramienta fundamental de cualquier trabajo de investigación, que es la clave del éxito del proyecto.

Realmente este proyecto acaba entusiasmándonos a todos: los alumnos aprenden y los educadores se sienten partícipes activos del aprendizaje y no meros transmisores de información.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En casi todos los campos del conocimiento la investigación interdisciplinar constituye hoy día una práctica aceptada. Los estudios sobre un punto particular tienen que relacionarse siempre con afirmaciones generales, relaciones universales y principios abstractos.

Haciendo una breve historia sobre el estudio del medio nos remontamos a la figura de Rabelais (1494-1533), quien invitaba a sus alumnos a "visitar los árboles y las plantas y considerar la industria e invenciones de los oficios". Más tarde, con Comenio (1592-1671), "había que estudiar la naturaleza, no los libros". Incluso Rousseau (1712-1778) sistematiza esta misma idea al afirmar, "no hay más libro que el mundo, no hay más instrucción que los hechos". Más tarde Pestalozzi (1746-1827) consideraría que las ideas vienen de las cosas y alcanzan la mente a través de los sentidos, para construir un sistema coherente y duradero. De lo anterior surgiría el concepto de Pedagogía Intuitiva, defendida por Buison (1841-1932), que hablaba de una enseñanza "por medio del aspecto", apreciado a través de los sentidos.

Con la Nueva Escuela, las justificaciones pedagógicas del estudio del medio se perfeccionan, buscándose la integración de diversas áreas para ayudar a la formación intelectual y afectiva del niño.

Será con Dewey (1859-1952) con quien comience la enseñanza por descubrimiento que junto con Decroly (1871-1932), considerarán al medio como totalidad que conviene analizar. Más tarde, Bruner (1972), plantearía su teoría del aprendizaje por medio del descubrimiento. Venía a decir que el descubrimiento es una transformación de la evidencia y, en este sentido, toda adquisición significativa en el aprendizaje puede interpretarse como un descubrimiento personal.

Piaget (1972), sumaría a ello, que la acción (de ese descubrimiento personal), estaba en la base de la inteligencia. Tomamos también, las aportaciones de Ausubel (1973), cuando afirma, mediante su teoría del aprendizaje significativo, que el docente tiene la tarea de organizar el orden interno de las estructuras conceptuales, pero es el alumno el que capta el significado, cuya creatividad es la expresión suprema de la resolución del problema.

Hoy en día podemos hablar de la corriente constructivista, dentro del marco de la enseñanza/aprendizaje. En ella nos encontramos con la existencia de ideas previas, de la interacción de las ideas previas con las nuevas, del aprendizaje significativo (Ausubel) y del propio aprendizaje por descubrimiento (Bruner).

Desde esta perspectiva marcamos las líneas directrices de nuestro proyecto. Sabemos que debemos crear experiencias de aprendizaje para los alumnos, que faciliten la construcción de sus propios significados. A ello le sumamos la interacción entre personas y entorno, (paradigma ecológico-contextual), buscando el aprendizaje interactivo defendido por Hamilton (1983).

En la actualidad, y debido a la convergencia de una serie de acontecimientos de distinta naturaleza (económicos, sociales, políticos y también científicos), el interés por el paisaje está resurgiendo de nuevo. M^a de Bolós (1996), señala que tal interés

deriva de la preocupación existente por los temas y los problemas ecológicos de conservación del patrimonio natural; también, de la acusada precariedad económica de una parte de la población que vive de la tierra, que debe buscar nuevas posibilidades; así como de la necesidad que sienten las personas de las ciudades por recuperar la Naturaleza.

Hemos también de comentar que en los últimos años han arreciado las críticas al carácter predominantemente analítico de la educación científica tradicional, proponiéndose modelos alternativos que favorezcan la formación interdisciplinaria, y la integración de las ciencias en el trabajo escolar. En este sentido, las propuestas del "estudio del medio" por las posibilidades que brindan de globalización de contenidos y de interrelación de materias pueden tener un porvenir prometedor.

Desde la perspectiva curricular el estudio del medio es motivo preferente de encuentro entre áreas, primordialmente entre Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. También se ha señalado que su aprendizaje debe abordarse desde la pluridisciplinariedad (Pena, 1996; Bovet y Pena, 1996).

El estudio del medio constituye un instrumento privilegiado al servicio de la formación de los alumnos. Entendemos que debe comprender un conjunto de disciplinas que vendrían a ofrecer una técnica pedagógica que permita aprehender el medio ambiente. Esto nos lleva a planteamientos de globalización e interdisciplinariedad o integración de las disciplinas.

El proyecto que planteamos se caracteriza por su carácter interdisciplinar. Partimos de la base de dos áreas disociadas en Secundaria (Educación del Medio: Ciencias Sociales y Naturales) a las que apoyamos desde las demás áreas tratadas en primero de E.S.O. para facilitar la formación integral del alumnado y el conocimiento profundo sobre un tema en concreto, indagando sobre conocimientos anteriores, planteando actividades de experimentación y descubrimiento y llegando al análisis y las conclusiones.

En resumen, después de dicha práctica contaremos con datos que nos demuestran la importancia del conocimiento del medio como eje globalizador e interdisciplinar, donde diversas materias del currículo han interactuado para llegar a un fin común: el aprendizaje del medio.

3. OBJETIVOS

Construir un currículum innovador para trabajar el medio en un aula y centro específico era el fin que se perseguía. Para ello analizamos las programaciones y buscamos la forma de enlazar el estudio del medio dentro de una perspectiva globalizadora e interdisciplinar. Observamos y analizamos la teoría sobre la enseñanza y el aprendizaje del medio como área del currículum de secundaria en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

3.1. Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Se plantea la integración de los alumnos y alumnas en el contexto sociocultural, desarrollándose capacidades para conocer y valorar el conjunto de tradiciones, normas, creencias y comportamientos colectivos.

El currículo de Secundaria propone una línea de continuidad con respecto al de Primaria basándose en el desarrollo progresivo de las capacidades propias del alumno de cada edad. Ampliando las posibilidades de aprendizaje reproduce, por tanto, una ampliación del horizonte cognitivo y se rompe con el proceso de aprendizaje desarrollado en la fase de educación precedente.

En la Educación Secundaria se pretende evolucionar en la forma de abordar el conocimiento, desde el equilibrio inicial a situaciones y aspectos más rigurosos.

La personalidad del alumno avanza y en la primera fase de la Educación Secundaria tenemos que mantener el equilibrio entre dos dimensiones del conocimiento: por un lado lo específicamente social y, por otro, la perspectiva globalizadora de la época anterior. En una segunda fase tenemos aspectos más cercanos al posible posicionamiento científico y al análisis social.

Así el pensamiento causal del alumno cambia y evoluciona. Va desde la explicación en líneas simples (tratando aspectos anecdóticos y superfluos) hasta otra progresivamente abstracta y compleja. El alumno acepta la existencia de varias versiones para unos determinados fenómenos naturales o hechos sociales, (relativismo). Se planteará también la objetividad para tratar otros conceptos.

Uno de los temas más importantes será el análisis del espacio-tiempo, de la duración, de la continuidad, del cambio, de los fenómenos temporales, etc. En definitiva, hablamos de la comprensión de la perspectiva histórica. De esta forma, en las primeras etapas de la Educación Secundaria se plantea mediante una visión fragmentada de la realidad, como compartimentos estancos, llevando poco a poco hacia una mayor complejidad y abstracción de la realidad. Evoluciona desde análisis de hechos y situaciones personales próximas a la experiencia social y personal. Analizando sociedades y formas de vida que se sitúa en contextos culturales del pasado.

Intentaremos que el alumnado supere actitudes egocéntricas, amplíe sus horizontes, y el aprendizaje sea significativo frente a los meramente repetitivos o memorísticos.

3.2. Área de Ciencias Naturales

Se hace esencial en este período de la educación la comprensión de la naturaleza de la Ciencia y de los métodos que le son propios.

Se trabajará un currículum plagado de métodos, de principios, de teorías y leyes que los ayude a comprender el medio que los rodea, además de los procedimientos utilizados para generar, organizar y valorar esos principios teóricos y leyes.

Al igual que las Ciencias Sociales, este área contribuirá al desarrollo personal de los alumnos y alumnas. Y es en donde van a tener especial protagonismo la práctica de los diversos procesos de nuestro proyecto. En este período de la educación el alumnado deberá ir progresivamente acercándose a interpretaciones más rigurosas del mundo que nos rodea.

Para facilitar el aprendizaje significativo, se diseñan actividades de enseñanza y aprendizaje que permitan el establecimiento de relaciones sustantivas entre los conocimientos y experiencias previas y los nuevos aprendizajes. Desde este punto y teniendo en cuenta la actividad mental constructiva del alumno para la realización de los aprendizajes significativos, somos los profesores los que debemos actuar como guía y mediador para favorecer la construcción de aprendizajes significativos. Es importante la experiencia previa y las actividades que permitan contrastar tales ideas con otras y modificar los conocimientos de partida.

También son necesarias nuevas actividades para dar mayor interés y utilidad a lo aprendido. Y, por último, una comprobación del avance que se ha producido respecto de sus ideas previas. El proceso de enseñanza debe garantizar la funcionalidad de lo aprendido. Los contenidos deben presentarse con una estructuración clara de sus relaciones e interrelaciones.

A la hora de seleccionar estrategias didácticas habrá que combinar estrategias de indagación y exposición. Las estrategias expositivas son aquellas por las que se presenta a los alumnos, oralmente o por escrito, un conocimiento. Facilitan el aprendizaje significativo siempre que se tengan en cuenta los conocimientos previos del alumno. Es necesario que esto vaya acompañado por actividades de indagación y resolución de problemas para favorecer la conexión de los nuevos conocimientos.

4. METODOLOGÍA

4.1. Metodología general

Los estudios de Piaget, sobre el desarrollo cognitivo nos muestran la necesidad de rediseñar un modelo que tenga presente el nivel de desarrollo y las herramientas intelectuales que debe adquirir un alumno dispuesto a aprender. Así llegamos a un enfoque constructivista, que viene a considerar el aprendizaje como un proceso de construcción del significado, en el que cobran especial importancia las ideas previas del alumno, punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si aportamos las herramientas necesarias al alumno, para un adecuado manejo de la información, éste será capaz de construir su propio conocimiento. De esta forma el alumno pasa a ser considerado como elemento substancial en el proceso de elaboración de los contenidos, y el profesor un mero promotor del aprendizaje.

Para poner en práctica esta metodología, se hacen necesarias tres fases claramente diferenciadas:

4.1.1. La fase del ANTES

Nuestro proyecto comienza con una etapa de búsqueda, que comprende todos los estadios anteriores al período de salida al campo: creación del proyecto por parte del profesorado, comunicación de los objetivos al alumnado, tratamiento de ideas preconcebidas por el alumno y preparación de las herramientas necesarias para el desarrollo de dicha práctica. El adecuado desarrollo de este proyecto exige una cierta sincronización en cuanto a los tiempos que cada una de las diferentes áreas empleará en preparar suficientemente al alumnado de acuerdo con las tareas planteadas. El área de Ciencias Naturales se encarga, en los primeros días de clase, de que el alumnado aprenda las bases de un trabajo metódico, preparándolo de esta forma para asumir sus funciones de forma responsable y autónoma en cualquiera otra disciplina.

En cada área se desarrollan los contenidos que de forma secuenciada se han establecido. Se deciden unos criterios de evaluación mínimos para determinar un adecuado grado de aprendizaje de los conceptos y destrezas a utilizar, así como de las actitudes requeridas. Con esta primera fase se pretende que los alumnos modifiquen las ideas preconcebidas y que adquieran los contenidos mínimos necesarios para realizar dicho proyecto. Estos contenidos, junto con los objetivos que se persiguen en cada área, aparecen explicitados en los cuadros que se aportan como anexos al final de este trabajo.

4.1.2. La fase del DURANTE

Más tarde entraríamos en la etapa de aplicación práctica de la investigación. Las ideas previas serán formuladas como hipótesis de trabajo para ser contrastadas con la realidad, ya sea mediante los datos obtenidos por la observación, como por la experimentación propia.

Pretendemos que el alumno tome contacto directo con la Naturaleza, con el Patrimonio histórico-monumental y sobre ellos comprobar los contenidos que se han impartido en el aula.

Sabemos que una salida al campo puede ser o un caos o algo de lo que poder sentirse orgulloso. Pasar de un extremo a otro es tan fácil que asusta. Por ello, la preparación del itinerario es primordial. La clave está en la organización:

- Pequeños grupos (5 ó 6 alumnos), que trabajen de forma autónoma, adiestrados con anterioridad. Cada componente de grupo con una función específica y con un tiempo límite de trabajo preestablecido.
- Cada grupo llevará su propio cuaderno de campo junto con todo el material necesario para la realización de cada una de las actividades. La preparación del itinerario también conlleva que el cuadernillo esté previamente

trabajado en el aula. Todas las actividades se realizarán por el conjunto de los grupos con el fin de corregir, a posteriori, posibles imprecisiones en los trabajos.

- En el transcurso de la salida los alumnos irán dirigidos por cuatro profesores, especialistas en su área, pero que previamente han sido formados en el resto de actividades a realizar desde todas las áreas implicadas, de forma que un profesor pueda asesorar a un alumno en cualquiera de las fases del proyecto.

4.1.3. La fase del DESPUÉS

La coordinación entre las fases del proyecto debe proporcionar una satisfactoria sensación de “trabajo concluido”. Por ello y, una vez de vuelta en el aula, cada área tratará de sacar el máximo rendimiento de los registros de información recopilados. Ésta es la fase más laboriosa, pero también la más eficaz en el aprendizaje: cotejando los resultados, analizando muestras en laboratorio, representando datos, los alumnos comprobarán hipótesis que los llevarán a conclusiones que realmente les habrán permitido aprender.

La guinda de este proyecto la pone la elaboración del informe científico por parte de los grupos de trabajo, emanado de la necesidad de difundir los conocimientos adquiridos, y en el que aparecerán las conclusiones extraídas tras el proceso de investigación.

4.2. Metodología específica para primero de ESO

4.2.1. Área de Ciencias Sociales

Tras la adquisición de los contenidos necesarios para el desarrollo del proyecto, que tiene lugar durante la primera de las fases, pasamos a la segunda, la salida, cuyas actividades se localizan en la parada nº 1: El Castillo. Llegados a este punto, cada uno de los grupos realizará de forma ordenada todas y cada una de las actividades de su cuadernillo que tienen como marco la zona fortificada. Para evitar aglomeraciones en un mismo punto cada grupo comenzará por el punto señalado con el número que corresponde al de su equipo, rotando después de cada actividad. Las actividades deben realizarse en equipo, comentado cada una de las ideas antes de escribir los resultados.

Una vez que el alumnado está disperso por la zona de trabajo y conoce el tiempo que puede dedicar a cada una de las actividades, empieza el trabajo de campo:

- Grupo 1: Observa detenidamente el dibujo de una fortificación que aparece en su cuadernillo, el plano de la zona fortificada y el lugar donde se encuentra. Esta actividad permite la situación geográfica en el plano, la localización de elementos patrimoniales y la utilización de diversos instrumentos.
- Grupo 2: La segunda actividad entra de manos de un romano, Lucio Herenio. Dicho personaje es utilizado en esta actividad y en la siguiente para ayudar al grupo de trabajo en la realización de una investigación sobre el terreno. Utilizando como marco histórico la puerta de acceso a la zona fortificada y la torre albarrana, el grupo de trabajo deberá investigar sobre este edificio. Buscar indicios de diversas civilizaciones y su utilización por cada una de estas culturas.
- Grupo 3: La tercera actividad tiene como referencia el mismo lugar de trabajo, en este caso, pasando la puerta de acceso. Abarca la elaboración de hipótesis en relación con el emplazamiento y la evolución a lo largo de tiempo de dicha fortificación. Busca la función de algunos materiales en construcciones pasadas, se ubica en el entorno (altitud, coordenadas...) y se relaciona con el espacio.

- Grupo 4: En este caso, es otro personaje de la historia, Al-Yayy Ya'is, el que ayuda al grupo en la realización dicha actividad. El alumnado debe completar unas actividades relacionadas con las dimensiones del aljibe, que permitirán calcular la capacidad de agua y el posible abastecimiento a la población. Es importante aquí la elaboración de hipótesis con relación a la época a la que pertenece, los usos, la cultura y su relación con el entorno.
- Grupo 5: Los grupos 5 y 6 realizan una actividad donde tiene importancia el estudio del paisaje y los elementos geográficos más característicos. Para ello utilizan materiales como mapas topográficos, brújulas, datos físicos, etc. Observando el entorno y teniendo el apoyo del mapa físico, el grupo podrá situarse en dos vistas panorámicas. Para ello, cuenta con un desplegable, que en esta quinta actividad corresponde a un horizonte que va desde la loma del Cañuelo a la sierra de Hacho.
- Grupo 6: El grupo 6 debe realizar la segunda vista panorámica. En este caso se sitúa en un punto donde la línea del horizonte va desde Gibraltar hasta Canuto Largo.

Finalizada la salida y una vez en el aula, se desarrolla la tercera de las fases, en ella los alumnos realizarán la comprobación del itinerario sobre el perfil topográfico anteriormente realizado, constatando elementos de relieve y paradas realizadas, así como la discusión y propuesta de soluciones, el estudio de los datos gráficos recabados, la elaboración de un mural con las conclusiones obtenidas, la de una maqueta de la zona de estudio y, por último, el comentario y análisis de las hipótesis de trabajo.

4.2.2. Área de Ciencias Naturales

La primera de las fases consiste en la adquisición, no sólo de los contenidos que les permitirán desenvolverse sin problemas en el medio, sino de aquellas cualidades inherentes a cualquier persona que decida realizar un trabajo de investigación: curiosidad por saber, respeto por la naturaleza, trabajo metódico y ordenado y constancia en el mismo. Una vez adquiridas las herramientas necesarias, el alumno está en disposición de realizar el proceso de investigación, consistente fundamentalmente en la observación in situ, utilizando el PNA como recurso. La observación conlleva la recogida de datos, la elaboración de fichas de observación, el uso de claves dicotómicas..., y la posterior formulación de hipótesis. Cuentan con un material de apoyo que aparece al final del cuaderno de campo, a utilizar en aquellas actividades que lo requieran, y con el que pretendemos que aprendan a buscar la información adecuada en el momento preciso.

Los grupos de trabajo totalmente organizados se distribuyen en las diferentes paradas del itinerario para la realización de las actividades:

Parada nº 2: Molino Rodete, "Cao" o caz, Real Fábrica de Artillería.

Determinación del grado de contaminación de las aguas del río: En esta actividad se recogen muestras de agua y se obtienen todos los datos posibles de su observación. Para ello disponen de la instrumentación adecuada, que les permitirá obtener información a cerca de aquellos parámetros a estudiar.

Determinar la acción humana en el ecosistema bosque: Deben observar con detenimiento todo lo que les rodea, anotando aquellos indicios que les hagan pensar en la actuación humana sobre el medio, diferenciando las actuaciones positivas de las negativas.

Observación de líquenes: Esta actividad persigue la identificación y posterior clasificación de líquenes, comprobando la relación que existe entre la abundancia de líquenes en la zona y la calidad ambiental de ésta.

Entre las paradas nº 2 y nº 3

Estimación de la longitud del río y cálculo de la velocidad media de la marcha: El uso de diversos procedimientos matemáticos les permitirá llegar a comprender los conceptos de unidad y de medida entre otros.

Parada nº 3: Molino del Profesor

Recogida de muestras de suelo: Con ella conocerán el ecosistema suelo, estudiando las características de éste, utilizando la instrumentación adecuada para medida de temperatura, humedad, iluminación, y otros.

Dibujo del perfil del canuto: Mediante el uso de técnicas de observación y comparación con el material de apoyo, deben reconocer el tipo de vegetación que nace en el canuto y, utilizando la simbología que aparece en la actividad dibujar su perfil.

Parada nº 4: Molino Gaitán

En la última parada de nuestro itinerario se repiten las actividades de observación de líquenes y recogida de muestras de agua, con el fin de realizar un estudio comparativo a cerca de la calidad ambiental en el tramo bajo y alto del río. Además se realiza el *Estudio de los anillos de la cepa de un árbol*, y se elaboran *Fichas de observación de vegetación* con la utilización de claves dicotómicas específicas, para el reconocimiento de especies.

Tras la realización de cada actividad, el grupo debatirá la formulación de una hipótesis y consensuará la decisión adoptada, plasmándola en un espacio reservado a tal efecto al final del cuaderno de campo.

De vuelta y ya dispuestos en el laboratorio, surge la fase de experimentación, cada grupo trabajará de forma autónoma, utilizando su cuaderno de laboratorio, en el que aparecen cada una de las prácticas experimentales, desarrolladas en objetivos, materiales y procedimientos. Se cotejan los datos recogidos mediante la observación con los resultados obtenidos del análisis en laboratorio de las muestras recogidas (observación de líquenes y tratamiento de muestras de agua y suelo), comprobando de esta forma si las hipótesis elaboradas son ciertas o no.

El alumno aprende de esta forma no sólo a alcanzar el objetivo pretendido mediante la experimentación, sino a utilizar la instrumentación adecuada en el momento justo, reconociendo y dando utilidad práctica a los materiales de laboratorio, guiándose por unas normas de seguridad e higiene y trabajando de forma metódica, ordenada y autónoma.

5. EVALUACIÓN

5.1. Evaluando al alumno

La mayor dificultad encontrada con los alumnos procede del carácter novedoso de la metodología a emplear, basada en el aprender a aprender, lo que requirió de un tiempo adicional hasta que el alumno llegó a acostumbrarse a ella. No obstante, la valoración final que hace el alumno de esta metodología es, en general, positiva, destacándose con frecuencia opiniones como se aprende sin estudiar.

A modo de evaluación final se realizó una prueba escrita, en la que se pedía expresamente al alumnado que no estudiara y en la que comprobamos con satisfacción que el 90% superaba el nivel exigido.

La labor de equipo en un principio también les supuso un esfuerzo extra, ya que los trabajos en equipo que han ido realizando a lo largo de Primaria, no se parecían demasiado a este nuevo trabajo en grupo, donde se exige cohesión entre los miembros, compartir responsabilidades y total autonomía. Todo esto llegaba a abrumarlos en algún momento del proceso.

Para la evaluación y posterior calificación del alumnado, tomamos como referencia el análisis de las tareas de los cuadernos de los alumnos, para comprobar la cantidad y la calidad del trabajo, más el informe final, así como la observación directa de cada uno de ellos, en el antes, durante y después, en cuanto a actitudes y procedimientos se refiere.

Asimismo, valorar las actitudes y procedimientos, una vez adquiridos los conceptos básicos, ha de darnos una noción global del progreso adquirido por el alumno que le permita poder desenvolverse con garantías en la etapa siguiente. Sin duda, no todos aprenden de la misma manera. El proceso de conocer es progresivo y no se alcanza nunca en su totalidad. Todos estamos condicionados por nuestra ideología, cultura, prejuicios e intereses y, por ello, sólo podemos pretender hacer a nuestros alumnos algo más racionales y sensatos en su actuación sobre el medio.

Respecto al informe final, el alumnado debe ser guiado en la elaboración de conclusiones, para de este forma huir de la mera manifestación de opiniones, adornadas con aquello que más les impactó en el proceso.

Los trabajos que se realizan al final, como complemento al proyecto, comentarios de texto y temas libres, nos informan con nitidez del aprendizaje realizado y de la madurez adquirida. Estos mismos trabajos fueron encargados a otros alumnos que no participaron en el proyecto y el resultado de la evaluación fue muy mediocre. A quienes participaron en el proyecto también se les detectó una cierta madurez en el área de la que carecía el resto de alumnado evaluado. Así supimos lo importante que es para el alumno el descubrimiento autónomo y orientado.

5.2. Evaluando nuestra práctica docente

Se ha producido una mejora lógica en la práctica docente. También hemos advertido mejoras con respecto al material curricular, y su adaptación a los diferentes niveles. Este tipo de experimentación curricular produce procesos de desarrollo profesional innovador teniendo en cuenta el tiempo disponible, tareas docentes, grado de implicación, clima distendido y la compaginación de la investigación educativa con la práctica cotidiana.

Deducimos de nuestra práctica que los objetivos nunca deben encorsetar al profesor, ni provocar excesivas prisas en la consecución de las actividades programadas. Lo realmente interesante es llegar a realizar aquéllas que proporcionen un aprendizaje significativo. En este caso, la calidad debe prevalecer sobre la cantidad.

Tras la evaluación hemos llegado a la conclusión de que la interdisciplinariedad exigió un cambio importante en la organización del temario y en la planificación de las actividades, que tuvieron que ser cuidadosamente diseñadas para el proyecto, lo que a su vez conllevó un proceso de formación continua del profesorado.

5.3. Retroalimentando

Para finalizar, hemos de destacar que *Proyecto Foresta* ha ido creciendo con el paso de los años. Su forma ha ido perfeccionándose de manera paulatina. Recordamos cinco versiones diferentes de cuaderno de campo, aunque su objetivo siempre fue el mismo: conseguir que el alumno construya su propio conocimiento y, dado que esto se alcanza con creces, surge la necesidad de incluir nuevas actividades. Hemos constatado que hay tantos conceptos que sólo se aprenden de esta forma que se hace muy fácil enseñarlos utilizando esta metodología. Cuando algo funciona tan bien se vuelve imprescindible. En realidad, a estas alturas seríamos incapaces de enseñar a un alumno, qué es un ecosistema sin basarnos en el *Proyecto Foresta*.

Cada año incluimos nuevos procedimientos, nuevos conceptos, nuevos matices en las actitudes. Este proyecto parece no tener fin ni fronteras. Este año hemos introducido comentarios de textos científicos, periodísticos, literarios, que relacionan el medio ambiente con lo social, lo cultural, lo ecológico, etc. Hemos elaborado el cuaderno de aula del después, un cuadernillo de prácticas a trabajar por el grupo con toda la información necesaria para que, de forma autónoma nuevamente, puedan desenvolverse sin problemas en el laboratorio.

El proyecto se alimenta a sí mismo, sumando cada vez más gente dispuesta a implicarse, ampliando destinos y actividades e integrando iniciativas novedosas que a su vez lo enriquecen.

6. CONCLUSIONES

Con la aplicación de *Proyecto Foresta*, hemos llegado a la consecución de los objetivos específicos establecidos por las diferentes áreas, cubriendo a su vez los objetivos generales de etapa comunes a todas las áreas implicadas. En este proceso, el alumno ha participado en el aprendizaje de sus propios conocimientos, ha investigado y ha explorado para conseguir asimilarlos del propio medio. En todos estos aspectos han intervenido las distintas materias que se han ido solapando para conseguir un estudio integrado e interdisciplinar.

Hemos conseguido también que el alumno no pierda su concentración e interés por las materias implicadas a lo largo del proceso. Los alumnos, en general, han manifestado una actitud positiva y un alto grado de motivación, realizando la mayor parte del trabajo con gran interés y dispuestos a intervenir en cuantas tareas se proponían. El nivel de aprendizaje obtenido por los alumnos se puede calificar de positivo, al constatar la evolución producida desde la exploración de conceptos inicial a la obtención de conclusiones.

Otro aspecto a valorar es el perfeccionamiento adquirido por el alumnado a la hora de actuar en el medio. Ha valorado su actividad sobre él y ha sido crítico hacia conductas negativas que se pudieran producir sobre el medio.

Al alumnado le motivó buscar su propia información, informarse de lo que iban a investigar y de la necesidad de tener que hacerlo para poder aprender por sí mismos.

Quedamos convencidos de que los proyectos interdisciplinarios deben impregnar la actividad docente y estar presentes en el aula de forma permanente, ya que ayudan a organizar la enseñanza desde la globalización de los conceptos. Hemos comprobado cómo existe una unificación fundamental que hace que las diversas disciplinas encuentren puntos de confluencia, que comparten objetivos educativos, por encima de objetivos específicos de cada área, y cómo convergen en la metodología a seguir, unificando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Diversas materias han interactuado para llegar al fin común que se pretendía: el aprendizaje del medio.

El PNA se convierte en un recurso imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El alumnado participa de forma activa en este proyecto. Sin él no sería posible, de manera que el medio interactúa con el alumno, y éste con el medio, de forma que hemos incluido el medio como un elemento más del currículo. Este proyecto nos permite utilizar una metodología basada en el autodescubrimiento y la construcción del propio conocimiento utilizando el entorno como recurso.

Las relaciones humanas se fortalecieron a lo largo del proceso. Al finalizarlo, habíamos conseguido conocer mejor que en cualquier otra situación docente a la mayoría de los implicados en el proyecto, alumnos y profesores.

Cubrimos, además, algo que la ley nos demandaba: el tratamiento en las Unidades Didácticas de los contenidos transversales comunes a todas las áreas, lo que aparece en nuestros manuales y materiales del profesorado pero que la mayoría no empleamos, menos aún de forma asociada entre todas las áreas, pero que realmente pretende que un objetivo general puede conseguirse con mayor eficacia y facilidad desde un punto de vista interdisciplinar, que es uno de los pilares de nuestro proyecto, con la transversal de educación medioambiental.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D. P., *Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento*, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1973.
- BOLÓS, M. de, *La ciencia del Paisaje. Teoría, métodos y aplicaciones*, Ed. Masson. Colección de Geografía, Barcelona, 1992.
- BOVET, M. T. y R. PENA, *El interés educativo del estudio del paisaje*, Ed. Balma, Barcelona, 1996.
- BRUNER, J. S., *Hacia una teoría de la instrucción*, Ed. Uteha, México, 1972.
- DOMÍNGUEZ GARRIDO, M. C., *Curriculum y enseñanza de la geografía en el marco de las ciencias sociales*, UNED, Madrid, 1994.
- HAMILTON, D. y W. B. DOCKRELLY, *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, Ed. Narcea. Madrid, 1983.
- LEÓN, O. G. e I. MONTERO, *Diseño de Investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*, Ed. McGraw Hill, Madrid, 1997.
- MEDINA RIVILLA, A., *La evaluación de programas educativos, centros y profesore*. Editorial Universitas, Madrid, 1995.
- PENA, R., *La Geografía en la educación ambiental. El estudio del paisaje en el marco de la enseñanza obligatoria*, Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Barcelona, 1996.
- PIAGET, J., *El juicio moral y el razonamiento del niño*, Ed. Morata. Madrid, 1972.

ANEXO I

| ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES | | |
|--|--|---|
| OBJETIVOS | CONTENIDOS CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES | APLICACIÓN |
| Desarrollar destrezas propias de la ciencia geográfica: las coordenadas geográficas, uso de mapas, brújulas y escalas. | El mapa topográfico. | Toma básica de contacto: reconocimiento de altitudes según clave de color y cifras de cotas. |
| | La escala | Medidas básicas sobre plano del castillo. |
| | Utilización de itinerarios sobre planos para orientarse. | Reconocimiento general de la ruta sobre el itinerario seguido. |
| | | Determinación de puntos cardinales. Orientación de la brújula. |
| Realizar pequeñas investigaciones sobre diversos espacios paisajísticos de Andalucía. | Utilización de itinerarios sobre planos para orientarse | Reconocimiento general de la ruta sobre el itinerario seguido. Determinación de puntos cardinales. Orientación de la brújula. |
| | | |
| | Elaboración de croquis, fichas... | Reconocimiento de elementos geográficos del entorno por comparación entre un croquis que se les facilita y la realidad. |
| Conocer la estructura del paisaje terrestre y su evolución a lo largo del tiempo. | Elaboración de croquis, fichas... | Reconocimiento de elementos geográficos del entorno por comparación entre un croquis que se les facilita y la realidad. |
| <p>Reconocer y entender en los restos históricos las nociones temporales relacionadas con la evolución del medio.</p> <p>Descubrir la presencia de elementos del pasado en el presente.</p> <p>Ser capaz de ordenar cronológicamente acontecimientos que han ocurrido en diferentes momentos.</p> <p>Formular hipótesis de trabajo.</p> <p>Diferenciar los siguientes conceptos: pasado, presente y futuro.</p> <p>Obtener informaciones de tipo histórico (social, político, artístico...) a partir de los diversos mapas, gráficos e imágenes contenidas en el libro de texto.</p> | Investigaciones descriptivas sobre hechos locales de interés geográfico o histórico. | Reconocimiento de elementos arquitectónicos, mediciones y descripciones. |

ANEXO II

| 1º ESO - ÁREA CC. NATURALES OBJETIVOS | CONTENIDOS (CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES) | APLICACIONES PRÁCTICAS |
|--|--|--|
| Conocer distintos aparatos de medida y su sensibilidad, realizando medidas de diferentes magnitudes, usando correctamente los conceptos medir, unidad de medida y conversión de unidades. | Uso de instrumentación específica en la medición de diversos parámetros "in situ". | Análisis de las aguas del río. Características del suelo. Estimación de la longitud del río. Cálculo de la velocidad media de la marcha. |
| Describir los componentes de un ecosistema así como los factores bióticos y abióticos que caracterizan a cada uno de los <i>biomas</i> . | Uso de técnicas básicas de observación. Uso de claves dicotómicas. Características y propiedades del suelo. | Características del suelo. Dibujo del perfil de un canuto. Observación de líquenes. Fichas de estudio de la vegetación del PNA. |
| Comprender que el ecosistema es el conjunto de relaciones que se establecen entre los seres vivos y entre éstos y el medio que les rodea. | Estudio de bioindicadores de calidad ambiental. Agentes contaminantes de suelo y agua. Adaptación al medio. | Acción humana en el bosque. Características del suelo. Análisis de las aguas del río. Fichas de estudio de la vegetación del PNA. Estudio de la edad de los árboles. |
| Conocer métodos de trabajo y expresión propios de la ciencia, como técnicas de laboratorio, símbolos, ecuaciones, tablas y gráficas. | Técnicas de análisis de muestras en laboratorio. Técnicas de búsqueda de información. Uso de procedimientos cinemáticos básicos. | Características del suelo. Análisis de las aguas del río. Observación de líquenes. Estimación de la longitud del río. Cálculo de la velocidad media de la marcha. |
| Reconocer las fases del método científico y aplicarlas en experiencias sencillas, valorando la importancia del proceso para llegar a soluciones fiables y utilizando el lenguaje científico con propiedad. | Realización de trabajos de investigación con aplicación práctica del método científico. | Todas las aplicaciones. |
| Planear y realizar experimentos e investigaciones mediante la organización de grupos de trabajo, en los que previamente se ha de discutir y acordar la distribución entre los miembros de las tareas a realizar. | Trabajar en equipo asumiendo responsabilidades de las que depende el grupo. | Todas las aplicaciones. |

AULA VIVA: UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR PARA ALUMNOS DE SECUNDARIA EN SAN CARLOS DEL TIRADERO (PARQUE NATURAL LOS ALCORNOCALES)

María Teresa Agüera Pérez / Licenciada en Matemáticas

Gerardo Clavijo Ramírez / Licenciado en Psicopedagogía

Amelia Esteve Crespo / Licenciada en Biología

Milagros García Macías / Licenciada en Filología Hispánica

Gema Garrido González / Licenciada en Bellas Artes

Celeste Gimeno de Sancha / Licenciada en Traducción e Interpretación

María Teresa Rocandio Santamaría / Licenciada en Filología Anglogermánica

Ana Villaescusa Lamet / Licenciada en Biología. Coordinadora del trabajo

1. INTRODUCCIÓN

Es evidente la riqueza que desde distintos aspectos presenta el Parque Natural Los Alcornocales. Este hecho, nos ha llevado a un grupo de docentes a realizar con nuestros alumnos una experiencia didáctica que abarca un estudio amplio de la zona, concretamente de San Carlos del Tiradero, paraje natural situado en el término municipal de Los Barrios.

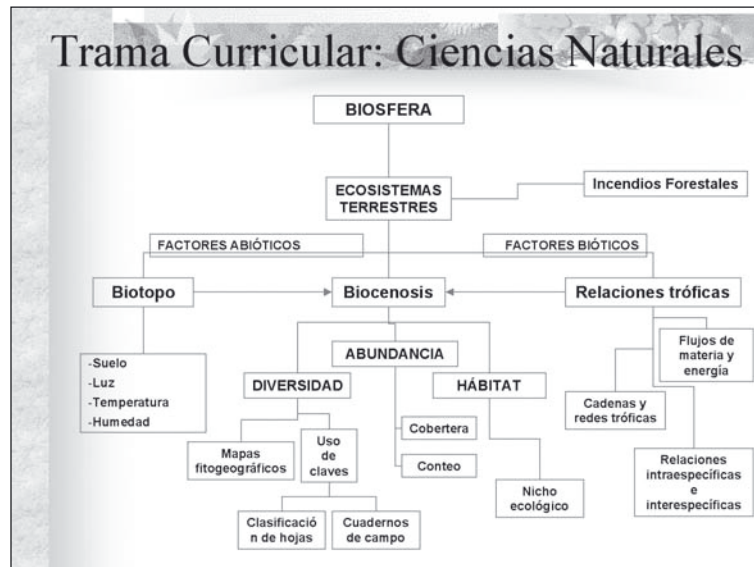
Este proyecto educativo pretende acercar a nuestros alumnos de educación secundaria al conocimiento de su entorno próximo desde distintos ámbitos de estudio: las ciencias experimentales, el arte, la lengua y la literatura, etc.

Uno de los grandes retos de nuestro trabajo estriba en insertarlo en el itinerario curricular como parte del proceso enseñanza-aprendizaje del alumno. Y así, lo que empezó siendo una experiencia en el área de Ciencias Naturales, culminó en una labor interdisciplinar que tomó, como punto de referencia, la metodología de muestreo para el estudio y observación de los ecosistemas existentes en el paraje natural antes mencionado.

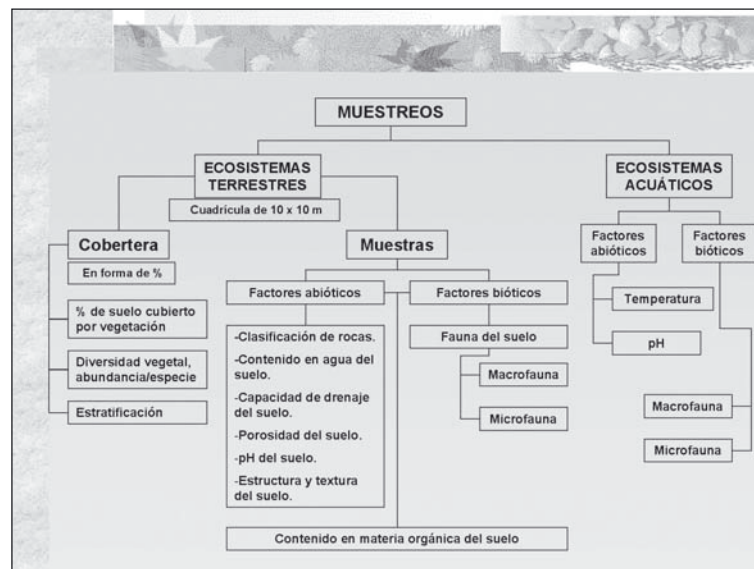
2. OBJETIVOS

2.1. Conceptuales

- Los ecosistemas existentes en San Carlos del Tiradero: bujeo, quejigal, alcornocal, herriza y bosque de ribera. Su observación y estudio.

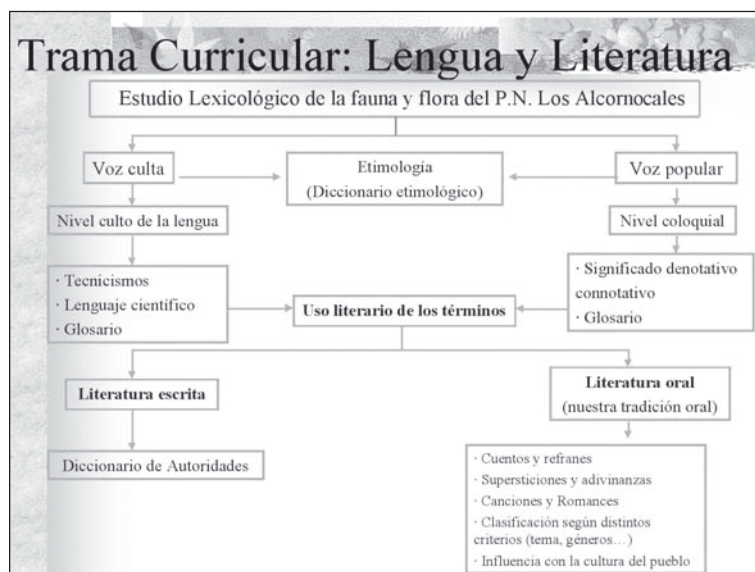


- Metodología de muestreo en el área de Biología-Geología.

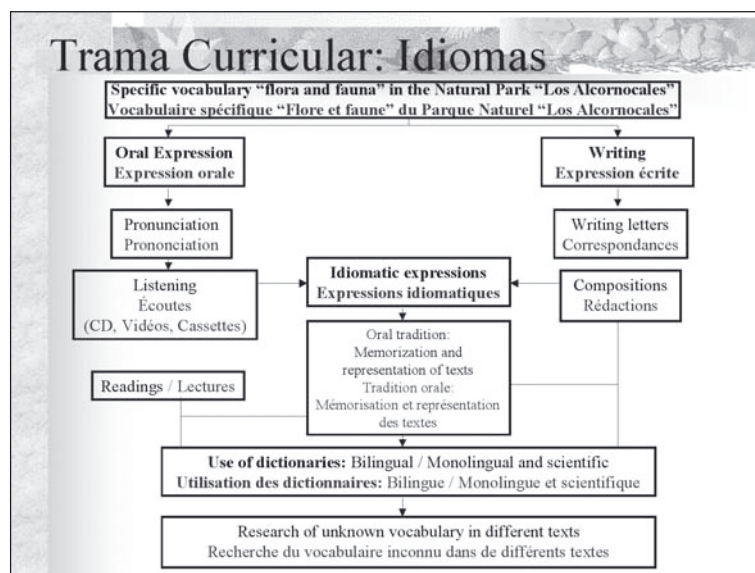


- Los parámetros físico-químicos del suelo y el agua del arroyo del Tiradero.

- La Educación Física en el medio natural: La carrera de orientación.
- El tratamiento matemático de datos.
- El *Land-Art* y la interpretación de un paisaje. El Arte Rupestre en el Parque Natural Los Alcornocales.
- El estudio lexicológico de la flora de San Carlos del Tiradero. Naturaleza, poesía y tradición oral.



- San Carlos del Tiradero como laboratorio de idiomas.



2.2. Procedimentales y de actitud

Que los alumnos:

- Se relacionen con otras personas, integrándose participativamente en actividades de grupo.
- Analicen los mecanismos del funcionamiento del medio físico y natural y valoren las repercusiones que las actividades humanas provocan sobre el medio ambiente.
- Contribuyan activamente a la defensa, conservación y mejora del medio natural
- Conozcan y aprecien el patrimonio natural y cultural de Andalucía.
- Interpreten y produzcan con propiedad, autonomía y creatividad, mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos.
- Elaboren estrategias de identificación y resolución de problemas, contrastándolas y reflexionando sobre el proceso seguido.
- Obtengan y seleccionen información, tratándola de forma activa y crítica y transmitiéndola de manera organizada e inteligible.

3. METODOLOGÍA

Dado que la experiencia didáctica que realizamos con nuestros alumnos está basada en el trabajo de campo, la metodología a seguir se secuencia en tres momentos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos trabajan en equipos de cuatro o cinco, tanto dentro como fuera del aula, por lo que realizan un reparto de tareas para conseguir los objetivos que les vamos marcando.

3.1. En el aula. Antes de la salida al lugar de estudio (San Carlos del Tiradero):

- Concepto de ecosistema. Sus componentes, factores bióticos y abióticos. Dinámica de un ecosistema: ciclo de materia y flujo de energía. Cadenas y redes tróficas. Influencia del hombre en los ecosistemas.
- Geología y clima del Parque Natural.
- La flora y la fauna del Parque Natural Los Alcornocales. Breve descripción de la misma. El uso de una clave dicotómica.
- Los métodos de muestreo en el trabajo de campo.
- Los niveles de la Lengua. Recursos literarios. Recopilación de romances, leyendas...
- El manejo de los diccionarios científicos bilingües.
- El tanto por ciento y la representación gráfica de datos.
- El *Land-Art*.
- El uso de la brújula.

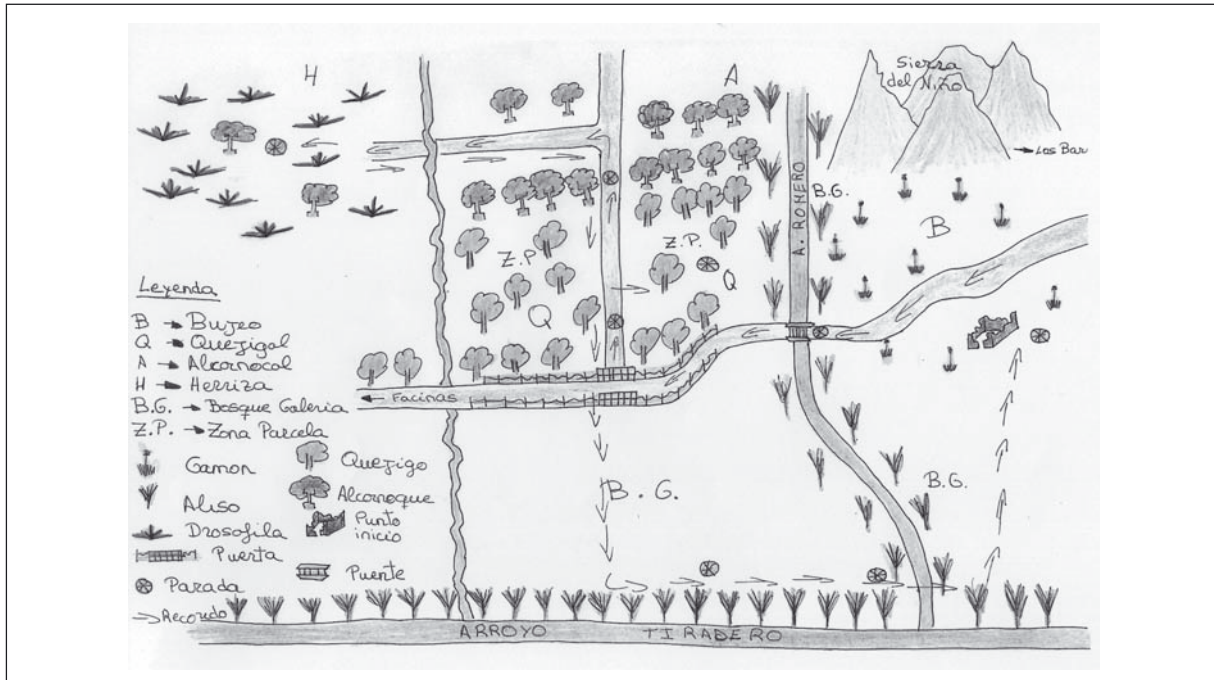


Ilustración 1. San Carlos del Tiradero visto por los alumnos.



Ilustración 2. Los alumnos muestreando en la herriza.

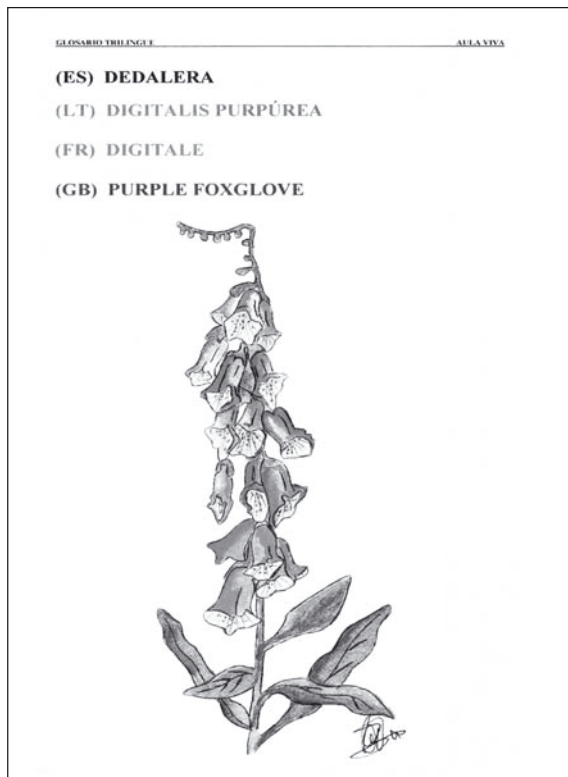


Ilustración 3. El glosario trilingüe.

3.2. El trabajo de campo

- Elaboración de un croquis de la zona.
- Toma de datos sobre diversidad y abundancia vegetal: parcelación 4 x 4m.
- Recogida de muestras de suelo y agua (río).
- Toma de datos climatológicos.
- Fotografías, dibujos y recogida de algunas muestras de la flora.
- Observación de la fauna a través de restos y huellas. Recogida de muestras.
- El *cross* de orientación.

3.3. En el aula y el laboratorio. Después de la salida

- Estudio de los parámetros físico-químicos del suelo y el agua.
- Elaboración de mapas fitogeográficos.
- Las redes y las pirámides tróficas.
- Taller de restos y huellas.
- Elaboración de fichas didácticas de flora y fauna. El cuaderno de campo.

- Los recursos del bosque. El desarrollo sostenible.
- Empleo de los recursos del bosque para elaboración de objetos artísticos: móviles representativos de cadenas tróficas, marcos, murales...
- Interpretar el paisaje usando las muestras recogidas, fotos, dibujos ...
- Tratamiento matemático de datos obtenidos en los muestreos ,laboratorio...
- Elaboración de un glosario trilingüe sobre la flora.
- Difusión, mediante cartas con estudiantes de otros países, de la riqueza e importancia del Parque Natural.

4. TEMPORALIZACIÓN Y EVALUACIÓN

La amplitud de los objetivos programados y las múltiples actividades, que para la consecución de los mismos se necesitan realizar, hacen que esta experiencia didáctica se secuencie en tres cursos escolares.

Objetivos y actividades quedan incluidas en las programaciones de aula de las diferentes asignaturas, siendo evaluadas dentro de los currículos respectivos. En el tercer año del trabajo se elaboran conclusiones y productos finales.

1. La porosidad del suelo se mide en %. Sabiendo que en la herriza la porosidad del suelo es del 45%, en el quejigal es del 35%, alcornocal del 40%, realiza la tabla y representa los datos en diagrama de barras.
2. En el diagrama de barras aparecen representados en distintos colores el drenaje, la porosidad y el contenido en agua del alcornocal, el quejigal y el bujeo. Rellena la leyenda que aparece junto al gráfico.
Observando el gráfico, ¿deduces alguna relación entre las cualidades estudiadas? Drenaje, Porosidad, Contenido.
3. En el diagrama de sectores aparece representada la textura de uno de los suelos el ejercicio 1, ¿cuál es?

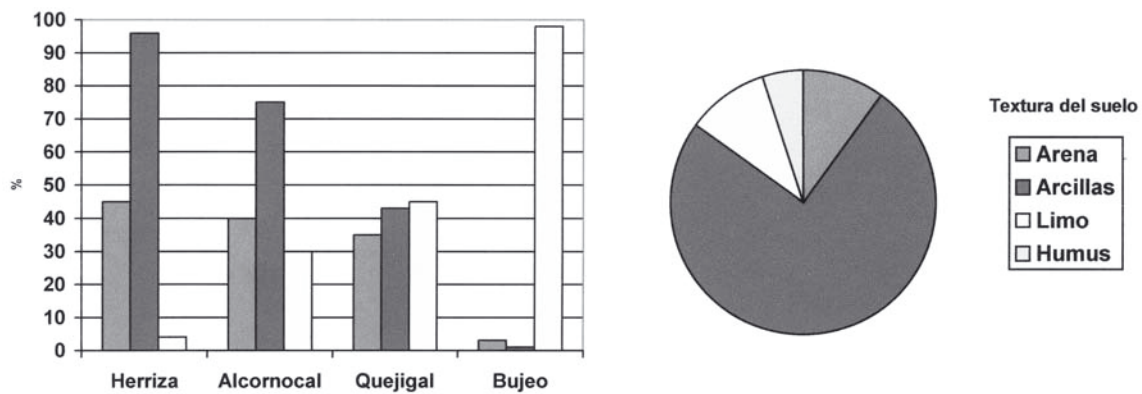


Ilustración 4. El tratamiento matemático de los datos obtenidos en los muestreos.

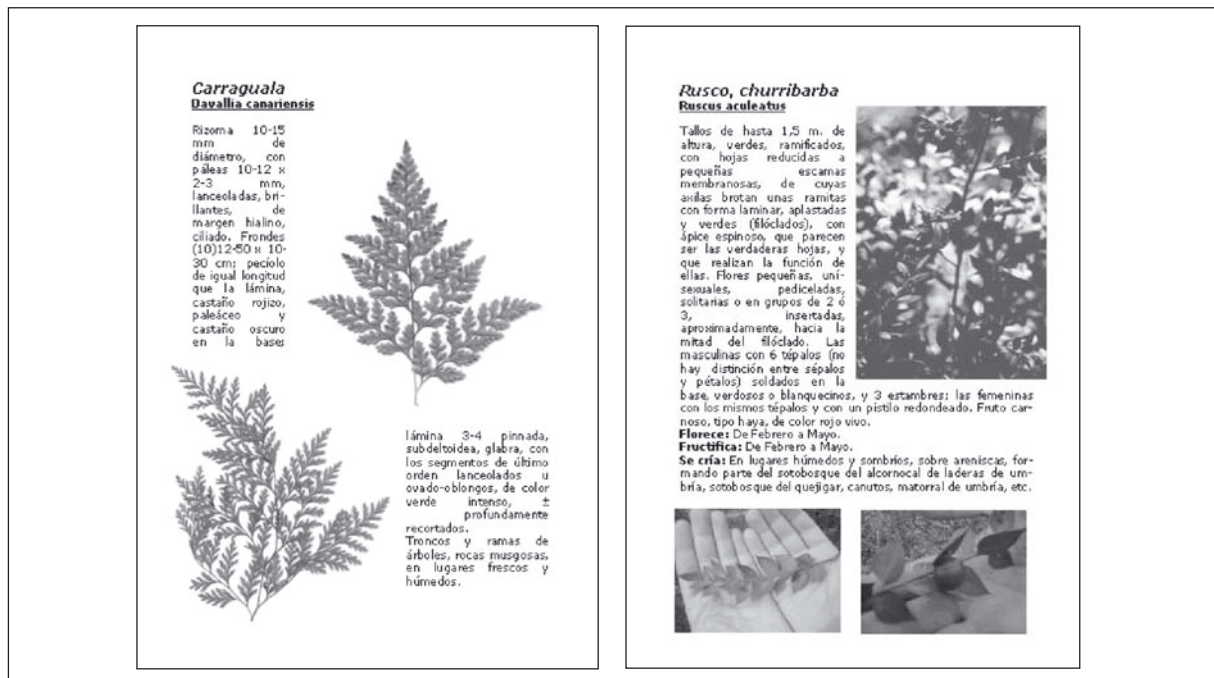


Ilustración 5. El cuaderno de campo elaborado por los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

ALMODÓVAR, J. A.; GIL, J. y NORTE, A. *Matemáticas de 4º de ESO, opción A*, Serie Secundaria 2000, Madrid, Ed. Santillana, 1998.
 "Arte sureño. El arte rupestre del P. N. de los Alcornocales", (C.D. ROM). Financiado por la iniciativa Líder II.
 Base de Datos: Eurodicautom: <http://europa.eu.int/eurodicautom>
 BIOSCA, A.; ESPINET, M. J.; SANDOS, M. J. y DOMÉNECH, M. *Matemáticas de 3º de ESO*, serie Guadiel, Barcelona, Ed. Edebé, 2002.
 CASARES, J.: *Diccionario ideológico de la Lengua Española*, Barcelona, Segunda edición (18ª tirada). Ed. Gustavo Gili S.A.. 1992.
 CLAVERO, J.; CUELLO, A.; BLANCO, R.; SEISDEDOS, J. A. y MARAÑÓN, T. *Guías naturalistas de la provincia de Cádiz: Sierras del Aljibe y del Campo de Gibraltar*, Cádiz, ed. Diputación de Cádiz. 1991.
 COCA, M.: *Árboles, arbustos y matas del Parque Natural de los Alcornocales*. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Medio Ambiente y Caja San Fernando, 1996.
Collins Cobuild, English Language Dictionary, Inglaterra, Ed. William Collins Sons & Co Ltd, 1993.
 COROMINAS, J. *Diccionario etimológico abreviado*, Madrid, Ed. Gredos.
 CHINERY, M. *Guía de las flores silvestres*, Barcelona, E.d Blume, 1998.
Diccionario Oxford (Español-Inglés, Inglés-Español), Nueva York, Ed. Oxford University Press, 1994
 ESTACIO, F.; ESTEVE, A. y VILLAESCUSA, A. "Aula Viva", comunicación presentada en las I Jornadas de didáctica sobre el P. N. Los Alcornocales, noviembre 2000.
 GARCÍA-PELAYO, R. y TESTAS, J. *Larousse. Gran diccionario Español-Francés, Francés-Español*, París, Ed. Larousse, 1992
 GARZÓN, O.: *Flora del Campo de Gibraltar*, Ed. Caja Madrid.
 GONZALEZ, C.; LLORENTE, J. y RUIZ, M. J. *Matemáticas de 3º de ESO*, Madrid, Ed. Editex, 2002.
 GRUPO PANDORA S.A. *Guía del P.N. Los alcornocales*, Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Medio Ambiente, 1998.
Le nouveau Petit Robert. Dictionnaire de la Langue Française. Montreal, Canadá, Ed. Dicorobert, 1993.
 LÓPEZ, F. *Itinerarios naturalistas del Campo de Gibraltar*, Algeciras, Mancomunidad de Municipios del Campo de Gibraltar, 2000.
 "Los Alcornocales: puntos de información", Ed. Junta de Andalucía, A.M.A., 2000.
 MARISCAL, D. "Habla, léxico y cultura tradicional en el Parque Natural Los Alcornocales", *Almoraima* nº 26, octubre 2001.
 MARISCAL, D. *Diccionario Barreño I y II*, Los Barrios, Ed. Bonaeda. 1994-1996.
 MARISCAL, D. *Los Alcornocales: quejigal de S.C.del Tiradero*, Sevilla, Ed. Junta de Andalucía, A.M.A., 1991.
 MONTOYA, J. M. y MESÓN, M. *Guía práctica del Alcornocal*, Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Obras Públicas y Transportes, 2000.
 POLUNIN, O. *Guía de las flores de España y sudeste de Portugal*, Madrid, Ed. Omega, 1988.
 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Vigésima primera edición. Tomo I y II. Ed. Real Academia Española. 1994.
 VIZMANOS, J.R.; ANZOLA, M.; PERALTA, J. y ALCAIDE, F. *Matemáticas de 3º de ESO*, Serie Gauss, Madrid, Ed. FM, 2002

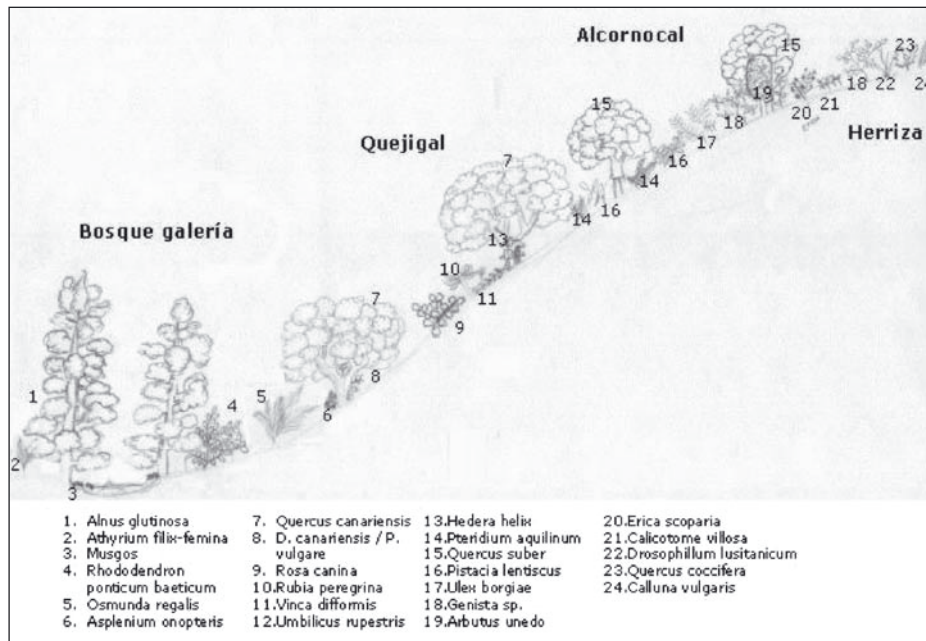


Ilustración 6. El mapa fitogeográfico de San Carlos del Tiradero.

EXPOAMBIENTE – 94: UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

Manuel Galiano León / Cristóbal García Sampalo / Manuel Jesús Martínez Selva

INTRODUCCIÓN

Queremos recordar y compartir una experiencia de Educación Medioambiental de carácter interdisciplinar realizada en el extinto Colegio Público "Ciudad de Algeciras", de Algeciras, en el curso escolar 1993-94 y que culminó en junio de 1994, durante la semana de celebración del Día Mundial del Medio Ambiente, con una gran exposición denominada Expoambiente-94.

A diez años de aquella experiencia consideramos que entra de lleno en los parámetros de estas jornadas, no sólo por ser un evento del pasado educativo reciente de la Comarca, premiado desde diversas instancias; sino también, porque la potencialidad pedagógica de aquel proyecto se mantiene actual y válida como referente para actuaciones educativas innovadoras en estos momentos.

PRINCIPIOS Y OBJETIVOS DEL PROYECTO

Expoambiente-94 constituyó una experiencia integradora de todos los elementos del currículo (objetivos, contenidos, actividades, evaluación, profesorado, alumnos...) que partía de una serie de principios básicos:

- Participación de la comunidad educativa en pleno a lo largo de todas las fases del proyecto.
- Desarrollo del proceso de aprendizaje mediante actividades orientadas a la consecución de productos concretos con finalidad expositiva.
- Apertura del centro a su entorno más inmediato.

- Uso de recursos materiales más cercanos al alumnado y de fácil adquisición por parte del mismo.
- Fomento de la conciencia ambiental y de la actitud participativa en la resolución de problemas.
- Organización curricular en un sistema de proyecto a partir de unidades didácticas integradoras.

Se concretó en el desarrollo por todos y cada uno de los niveles educativos del centro de un motivo expositivo en torno a un tópico medioambiental durante el curso 93-94.

El proyecto surge tras la participación del centro en diversas experiencias de carácter medioambiental a lo largo de varios años y la celebración de otras exposiciones menores en cursos anteriores. Así, las actividades extraescolares que recogían los Planes Anuales de Centro giraban mayoritariamente en torno al medioambiente (itinerarios didácticos medioambientales, estancias en aulas de la naturaleza, etc.). Con este bagaje se articuló una propuesta al Claustro que debía concretarse en la elaboración de un Plan Anual cuyo diseño curricular girase en torno a Expoambiente-94 a manera de unidad didáctica integrada. La cercana celebración de la Conferencia de Río y el optimista empuje en torno a la idea de desarrollo sostenible nos hizo abordar una acción educativa centrada en tres ambiciosos objetivos ya descritos en la Conferencia internacional de Tblisi (1977):

- a) Ayudar hacer comprender a nuestros alumnos claramente la existencia y la importancia de la interdependencia entre la Naturaleza y la acción humana.
- b) Proporcionar a nuestros alumnos la adquisición de una serie de conocimientos, valores, actitudes y aptitudes necesarios para proteger y mejorar el medio ambiente.
- c) Inculcar nuevas pautas de conducta respecto al medio ambiente.

GÉNESIS DE EXPOAMBIENTE – 94

Este proyecto educativo tuvo una detallada planificación. Podemos detallarla en los siguientes pasos:

1. Propuesta del equipo directivo al Claustro para su toma en consideración. El debate mostró la posibilidad de llevar a cabo la iniciativa dada la alta motivación del profesorado. Así mismo se animó a aquellos algo más dubitativos colaborando con ellos en la búsqueda de ideas, resolución de cuestiones prácticas, etc.
2. Instalación de un gran panel en la sala de profesores donde, a manera de torbellino de ideas, el profesorado expusiese sus propuestas. El método resultó de lo más eficaz. Así, aquellos que "producían" más ideas de las que podrían realizar aportaban las sobrantes a los menos inspirados.
3. Constitución de una comisión para la dinamización, seguimiento y reorganización de diferentes ideas y propuestas que fueran surgiendo. Dicha comisión integraba a representantes de todos los ciclos y del equipo directivo. Asimismo, mantenía frecuentes intercambios con la Asociación de Padres de Alumnos e iniciaba contactos con el ayuntamiento de Algeciras.
4. Discusión, selección y aprobación de propuestas por parte de los diversos equipos de nivel y el claustro en pleno. Cada nivel seleccionó aquella idea que le pareció más adecuada y la reformuló en función de sus intereses.
5. Inclusión en el Plan Anual.

6. Trabajo en aulas y de campo a lo largo de todo el curso, aunque algunos niveles ya venían trabajando algunas de estas ideas desde cursos anteriores. Posteriormente describiremos los principales trabajos de cada uno de ellos.
7. Montaje de la exposición. Con la participación de todos los alumnos y profesores y la colaboración de muchas instituciones, que iban desde la Asociación de Padres de Alumnos hasta todas aquellas que, en mayor o menor medida, aportaron materiales a la misma (UNESCO, Comunidades Autónomas, Sociedad Española de Ornitología, embajadas extranjeras, etc.). La exposición se extendía por las dos plantas del colegio y recogía, agrupados en núcleos temáticos distintos, los trabajos realizados por los alumnos o los materiales aportados por diversas organizaciones e instituciones a las que se les había solicitado mediante cartas enviadas por los alumnos de sexto y séptimo curso.
8. Desarrollo de la exposición. La exposición estuvo abierta la primera semana de junio coincidiendo con la celebración del Día Mundial del Medio Ambiente el día 5 de ese mes. Para ello se contó con el apoyo de la Inspección de Educación, que facilitó todas las actuaciones. También contamos con la plena participación del ayuntamiento de Algeciras que financió los gastos de imprenta para la cartelería y los trípticos que habían elaborado los alumnos de séptimo curso y proporcionó los autobuses que diariamente trasladaban a los alumnos de los centros de localidad hasta el C.P. Ciudad de Algeciras para visitar la muestra.

Queremos hacer especial mención que las visitas de los colegios se producían durante el horario lectivo, sin que ello supusiera alteración alguna del ritmo normal de las clases, salvo para aquellos alumnos a los que les correspondía actuar en cada momento como guías de la exposición. Las visitas de personas ajenas a los centros educativos tenían lugar por las tardes, así como las conferencias, mesas redondas, espectáculos, etc que paralelamente se desarrollaron. Hay que agradecer la ayuda de los *boy scouts* de la barriada que actuaron como servicio de orden en las tardes que estuvo abierta la exposición.

9. Con posterioridad a la finalización de la muestra se procedió a evaluar todo el proyecto. Para ello cada equipo de Ciclo discutió sobre los resultados obtenidos en cada uno de sus niveles y el claustro en pleno debatió sobre los informes presentados. La valoración efectuada fue altamente positiva, destacándose especialmente el trabajo de equipo desarrollado, la participación real de toda la comunidad educativa, los objetivos de todo tipo alcanzados, especialmente el grado de motivación del alumnado y, finalmente, el éxito de la muestra, la cual recibió la visita de cientos de escolares y particulares y fue premiada en distintas instancias: premio "Laurisilva" de la asociación ecologista AGADEN, premio "Pon verde tu aula" de la Junta de Andalucía, mención de la Inspección de Educación, etc.

DESCRIPCIÓN DE EXPOAMBIENTE – 94

Resultaría muy prolijo hablar del conjunto de actividades realizadas por los distintos niveles educativos para el proyecto en su conjunto. Así que nos limitaremos a exponer genéricamente los principales trabajos que se incluyeron en los distintos núcleos temáticos que comprendía la exposición.

Era ésta el elemento nuclear del proyecto y se preparó con todo detalle. Ya hemos señalado su cartel oficial y su tríptico, elaborados con la aportación de distintos alumnos y el posterior trabajo de diseño de un grupo de séptimo.

Para que no faltase un detalle, se preparó un libro de visitas e incluso se elaboró una banda sonora con trozos de composiciones musicales, como fondo durante la exposición.

El lema de la exposición "A la contaminación, hay que pararla", procuraba hacer ver que todos podemos aportar nuestro granito de arena. Para ello, debemos conocer y actuar desarrollando una conciencia ecológica. Con ese propósito se trabajó

y montó esta exposición agrupada en distintas secciones repartidas por todo el colegio combinando acercamientos locales y globales. Con ello, se pretendía facilitar aquello de "Pensar globalmente y actuar localmente".

En cada uno de los capítulos expositivos se fueron relevando alumnos que habían intervenido en ellos para ir explicándoles a los visitantes los principales aspectos de cada trabajo. Y eso fue lo único que alteró el ritmo normal de las clases durante toda esa semana que, dentro del horario escolar, fue visitado el colegio por unos 1.800 escolares de la localidad pertenecientes a 30 colegios de la misma.

Los principales contenidos de la exposición, descritos según la ubicación que ocupaban en el colegio, fueron:

PLANTA BAJA

Reciclar mejor que tirar

Constituía una de las ideas-fuerza que pretendía especialmente resaltarse en la exposición. Se realizaron diversos trabajos, destacando los siguientes:

CURSO: 5º B de EGB.

MOTIVO EXPOSITIVO: Papel reciclado.

PROFESORA RESPONSABLE: Rosa María Domínguez Baños.

ALUMNOS PARTICIPANTES: 30 alumnos de 5ºB.

HORARIO ESCOLAR UTILIZADO: Clases de Educación Artística (Plástica).

MATERIAL EMPLEADO: Papel usado, un rodillo de madera, témperas de colores, pegamento y tijeras.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: Elaboración de papel reciclado tras convertir en pasta papel usado (periódicos, revistas,...) para emplearlo en elaborar un árbol que planteaba la necesidad del reciclaje del papel.

CURSO: 7º de EGB.

MOTIVO EXPOSITIVO: RECICL- ART.

PROFESOR RESPONSABLE: Manuel Galiano León.

ALUMNOS PARTICIPANTES: 55 alumnos de 7º A y 7º B.

HORARIO ESCOLAR EMPLEADO: Clases de Educación Artística (Plástica).

MATERIAL EMPLEADO: Diverso material reutilizado: *tetrabriks*, latas de aluminio, botes de plástico, etc.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: La propuesta inicial consistió en la elaboración por cada una de las clases de una figura humana con latas de aluminio. A partir de esa idea se desató un gran entusiasmo entre los alumnos que crearon múltiples creaciones artísticas con distinto material de desecho.

Se completaba este capítulo expositivo con paneles y folletos informativos sobre el reciclaje (vidrios, pilas,...) aportados por distintas instituciones.

El medio ambiente en el barrio

La importancia de conocer y respetar lo más próximo era otra de las ideas básicas que pretendía Expoambiente – 94. La biblioteca, durante esa semana, se transformó en una sala de exposición que recogía una monumental maqueta del barrio y numerosos paneles informativos del mismo. Igualmente, un video de proyección continua mostraba la gestación de la maqueta y del estudio realizado en el barrio.

CURSO: 4º de Primaria

MOTIVO EXPOSITIVO: Maqueta del barrio.

PROFESORES/AS RESPONSABLES: Cristóbal García Sampalo y Manuel Herrera Ruiz.

MATERIAL EMPLEADO: Papel, cartón, pegamento y mucha paciencia.

MATERIAL EMPLEADO: Folios, paneles de contrachapado, pegamentos, colores, tijeras.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: Realización de una maqueta del barrio de grandes proporciones (unos 30 metros cuadrados) en la que se representaban todos los edificios del barrio. Sobre dicha maqueta se situaban una serie de puntos "negros" o "verdes" que señalaban los aspectos positivos o negativos que presentaba la barriada desde el punto de vista medioambiental. El proceso de confección de cada uno de los edificios de la maqueta comenzaba con su fotografiado por parte de los maestros implicados, quienes luego realizaban los recortables en papel. Los alumnos coloreaban, recortaban, plegaban y pegaban dichos recortables dando forma a las edificaciones, las cuales se instalaban sobre un gigantesco plano de la barriada completándose con el correspondiente mobiliario urbano, vehículos, árboles, etc.

CURSO: 8º de EGB.

MOTIVO EXPOSITIVO: Estudio de la barriada.

PROFESORES/AS RESPONSABLES: Carmen Cruz Esteban y Roberto Godino Hurtado.

ALUMNOS PARTICIPANTES: 47 alumnos de 8º A y 8º B

HORARIO ESCOLAR UTILIZADO: Clases de Naturales y Sociales además de horario extraescolar para el trabajo de investigación.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: Investigación detallada sobre la barriada: árboles, servicios, etc. Así como una descripción detallada con complemento fotográfico de los aspectos más positivos y negativos que se despliegan con puntos negros y rojos tanto en un plano como en la maqueta realizada por los alumnos de cuarto. Todos los resultados se exponen en distintos paneles que desarrollan los diversos temas trabajados.

Agua, fuente de vida agotable

El importante papel del agua en la biosfera, y el compromiso de los seres humanos con esta sustancia esencial era otro de los aspectos que se quería resaltar enlazándola con las grandes posibilidades de compromiso que cada cual podría adquirir.

CURSO: 7º de EGB

MOTIVO EXPOSITIVO: Agua, fuente de vida.

PROFESORES RESPONSABLES: Manuel Galiano León e Inmaculada Triviño Martín

ALUMNOS PARTICIPANTES: 55 alumnos de 7º A y 7º B.

HORARIO ESCOLAR EMPLEADO: Clases de Sociales y Naturales.

MATERIAL EMPLEADO: Cartulinas, folletos, fotografías, materiales diversos.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: Distintos paneles recogen aproximaciones diversas al estudio del agua: los ríos, el ciclo del agua, sus propiedades, etc. Todos ellos procuran resaltar la necesidad de ahorrar y cuidar del agua. Destacó la maqueta de depuradora realizada por los alumnos, así como las sugerencias de ahorro y mejor uso del agua en nuestras viviendas.

Igualmente, este apartado expositivo se completaba con paneles y folletos informativos sobre aspectos diversos en torno al agua aportados por distintas instituciones y organizaciones.

Fauna y flora del Campo de Gibraltar

Abordar el conocimiento y la divulgación de la riqueza biológica de nuestra comarca fue otro de los principales propósitos de la exposición y aunó trabajos de diferentes niveles educativos.

CURSO: 1º de Educación Primaria.

MOTIVO EXPOSITIVO: Fauna y flora del Campo de Gibraltar.

PROFESORES/AS RESPONSABLES: Elena Pastor Sánchez y Victoriano Torregrosa Martín.

ALUMNOS PARTICIPANTES: Dos grupos de 24 alumnos cada uno.

HORARIO ESCOLAR UTILIZADO: Sesiones de Educación Artística en su mayoría con algunas de Conocimiento del Medio.

MATERIAL EMPLEADO: Cartulinas de diversos colores (marrón, verde, blanca; pegamento; tijeras; rotuladores de diversos grosores; cera y tizas de colores; cinta adhesiva; glicerina para fijar el trabajo en la pared.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: Se escogieron las especies animales de la zona que resultaron de mayor interés para los alumnos (cigüeña, caracoles, conejos y liebres, mariposas, meloncillo, ciervo, ranas y sapos, víbora, zorro, tortuga y pato) y los árboles más conocidos por los niños: el pino y el alcornoque.

Se elaboraron diversos pinos y alcornoques de gran tamaño usando cartulinas verdes y marrones. Alrededor de estos se construyeron con cartulina unas siluetas de montañas y valles, así como de matorrales y ríos, que situaríamos por delante y por detrás de los árboles, con la intención de crear un pequeño efecto tridimensional. Después, procedimos a dibujar sobre cartulinas blancas los animales elegidos trazando con rotulador grueso los contornos para facilitar el recortado. Con rotulador normal señalamos los rasgos para que el coloreado posterior no los borrara. Aunque el tamaño de los dibujos no se ajustara a la realidad si se tuvo en cuenta la proporción en la diferencia de tamaños. En el paisaje creado con los árboles y con las montañas colocamos los animales recortados en orden a su hábitat. De esta forma, el efecto creado permitió tener una visión general y muy esquemática de las especies vegetales y animales más conocidos de nuestra localidad.

CURSO: 2º de Educación Primaria.

MOTIVO EXPOSITIVO: Aves del Campo de Gibraltar.

PROFESORES/AS RESPONSABLES: María del Carmen García Siles y Rosalía Gil Sánchez.

ALUMNOS PARTICIPANTES: Dos grupos de 25 alumnos cada uno.

HORARIO ESCOLAR UTILIZADO: Sesiones de Educación Artística y de Conocimiento del Medio.

MATERIAL EMPLEADO: Folios, cartulinas, papel de seda, lápices, tijeras, ceras, rotuladores, pegamento.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA:

A) Por parte del profesorado:

1. Se recabó información sobre los passeriformes de la zona, fotocopiando la Guía de Escolar de Paseriformes del Campo de Gibraltar.
2. Estas ilustraciones ya ampliadas se reprodujeron para ser entregadas a los alumnos, según sus preferencias.
3. Se expuso una unidad didáctica en clase que trata sobre animales y plantas del Entorno (alimentación, utilidad, beneficios que reportan al hombre, su protección, etc.)

B) Por parte del alumno:

1. Trabajo de la Unidad Didáctica Animales y plantas del entorno.
2. Elección de las ilustraciones de aves a colorear.
3. Colorear y recortar las ilustraciones de aves.
4. Seleccionar representaciones de animales y plantas del entorno de periódicos y revistas, recortarlas, clasificarlas y escribir sus nombres.
5. Confeccionar flores de papel con papel de seda.
6. Montaje del mural conjunto con el primer nivel del primer ciclo, pegando en árboles y paisaje las aves y flores.

CURSO: 5º de EGB

MOTIVO EXPOSITIVO: Conchas marinas y de río.

PROFESORA RESPONSABLE: Rosa María Domínguez Baños.

ALUMNOS PARTICIPANTES: Los 30 alumnos/as de 5ºB.

HORARIO ESCOLAR UTILIZADO: A tiempos parciales en Lengua Española, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Educación Artística (Plástica).

MATERIAL EMPLEADO: Conchas marinas, de río y terrestres. Barniz transparente sin brillo, pinceles, cartulinas blancas.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: Los alumnos traían a clase conchas recogidas en la playa, río, que les daban los pescadores o en las pescaderías, etc.

Se limpiaban con agua y jabón en algunos casos y se ponían a secar en estanterías preparadas en clase.

Una vez secas se barnizaban para protegerlas y evitar su deterioro.

La clase se distribuyó en cinco grupos, cada uno de ellos encargado de ordenar y clasificar un determinado tipo de conchas. Dentro de estos grupos, cada alumno elaboró una ficha individual donde se recogían los principales detalles como nombre científico y vulgar, mapa de distribución, tamaño, descripción, etc. Esta ficha servía posteriormente para que todos los alumnos tuvieran una guía para realizar el estudio de cada concha y del animal al que había protegido. La presentación de cada ficha originaba los correspondientes debates entre los alumnos.

La biodiversidad

Promover una conciencia que valorase y respetase la biodiversidad como una necesidad imprescindible para que la vida continúe en este planeta era otra de las grandes aspiraciones de este proyecto.

CURSOS: 6º Y 7º de EGB

MOTIVO EXPOSITIVO: La biodiversidad

PROFESORES RESPONSABLES: Manuel Galiano León, Inmaculada Treviño Martín, Rafael Cote y José Triviño

ALUMNOS PARTICIPANTES: 72 alumnos de tres grupos de sexto y 55 alumnos de dos grupos de séptimo.

HORARIO ESCOLAR EMPLEADO: Clases de lengua, naturales, sociales y plástica.

MATERIAL EMPLEADO: Cartulinas, revistas, folletos informativos, etc.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: Se pretendía valorar la importancia de la biodiversidad desde distintos caminos de aproximación como la ciencia, el arte, etc. Se redactaron informes, se hicieron composiciones literarias, se montaron collages, etc. Trabajos muy diversos orientados a resaltar la importancia de la biodiversidad que ocupaban en la exposición la otra escalera, contrastando la riqueza natural de la comarca con la de nuestro planeta en la subida/bajada que se hiciera en la visita a la exposición. Resaltamos el interés generado en los alumnos por trabajar un tema que era desarrollado por docentes diferentes desde asignaturas distintas. Incluso, a partir de ciertas informaciones en revistas y materiales enviados por algunas ONGs, acuñaron también el concepto de "etnodiversidad" y realizaron mapas e informes sobre culturas y tribus en peligro de desaparición.

Los bosques y sus peligros

Resaltando la diversidad de hábitats y riqueza paisajística se quiso, no obstante, hacer especial hincapié en el bosque. Numerosas actividades de distintos cursos abordaron este tema. En el caso de la exposición, en ese contraste de global/local, hubo un apartado específico para los grandes bosques ecuatoriales y otro dedicado a los más próximos a nosotros

CURSOS: 7º y 8º de EGB

MOTIVO EXPOSITIVO: La selva amazónica.

PROFESORA RESPONSABLE: Inmaculada Triviño Martín.

ALUMNOS PARTICIPANTES: Un grupo de séptimo y otro de octavo.

HORARIO ESCOLAR UTILIZADO: Clases de Naturales y Plástica,

MATERIAL EMPLEADO: Bibliografía diversa, revistas, distintos tipos de papel, materiales de desecho, etc.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: Se abordó el estudio del ecosistema que más había llamado la atención a los alumnos: la selva amazónica. Para ello, distintos grupos realizaron trabajos monográficos sobre diversos aspectos: plantas, animales, explotación económica, etc. Igualmente se intentó hacer una maqueta de un trozo de selva amazónica usando materiales muy diversos en el horario de Plástica. Generó gran interés en los alumnos y permitió, particularmente en un grupo de séptimo, un trabajo en equipo que hasta ese momento había resultado muy complicado poderlo desarrollar,

CURSO: 8º de EGB.

MOTIVO EXPOSITIVO: Incendios forestales.

PROFESORES/AS RESPONSABLES: Carmen Cruz Esteban y Roberto Godino Hurtado.

ALUMNOS PARTICIPANTES: Dos grupos de octavo.

HORARIO ESCOLAR EMPLEADO: Clases de plástica.

MATERIAL EMPLEADO: Recortable de ICONA, cartulinas y colores.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: Concienciar sobre los efectos de los incendios forestales y la necesidad de prevenirlos era el propósito de construir toda una flota de camiones contraincendios a partir de unos recortables de ICONA. Se completaba la exposición con posters sobre las consecuencias de los incendios forestales y consejos para prevenirlos.

La energía y sus problemas

Las posibilidades de las energías alternativas y la responsabilidad de todos nosotros en el ahorro energético era otra pretensión importante de Expoambiente – 94.

CURSO: 3º de Educación Primaria

MOTIVO EXPOSITIVO: Energías alternativas.

PROFESORES/AS RESPONSABLES: Manuel Barbero Barbero y Soledad Corral Gálvez.

ALUMNOS PARTICIPANTES: 56 alumnos, repartidos en dos grupos.

HORARIO ESCOLAR UTILIZADO: Sesiones de Educación Artística de finales del segundo trimestre y tercer trimestre. Alguna sesión de Conocimiento del Medio.

MATERIAL EMPLEADO: Tubos de cartón de diversos tamaños, cartulinas, tapones de plástico, encuadernadores, tijeras, alfileres, cartón, pegamento, pinceles, témpera de varios colores, arena, corcho, papel de aluminio, papel continuo, lápices de cera de varios colores, rotuladores.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA:

1. Se explicó a los alumnos que se iba a realizar una exposición sobre el Medio Ambiente y que nuestra aportación podría consistir en la construcción de una central eólica, como muchos habrían visto en las cercanías de Tarifa, y de unos paneles solares.
2. Se explicó a los alumnos en qué consistía una central eólica y el funcionamiento de los paneles solares.
3. Los alumnos comienzan la recogida de materiales necesarios para la construcción: tubos de cartón de distintos tamaños, tapones de plástico, papel de aluminio, arena, corcho... El resto de los materiales es de uso corriente en clase o lo proporciona el colegio.
4. El maestro dibuja y reproduce distintos modelos de aspas y figuras geométricas para las bases. Los alumnos eligen un modelo, lo copian, lo recortan, lo pegan y lo pintan con témpera gris (mezcla de blanco y negro).
5. Eligen dos tubos, marcan las muescas y las recortan para que encajen uno en otro y los pegan. Lo pintan con témpera gris.
6. A continuación se pega la base y se montan las aspas con ayuda de los tapones y de los encuadernadores.
7. Para las placas solares, recortan un trozo de cartón de 10x20 cm. y lo forran con papel de aluminio.
8. Se estudia el espacio disponible en la exposición y la manera de colocar los molinos y los paneles solares. Se prepara el montaje:
 - a) Se dibuja y colorea un paisaje de fondo (la bahía de Algeciras)
 - b) Sobre el estante se van colocando los corchos y la arena, simulando el paisaje y montañoso.
 - c) Se distribuyen los molinos y paneles.
9. Una vez acabado esto, todos y cada uno de los alumnos preparan una pequeña exposición oral sobre el tema para informar y contestar a posibles preguntas de los visitantes.

Evolución de los paisajes

El progresivo cambio a lo largo de la historia, y más especialmente, las grandes transformaciones paisajísticas de los últimos tiempos era otro motivo expositivo importante junto a las consecuencias que conllevan.

CURSO: 7º EGB.

MOTIVO EXPOSITIVO: Evolución paisajística y problemas medioambientales.

PROFESOR RESPONSABLE: Manuel Galiano León.

ALUMNOS PARTICIPANTES: Tres grupos de séptimo.

HORARIO ESCOLAR EMPLEADO: Clases de Sociales y Plástica.

MATERIAL EMPLEADO: Bibliografía diversa, revistas y folletos informativos, cartulinas, pegamento y pizarras de corcho.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: Constrastar la disminución de los paisajes naturales con el crecimiento de los paisajes humanos a medida que históricamente se ha extendido la ocupación de todos los espacios por nuestra especie y valorar los efectos de la fuerte urbanización y demanda energética de los últimos tiempos eran los temas que se ofrecieron como trabajo a los alumnos para que realizaran diversas monografías al respecto y en conjunto se abordara un recorrido histórico que fuera mostrando esa relación y los problemas que iba surgiendo. Para ello, se emplearon pizarras de corcho que mostraban cronológicamente esa evolución junto a paneles y posters explicativos de los distintos problemas medioambientales que iban surgiendo. Para la exposición se montó un circuito mediante las pizarras de corcho colocadas en distintos bancos mientras que

el centro se ocupaba con paneles expositivos así como los espacios que dejaban las paredes por encima de las pizarras. De tal manera, que era posible realizar un viaje por el tiempo viendo como los espacios antropizados crecían a la vez que los naturales disminuían; las tecnologías que lo permitían y las principales consecuencias que llevaban aparejadas. Destacamos una maqueta de la tierra envuelta en papel de celofán celeste con varios desgarros para mostrar el agujero de ozono y distintos aerosoles alrededor invitando a no usarlos.

Este trabajo permitió compartir un proyecto común de nivel y clase a la vez que se facilitaban distintos ritmos individuales de aprendizaje y diversos trabajos en grupo de compañeros tanto de una misma clase como de clases diferentes según sus intereses y preferencias.

CURSO: 7º EGB.

MOTIVO EXPOSITIVO: Todo es ciclo.

PROFESORES/AS RESPONSABLES: Inmaculada Treviño Martín y Manuel Galiano León.

ALUMNOS PARTICIPANTES: Tres grupos de séptimo.

HORARIO ESCOLAR EMPLEADO: Clases de Naturales y Sociales.

MATERIAL EMPLEADO: Bibliografía diversa y revistas, cartulinas y colores.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: Paralelamente a la evolución paisajística, e incluso a la más lenta de carácter geológico, se quería resaltar el ciclo continuo de muchos elementos simples de este planeta: el agua, el fósforo, el oxígeno, etc. Se confeccionaron posters informativos sobre el ciclo continuo que viven algunos de estos elementos.

El "Periodicón"

Promover la necesidad de estar informados, de ser críticos y exigentes con respecto al medioambiente, era otro objetivo importante en el proyecto. Por ello, se abordaron procesos de aprendizaje escolares trabajando con los mensajes de los medios de comunicación.

CURSO: 6º EGB.

MOTIVO EXPOSITIVO: El Periodicón.

PROFESORES/AS RESPONSABLES: Rafel Cote Pérez y José Triviño

ALUMNOS PARTICIPANTES: Tres grupos de sexto.

HORARIO ESCOLAR EMPLEADO: Clases de Lengua.

MATERIAL EMPLEADO: Prensa local y nacional, cartulinas, pegamento y expositor metálico con varillas giratorias.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: A lo largo del curso hubo seguimiento exhaustivo de las noticias referentes al medioambiente tanto a nivel local como nacional e internacional agrupándolas por tema y procediendo a recogerlas en cartulinas junto a los comentarios que suscitaban en clase. Todas esas cartulinas se mostraron en un gigantesco expositor que como un enorme paraguas de noticias tenía numerosas varillas de donde colgaban las cartulinas. Para facilitar la lectura, estas varillas eran giratorias.

Zona lúdica e interactiva

Se quería hacer una exposición donde los asistentes pudieran participar y no se limitaran a ser pasivos visitantes. Por ello, resultaba necesario afrontar trabajos en la exposición que lo permitieran. Distintos niveles educativos cumplieron con creces este propósito.

CURSO: Aula de Integración.

MOTIVO EXPOSITIVO: Test medioambiental.

PROFESOR RESPONSABLE: José Antonio Álvarez Zúñiga

ALUMNOS PARTICIPANTES: Alumnos del Aula de Integración.

HORARIO ESCOLAR EMPLEADO: Periodos diversos de motricidad y expresión oral.

MATERIAL EMPLEADO: Folios y colores.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: Los visitantes debían saber su grado de concienciación medioambiental. Por ello, se empleó un test donde según los puntos alcanzados podías llegar a ser desde un "sabio búho comprometido" a un "indolente cerdito". Se prepararon los formularios del test y se colorearon las distintas opciones que llegabas a ser según la puntuación obtenida para que los visitantes se la llevaran como recuerdo.

CURSO: 6º EGB.

MOTIVO EXPOSITIVO: ¿Lo sabes?

PROFESORES RESPONSABLES:

ALUMNOS PARTICIPANTES: Alumnos de los tres grupos de sexto.

HORARIO ESCOLAR EMPLEADO: Clases de Plástica.

MATERIAL EMPLEADO: Tableros de okume, chinchetas, cables eléctricos, pilas.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: Poner a prueba los conocimientos de los visitantes era el interés de los artefactos realizados. Marcar acertadamente pregunta y respuesta correcta implicaba que sonase un timbre o se encendiera una luz determinada mientras que no hacerlo tenía otro color u otro sonido. Se realizaron numerosos paneles de temas muy diversos: ciudades con zoológicos, zoológicos en condiciones aceptables, problemas y ríos correspondientes, aves y ecosistemas, ciudades y problemas urbanos, etc.

CURSO: 7º EGB.

MOTIVO EXPOSITIVO: ¿Quién encuentra a Mr. Contaminador?

PROFESORES RESPONSABLES: Manuel Galiano León y Rafael Cote Pérez

ALUMNOS PARTICIPANTES: Alumnos de dos grupos de séptimo.

HORARIO ESCOLAR EMPLEADO: Clases de Plástica.

MATERIAL EMPLEADO: Folios y colores.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: En las pizarras de corcho mencionadas dentro de la evolución paisajística y en los distintos paneles expositivos que los acompañaba, se había colocado una pequeña figura, un esqueleto humano que había sido coloreada por los alumnos. Un panel explicaba el juego y se invitaba a los visitantes que intentaran localizarlos al estilo del conocido "Willy".

CURSO: 8º EGB.

MOTIVO EXPOSITIVO: Rompecabezas de animales y plantas.

PROFESORES/AS RESPONSABLES: Carmen Cruz Esteban y Roberto Godino Hurtado.

ALUMNOS PARTICIPANTES: Alumnos de dos grupos de octavo.

HORARIO ESCOLAR EMPLEADO: Clases de Plástica.

MATERIAL EMPLEADO: Tableros de okume, tempera, barniz y sierras de calar.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: Se construyeron distintos rompecabezas de plantas y animales diversos inspirados en una actividad que los alumnos habían realizado en su visita al Museo de Ciencias Naturales de Madrid.

CURSO: 6º y 7º EGB.

MOTIVO EXPOSITIVO: Pegamanía

PROFESORES RESPONSABLES: Equipo educativo de sexto y séptimo.

ALUMNOS PARTICIPANTES: Todos los de ambos niveles educativos.

MATERIAL EMPLEADO: Panel expositivo y pegatinas aportados por las diversas instituciones y organismos colaboradores.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: Tanto en el curso anterior como en el que se celebró la exposición, los alumnos de sexto y séptimo, escribieron a múltiples instituciones y organismos solicitando materiales, folletos, colaboración, en definitiva. Pocos fueron los que no respondieron y bastantes los que mandaron diversos materiales. Las pegatinas de distinto tipo fueron tantas que se optó por colocarlas en un panel propio con el nombre de Pegamanía. Y aunque aparezcan profesores responsables, fue éste, y no el único, un invento y un esfuerzo exclusivo del alumnado.

SEGUNDA PLANTA

Todo lo expuesto en la segunda planta se debió al esfuerzo de los alumnos de sexto y séptimo que postalmente se pusieron en contacto con numerosas instituciones, organismos y organizaciones tanto gubernamentales como no gubernamentales. Hay que agradecer la generosa colaboración obtenida y valorar, especialmente, la oportunidad que supuso ver reunida información gráfica y escrita de entes y sitios tan diversos en un mismo lugar. La jefatura de estudios asumió la coordinación de ese trabajo donde se implicó todo el equipo de profesores de Segunda Etapa.

Se engalanó la planta con las banderas de las distintas comunidades autónomas españolas así como de distintos organismos internacionales. Bajo cada una de ellas, se mostraban las aportaciones realizadas desde esos lugares o desde esas instituciones. Todo ello se distribuía en cuatro bloques expositivos:

Medio ambiente y espacios naturales de las comunidades autónomas españolas

La solicitud por carta a distintos organismos autonómicos de material e información sobre la temática que recoge el título tuvo en general un eco bastante bueno y el centro recibió una gran cantidad de materiales muy diversos llegados de todas las comunidades. Mostrar información sobre los espacios protegidos y la situación medioambiental de las distintas comunidades autónomas era la pretensión de este espacio expositivo.

Organismos internacionales e instituciones de estudios de la naturaleza

Por la misma vía postal se solicitó materiales a distintos organismos internacionales. Destacamos el conjunto de pósters enviados por la UNESCO sobre diversos aspectos del medioambiente y que, al estar en inglés, fueron traducidos al español en el horario escolar de inglés; y también resaltamos la diversidad y riqueza de los materiales enviados por la SEO.

ONG's

Fueron muchas las ONGs que enviaron material. Destacamos los aportados por ADENA, GREENPEACE Y SURVIVAL.

Espacios protegidos andaluces

La gran cantidad y calidad de los materiales enviados desde distintas consejerías de nuestra comunidad así como de distintos órganos directivos de algunos espacios naturales andaluces, junto al interés por divulgar nuestra riqueza medioambiental, nos hizo abrir un espacio expositivo propio para el medioambiente andaluz.

CONCLUSIONES FINALES

El proyecto Expoambiente 94 fue una propuesta global de intervención orientada a desarrollar unos procesos educativos donde la transversalidad de la educación ambiental conectada a la educación para la salud, el consumo, etc, fuera el núcleo del proceso.

Se partió creando las condiciones idóneas, desde el conocimiento del contexto, detectando los principales obstáculos y canalizando vías de participación y mejora para el conjunto de la comunidad educativa.

La planificación fue el resultado de un proceso de negociación donde se gestó un marco amplio de consenso entre todo el claustro con una explicitación de objetivos y el establecimiento de unos mecanismos informativos que estuvieran disponibles para todos. Desde ahí, se dejó un flexible campo de acción para que cada nivel educativo desarrollase actuaciones concretas integradas en un plan de revisión y evaluación constante.

La distribución de roles y funciones se hizo desde los órganos unipersonales y colegiados de los centros para evitar duplicidades que tienden a ser disfuncionales.

El plan de acción se centró siempre en una profunda integración curricular del trabajo desarrollado con amplio margen de adaptación en los recursos, temporalización y por supuesto el desarrollo de su implementación. Paralelamente, se mantuvieron siempre explicitados los mecanismos de seguimiento y revisión junto a los procesos de evaluación que intentaba general alternativas a las disfunciones detectadas.

Todo ello hizo posible que durante un par de cursos el proyecto se fuera desarrollando con una creciente implicación de tiempo y recursos a medida que se aproximaba la realización de la exposición.

No obstante, este proyecto fracasó en la última fase de todo proceso innovador, en su institucionalización con la consiguiente rutinización de los mecanismos establecidos y su aplicación a otros ámbitos. Y todo ello, curiosamente, existiendo en la cultura del centro una larga tradición que facilitaba todo este proceso. ¿Cuáles pudieron ser las causas de ello? Creemos que se encuentran en dos apartados distintos. Por un lado, el derroche de energía y trabajo requiere un periodo de sosiego y calma; por otro, eran tiempos de cambio e implantación de la Reforma. Se habrá podido comprobar la convivencia de grupos de Primaria con otros de EGB. Esos momentos de creación de redes de centro, de posibles desplazamientos no solicitados voluntariamente, generan incertidumbres y dudas en el profesorado alejándolos de la intensa implicación que demandan procesos innovadores como el descrito. Quizás, por ello, no se volvió a repetir otra exposición como se tenía previsto, en torno a la salud y el cuerpo humano.

Con el proyecto Expoambiente-94, desarrolló una labor educativa que explotó todas las posibilidades didácticas del entorno sin olvidar el referente de la problemática mundial y la importancia de las actitudes en todo proceso educativo. Partiendo siempre de las características del barrio donde estaba ubicado el centro, hubo un intencional esfuerzo por transformar la problemática de la educación compensatoria en nuevas potencialidades didácticas. Sinceramente creemos, que en buena parte, todo ello se consiguió.

Terminamos agradeciendo el trabajo de aquellos que más se esforzaron, de todos los niños y niñas que, allá en 1994, acudían a un colegio que se llamaba Ciudad de Algeciras.

LA ENFERMEDAD DE ALZHEIMER ENTRA EN CASA: ¿QUÉ LE PASA AL ABUELO? CAMPAÑA DE SENSIBILIZACIÓN PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

L. Gómez Jiménez / Licenciada en Psicología

A. B. Avileo Villanueva / Trabajadora Social

M. Contreras de Villar / Maestra especializada en Educación Infantil

La presente experiencia se incluye en un proyecto global de sensibilización sobre la enfermedad de Alzheimer, que se realiza en la Asociación de Familiares de Enfermos de Alzheimer del Campo de Gibraltar.

Debido al enorme impacto que, dentro de la familia, tiene el que exista un enfermo de Alzheimer, es necesario atender a cada uno de sus miembros según el papel que le va a tocar desempeñar. Se trata de acercar a los niños esta enfermedad, para que la comprendan y aprendan a convivir con ella.

Aprender a vivir con la enfermedad de Alzheimer supone, entre otros, el desarrollo de unos valores de respeto hacia los mayores, responsabilidad, empatía, integración, desarrollo de autoestima y aceptación de la diversidad. Este proyecto busca ayudar a los alumnos de primaria a que tomen conciencia de esta enfermedad y a desarrollar estos valores, así como a afrontar el hecho de convivir con un “abuelo especial”.

Palabras claves: Educación en valores, enfermedad de Alzheimer, infancia, cambio de papeles

CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS DEMENCIAS

Dentro de las enfermedades neurológicas podemos encontrar las conocidas como demencias. Entendemos demencia como un deterioro adquirido de las funciones intelectuales causado por una afectación cerebral de etiología múltiple, lo suficientemente severo como para interferir en la actividad cotidiana, en una persona cuando está despierta y completamente alerta. Los trastornos cognitivos se manifiestan en: alteración de la memoria y aparición de uno o más de los siguientes aspectos: afasia, apraxia, agnosia y alteración de la función ejecutiva. Estos trastornos cognitivos se refieren, respectivamente, a la alteración de: el lenguaje, la ejecución de acciones, el reconocimiento de objetos y personas y, por último, a las capacidades de juicio, abstracción y visoespacial.

Las demencias se clasifican en función de su etiología, y cada una tiene diferente curso y tratamiento. La enfermedad de Alzheimer es un tipo de demencia cuyas características principales se resumen en que es una enfermedad neurodegenerativa progresiva, de origen desconocido y para la que actualmente no se puede ofrecer ningún tratamiento capaz de curarla o prevenirla. El trastorno se inicia por lo general de manera insidiosa y lenta y evoluciona progresivamente durante un periodo de años, pudiendo comenzar en la edad madura e incluso antes, pero la incidencia es mayor hacia el final de la vida.

CUADRO 1. CRITERIOS DIAGNÓSTICOS DE DEMENCIA

1. Desarrollo de múltiples trastornos cognitivos manifestados por:
 - a. Alteración de la memoria.
 - b. Alteración de uno o más de los siguientes aspectos:
 - Afasia
 - Apraxia
 - Agnosia
 - Alteración de la función ejecutiva
2. Alteración significativa del funcionamiento familiar, social o laboral.
3. Inicio gradual y disminución cognitiva continuada respecto al nivel previo de funcionamiento.

CUADRO 2. CLASIFICACIÓN DE LAS DEMENCIAS

- Demencias tipo Alzheimer:
 - De inicio precoz.
 - De inicio tardío.
- Demencias no Alzheimer:
 - Demencias vasculares.
 - Demencias tipo cuerpos de lewy.
 - Demencias del lóbulo frontal.
 - Hidrocefalia normotensiva.
 - Demencias degenerativas: parálisis supranuclear progresiva, enfermedad de Huntington.
 - Combinaciones de síndromes con demencias: Parkinson con demencia.
 - Enfermedades por priones: enfermedad de Creutzfeld-Jacob (vacas locas).
 - Atrofia focales progresivas: afasia progresiva, atrofia posterior progresiva.
 - Demencias metabólicas y tóxicas: deficiencia de vitamina B12, deficiencia tiroideas, demencia alcohólica.
 - Infecciones: sífilis, meningitis crónica, demencia-sida.
- Enfermedades neurológicas que se pueden presentar como una demencia: tumores, hematoma subdural.

En la demencia tipo Alzheimer hay un deterioro físico y psíquico que va mermando las facultades del individuo y le impiden llevar una vida autónoma. Esta merma de facultades implica que la persona va a sufrir un cambio que le va a llevar a perder de forma progresiva, entre otras cosas, sus roles sociales: trabajo, familia, vida social, y conforme avanza la enfermedad, su independencia para realizar las tareas de la vida diaria. Será otra persona la que se tenga que encargar de su cuidado de forma constante.

Cuando en una familia entra la enfermedad de Alzheimer toda su estructura se va a ver alterada en función de los distintos papeles que cada miembro asuma en el cuidado del enfermo. Desde el cónyuge del enfermo, hasta sus hermanos, así como los hijos, sus parejas y los nietos, pasarán un periodo de asimilación y adaptación a la enfermedad que va a cambiar sus vidas.

EL NIÑO FRENTE A LA ENFERMEDAD DE ALZHEIMER

Cómo los niños se enfrentan a las situaciones de la vida diaria estará en función de su nivel de desarrollo evolutivo. Es por tanto, un aspecto a tener en cuenta a la hora de delimitar su papel en la nueva situación familiar. Un niño en edad preescolar tiene un conocimiento de las características de los otros diferente a la de los niños más mayores. Esto lo debe a su instalación en el periodo preoperatorio del desarrollo de su inteligencia. En este periodo el niño basa sus conocimientos de las relaciones sociales en las características físicas, externas y concretas, en vez de otras más psicológicas o abstractas. Lo impulsa el propio interés más que la ayuda mutua y perciben dichas relaciones como impuestas.

Por el contrario, cuando el niño entra en la edad escolar va perfeccionando su concepción de las relaciones. Es capaz de definir estas relaciones en base a disposiciones internas y más abstractas, que van a trascender lo inmediato. Los intereses de estas relaciones se trasladan al conjunto de los implicados y entienden que han de basarse en el consenso mutuo. Es el momento del paso desde las situaciones diádicas, en el que él y otro están implicados, a entender el punto de vista de una tercera persona.

Si hablamos de desarrollo de la moral, ésta implica la construcción e interiorización de los valores de la sociedad. Podemos decir que evoluciona en estrecho paralelo con el desarrollo cognitivo, aunque un elevado nivel cognitivo no implica automáticamente el logro de un alto nivel de moralidad. En niños preescolares este desarrollo de la moral se identifica con el comportamiento prosocial que manifiesta el niño. Es en la etapa escolar cuando se produce un considerable desarrollo de los juicios morales, desarrollo que proseguirá en la adolescencia.

Para un buen desarrollo moral, la evidencia empírica disponible apunta a que en las etapas preescolares resultan efectivas prácticas de socialización afectuosas, con altos componentes empáticos y favorecedoras de la adopción de perspectivas. En el periodo escolar parecen intervenir de forma más decisiva la promoción de la autonomía en los niños y el respeto por sus criterios y sus ideas. Conforme se adentran en la etapa escolar, en general, es mejor utilizar técnicas educativas basadas en la comprensión, el respeto mutuo y el razonamiento.

Pero no podemos obviar que el niño, al igual que el adulto, está inmerso en un proceso de aprendizaje continuo. La adquisición de habilidades, destrezas, o conocimientos se lleva a cabo tanto por la experiencia directa como de manera indirecta, a través de la instrucción o la observación. Cuanto menor es la edad del niño, más relevancia toma la observación de modelos a los que se imitará. Este peso específico de forma de aprendizaje se irá trasladando hacia la instrucción conforme el niño crece.

Todo esto nos ayudará a adaptar nuestro discurso sobre la enfermedad de Alzheimer al niño. Seguir unos principios básicos a la hora de proporcionarle información sobre la enfermedad y de pedirles colaboración en el cuidado del enfermo facilita el ajuste emocional del niño y su adaptación a la situación, así como, evitará trastornos en la conducta del infante. Entre estos podemos encontrarnos con: descenso de su rendimiento en la escuela, orinarse en la cama, falta de concentración, llorar, sentimientos de inseguridad o actuaciones encaminadas a llamar la atención.

EDUCAR EN VALORES

Tener un familiar con la enfermedad de Alzheimer va más allá del cambio de papeles en la familia. La etapa infantil, y teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, es el momento en que la persona se está formando, y es responsabilidad del educador, ya sea padre o profesor, hacer del niño un ser humano sano, –entendiendo esta salud como bienestar físico, mental y social del individuo–, y proporcionarle los medios necesarios para ello. Una manera de llegar a este objetivo es transmitirle valores idóneos y eficaces.

Cada día se profundiza y se extiende más la idea de que es necesario educar en valores. Esta educación en valores tiene especial importancia en el currículo, debido a que el sistema educativo vigente tiene un enfoque antropológico en el que los valores constituyen su eje o pilar fundamental. Hoy, un gran número de educadores están convencidos de que es preciso este tipo de educación, y quieren llevarla a cabo. La actual Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE) ya regula la inclusión de los valores dentro del currículo y es el Diseño Curricular Base donde se elaboran los criterios y objetivos, que posteriormente, las comunidades autónomas, los centros educativos y, en definitiva, los educadores/as, adaptarán a sus necesidades e intereses.

Los valores se incluyen concretamente, en los ejes transversales de la programación de los centros escolares, y se desarrollan mediante la puesta en práctica de actividades y por la transmisión de conocimientos. Entendemos que la transmisión de los ejes transversales se lleva a cabo desde cinco principios: en primer lugar desde un *enfoque globalizador*, que consistirían en organizar el conocimiento atendiendo a los intereses del niño y a su desarrollo psicológico, ya que estos ven la realidad como un todo. En segundo lugar, los niños han de tener un *aprendizaje significativo*, esto es, que sean capaces de aprender a aprender de forma constructiva a partir de los conocimientos previos, llegando a modificar sus esquemas. Otro principio hará referencia a que la *actividad desarrollada sea una fuente de aprendizaje y desarrollo*, asumimos que a través del juego se desarrollarán actividades de creatividad y acción en el que el alumno o alumna se descubra como persona, conozca los objetos, a los otros y a su realidad a través de la observación, manipulación y experimentación. Un nuevo principio se referirá a que la metodología esté basada en la observación y la experimentación, ambas fuentes de aprendizaje y desarrollo en el niño, teniendo un carácter realmente constructivo. En último lugar, la *relación con los padres, familias y educadores* deben ser el principal contexto de socialización y desarrollo del niño, para que este se encuentre en un ambiente cálido, acogedor y seguro que contribuya a la constitución de una autoimagen ajustada y positiva, por tanto el educador debe establecer unos vínculos positivos en el niño, transmitiéndole seguridad, sentirse querido y valorado.

Entre los valores a transmitir encontramos la conducta prosocial, la empatía, el respeto a los demás, la integración, la responsabilidad y la atención a la diversidad entre otros.

Este proyecto trata de cubrir ese campo que aún no está cubierto y que a través de unas metodologías adecuadas intentará lograr la interiorización de estos valores en los alumnos o alumnas.

CUADRO 3. VALORES Y PRINCIPIOS DE CALIDAD, SEGÚN LA LOCE

Capacidad de transmitir: Valores que favorezcan la libertad personal, responsabilidad social, igualdad de sexos, no discriminación, solidaridad, responsabilidad y esfuerzo.

Capacidad de desarrollar: Creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA PRIMARIA

a) Objetivos:

Con este proyecto se pretende educar a los niños/as del 2º curso del 2º ciclo de Educación Primaria a cerca de la enfermedad de Alzheimer y otras demencias con la finalidad de que puedan comprender la enfermedad y obtener recursos para ayudar y ayudarse. En concreto y de forma más puntual hemos escogido los siguientes:

- Explicar el diagnóstico de la enfermedad del Alzheimer .
- Desarrollar las fases de la enfermedad.

- Comprender el significado del valor de la dinámica de la conducta humana.
- Conocer la normativa del sistema educativo en relación a la educación cívica y moral, y los temas transversales, como áreas de especial incidencia de la educación en valores.
- Potenciar sentimientos de afecto y comprensión.
- Colaborar en las actividades cotidianas de sus abuelos.
- Respetar y ayudar a los enfermos.
- Conseguir una autonomía e iniciativa para enfrentarse a situaciones nuevas o dificultosas.
- Lograr una representación simbólica de la enfermedad.

b) Contenidos

Los contenidos llevado a cabo en este proyecto quedan recogidos en tres categorías:

Conceptuales: El proceso enseñanza-aprendizaje debe ir ofreciendo a los niños/as experiencias que le ayuden a ir elaborando marcos de interpretación y construcción de nuevos conceptos.

- Alzheimer.
- Asociación.
- Fases de la enfermedad.

Procedimentales: Conjunto ordenado de acciones dirigidas a la consecución de una meta.

- Diferenciación de actividades, que se deben de hacer y no se deben hacer.
- Memorización de palabras.
- Representación simbólica de profesiones.
- Reconocimiento de uno de sus compañeros.

De actitud: Están constituido por valores, actitudes, normas y hacen referencia a todo el ámbito afectivo-social.

- Actitud de ayuda y cooperación.
- Curiosidad, respeto y cuidado.
- Interés por conocer la enfermedad.
- Iniciativa por colaborar.
- Gusto por participar en la actividades.

c) Metodología, recursos y temporalización

Metodología: Para la realización de este proyecto hemos tenido presente los principios psicopedagógicos y didácticos que aparecen en el decreto 107/02.

Los principios psicopedagógicos que aplicaremos son los siguientes:

- Partir del nivel del desarrollo del alumno, teniendo en cuenta sus conocimientos previos.
- Asegurar la construcción de los aprendizajes significativos.

- Posibilitar que los alumnos realicen estos aprendizajes por sí solos.
- Facilitar la modificación de los esquemas de conocimiento que el alumno ya posee.
- Posibilitar una actividad por parte del alumno a través de un proceso de interactividad profesor-alumno y alumno-alumno.

Los principios pedagógicos que aplicaremos son los siguientes:

- La actividad, considerada en un doble sentido: como acción que implique una reconstrucción cognitiva y como acción manipulativa que sirva de base al descubrimiento relaciones y asociaciones.
- La autonomía, que hace referencia a la introducción de estrategias que faciliten al alumnado a intervenir en su aprendizaje. Lleva en sí mismo el principio de creatividad que favorece la expresión de la singularidad.
- La investigación y búsqueda de soluciones a la situación presentada.
- El juego como medio idóneo para facilitar el aprendizaje y proporcionar satisfacción durante su proceso.
- La globalización, entendida como relación lógica y natural entre los diferentes contenidos del aprendizaje.
- La variabilidad perceptiva mediante la cuál se presenta aspectos complementarios y diferentes perspectivas de una misma realidad.

d) Recursos didácticos

Se organizarán actividades en torno a nuestro proyecto que se pondrán en práctica en el taller de plástica, música, dramatización y psicomotricidad con ayuda de unos cuentos *Tengo una abuela diferente a las demás* y *La Vecina de Miguelito* y del juego *Los Caminos del Cerebro* que la Fundación La Caixa ha editado.

e) Temporalización

Este proyecto está destinado a alumnos y alumnas de 4º de Primaria. La exposición se llevará a cabo durante dos horas aproximadamente. No debemos olvidar nunca la edad de los niños, ya que la realización de algunas actividades más difíciles de lo aconsejable nos llevaría a no lograr los objetivos propuestos. Hay que adaptar las actividades a la “Zona de Desarrollo Potencial” de cada niño.

Las distintas actividades a realizar parten del interés de cada niño, son activas y lúdicas, físicas y mentales, favorecen el continuo intercambio e interacción con el medio (manipulación, observación, juego,...).

Esta programación se llevará a cabo en un ambiente cálido y relajado donde el niño sea capaz de mostrarse tal y como es.

f) Actividades

Las actividades son dirigidas a los alumnos del curso, participando tanto los niños como los profesores. Entre otras podemos destacar las siguientes:

- Memorizar una lista de palabras en un minuto, después recordarlas una por una.
- Con una lista de actividades, decir cuáles se deben hacer y cuáles no se deben hacer con un enfermo de Alzheimer.
- Pensar una profesión y con mímica desarrollarla.
- Pensar cinco actividades con la que los niños y niñas puedan colaborar con un enfermo de Alzheimer.

- Uno de los niños/as toma el papel de locutor y debe decir lo que sabe sobre la enfermedad del Alzheimer.
- Durante un minuto, quedarse inmóvil ante sus compañeros.
- Reconocer con los ojos tapados a cuatro de sus compañeros.
- Realizar la actividad del teléfono: cinco niños intercambian una oración.

g) Evaluación

¿Qué vamos a evaluar? De forma continúa evaluaremos el proceso y los aprendizajes, referido a los objetivos y a los contenidos, conductas, comportamientos, tarea, participación y nuestra práctica docente.

¿Cuándo? En diferentes momentos del taller recogeremos la información y realizaremos los juicios de valor necesarios para la orientación y la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, con objeto de valorar las capacidades expresadas en los objetivos.

¿Cómo? Valoraremos el progreso de cada alumno/a en relación con el punto de partida presentado en cada uno de ellos. La evaluación será global, continúa, formativa, procesual, criterial, cualitativa, individualizada y no comparativa ni estandarizada. Para el registro de datos observados y demás utilizaremos las actividades realizadas.

CONSIDERACIONES FINALES

Una vez desarrollado el proyecto en el ámbito escolar hemos obtenido resultados positivos por parte del profesorado y del alumnado.

En cuanto a los niños y niñas, estos han colaborado en las actividades propuestas, han manifestado sentimientos de afecto y comprensión y han realizado una representación simbólica de la enfermedad a través del juego. Por otro lado los niños han presentado una serie de inquietudes como: si todas las personas mayores tienen Alzheimer, tienen miedo a que sus abuelos no los reconozcan, si la enfermedad avanza muy rápido y si serán capaces de ayudar a sus abuelos. Es conveniente aclarar todas sus dudas ya que una incorrecta interpretación del tema podría generar en ellos sentimientos de preocupación o temor.

El profesorado, por su parte, ha mostrado interés en el proyecto, ya que se sensibilizaron con una enfermedad cada día más frecuente, y que ellos desconocían, aumentando sus recursos para afrontar situaciones que, posteriormente, pudieran presentarse con niños cuyos familiares pudieran ser diagnosticados con esta enfermedad. También manifestaron ver a los niños interesados y motivados en el tema.

Los objetivos propuestos en un principio se consiguieron ya que los niños respondían de forma adecuada a las actividades propuestas y sus posteriores reflexiones evidenciaban la adquisición de los conocimientos transmitidos.

A través de este proyecto hemos tratado de proporcionar a los niños y niñas una formación plena, dirigida al desarrollo de sus capacidades para ejercerlas de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. Por lo tanto el fin de este proyecto es el de formar capacidades necesarias para hacer de los alumnos seres autónomos, responsables y protagonistas de la sociedad donde viven.

BIBLIOGRAFÍA

- CARRERAS, LL. y otros. *Cómo educar en valores*. Madrid. Narcea. (1995)
- CEMBRANOS, C. y BARTOLOMÉ, M. *Estudios y experiencias sobre educación en valores*. Madrid. Narcea. (1981).
- DÍAZ, M. A., et al. *En casa tenemos un enfermo de Alzheimer*. Bilbao. CEFAA. (2000).
- MIRA, M., et al. *La Enfermedad de Alzheimer de la A a la Z*. Madrid. AFAL Madrid. (1999).
- PALACIOS, J. MARCHESI, A. y COLL, C. *Desarrollo psicológico y educación*. Psicología Evolutiva. Alianza Psicología. (1990).
- PEÑA – CASANOVA, J. *Enfermedad de Alzheimer*. Barcelona. Fundación La Caixa. (1999).
- SIMON, SYDNEY y otros. *Clarificación de valores. Manual de estrategias prácticas para maestros y alumnos*. (1977).
- Varios autores. *Cuentos para niños*. Fundación La Caixa .

PROCESO DE GESTACIÓN DEL CENTRO DE PROFESORES DEL CAMPO DE GIBRALTAR (1985-1987)

Josefa Núñez Montoya / Licenciada en Ciencias de la Educación

Rafael Fenoy Rico / Licenciado en Ciencias de la Educación

En el año 1985 tenía lugar en la sala de juntas de la Delegación Provincial de Educación sita entonces en el nº 8 de la plaza Mina de Cádiz, una reunión convocada por los responsables de la Dirección General de Renovación Pedagógica (DGRP) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA) Antonio Guzmán y Pedro Molinos. En esta reunión, a la que estaban invitados algunos coordinadores de los entonces incipientes seminarios permanentes, ambos informaron de la intención de la CEJA de crear una estructura de formación del profesorado que se denominaría Centro de Profesores (CEP) en varias zonas geográficas de las provincias andaluzas. Concretamente en la provincia de Cádiz se tenía previsto la creación de dos de esos centros. Uno en Cádiz capital y otro en Jerez. Los coordinadores de los seminarios permanentes de la zona del Campo de Gibraltar manifestaron claramente su posición de que esta zona de la provincia no debía quedar fuera de las previsiones de la CEJA por dos motivos. En primer lugar la lejanía geográfica de nuestra Comarca de los centros previstos y, en segundo lugar, por el número importante de iniciativas de formación que en esta Comarca ya existían: seminarios permanentes recientemente constituidos en el curso anterior, así como la tradición de escuelas de verano y espacios de formación del profesorado que desde finales de la década de los setenta y con carácter creciente, protagonizaba el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Esto provocó un debate que permitió llegar a la conclusión de que la decisión de la creación del CEP en esta Comarca estaría condicionada por las demandas del profesorado y la buena disposición de los ayuntamientos para ofrecer infraestructura. El papel de la administración educativa (CEJA, delegaciones provinciales) quedaba reducido a la tarea de suministrar los medios materiales, personales y económicos.

DÉFICIT FORMATIVO HISTÓRICO

La comarca del Campo de Gibraltar ha estado históricamente desfavorecida en materia de formación del profesorado. Los autores de este trabajo han intentado recoger datos que permitieran cuantificar la oferta de formación del profesorado realizada por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Sevilla/Cádiz desde el inicio de la década de los setenta. Nos consta la dificultad para poder encontrar información al respecto. No obstante, acudiendo a la memoria del colectivo docente de esta Comarca se obtiene la conclusión de que no fueron numerosos los cursos realizados en la zona en la década de los setenta, si excluimos los cursos realizados en la primera mitad de la década para la especialización del profesorado en la EGB naciente, y a finales de la misma, un curso de especialización en Pedagogía Terapéutica realizado en Algeciras con ocasión de la calificación de Cádiz como provincia piloto en Educación Especial. La mayoría de los profesores contactados recuerdan su asistencia a cursos de especialización (sobre todo nuevas especialidades de la Ley General de Educación de 1970) en Cádiz o Puerto Real (sede del ICE).

Tampoco las jornadas pedagógicas se prodigaron. Basta reseñar una sola referencia aportada por el amplio estudio desarrollado por Manuel Martínez Selva sobre la historia de la Educación en el Campo de Gibraltar:

"A los cursos de reciclaje para maestros hay que sumar otras actividades entre las que destaca la I Semana Pedagógica organizada por el Servicio Español del Magisterio (SEM) en Algeciras del 21 al 26 de Abril de 1975 en colaboración con el ICE de la Universidad de Sevilla."¹

Con anterioridad a la existencia de los ICEs existían los denominados Centros de Colaboración Pedagógica. Instancias que por iniciativa de la Inspección Educativa de Enseñanza Primaria permitía el intercambio de experiencias y la formación de los docentes de una zona geográfica determinada. Encontramos referencias de uno de ellos en nuestra Comarca, denominado "el recreo musical", que se establece en la Línea de la Concepción en marzo de 1967 en el colegio nacional Generalísimo Franco.² Con la creación de los ICEs desaparecen los centros de colaboración y las iniciativas de la Inspección Educativa se gestionan en materia de formación del profesorado a través de los mismos. En síntesis, la oferta de formación del profesorado al inicio de la década de los ochenta en esta Comarca era escasa. Las necesidades eran evidentes y, a parte del ICE, no existía otra institución encargada de planificar la formación del profesorado. Por ello la perspectiva de que este territorio contara con un centro permanente de formación del profesorado de carácter participativo y autónomo, fue apoyada de inmediato por amplios sectores del profesorado de la zona.

CIRCUNSTANCIAS POLÍTICAS Y SINDICALES FAVORABLES

Encontramos circunstancias que, aunque difíciles de dimensionar, contribuyeron evidentemente a la creación del CEP del Campo de Gibraltar (denominación que adoptó en sus inicios). De entre esas circunstancias señalamos en primer lugar una de carácter político: los dos municipios con más población de la zona, Algeciras y La Línea de la Concepción, contaban con alcaldes maestros: Ernesto Delgado, alcalde de Algeciras y Salvador Pagan, alcalde de La Línea de la Concepción.³ Más aún miembros destacados de las corporaciones municipales también lo eran. Juan Antonio Valle⁴ y Juan Antonio

¹ Manuel Martínez Selva. Tesis doctoral.

² Manuel Martínez Selva. Tesis doctoral.

³ Salvador Pagan fue delegado provincial de Educación de Cádiz. Desde 1997 hasta el 1999.

⁴ Juan Antonio Valle ha sido delegado provincial de Educación de Cádiz desde 1995 hasta 1997. Predecesor de Salvador Pagan. Asistió junto a Juan Antonio Palacios (vicepresidente entonces de la Mancomunidad de Municipios del Campo de Gibraltar y actualmente alcalde de Algeciras) a una de las reuniones preparatorias de la constitución del CEP del Campo de Gibraltar siendo entonces teniente de alcalde del ayuntamiento de Algeciras.

Palacios tenientes de alcaldes del ayuntamiento de Algeciras⁵ y Fernando Aragón teniente de alcalde del ayuntamiento de La Línea de la Concepción y responsable del Área de Educación del mismo. Esta circunstancia explicaría a nuestro entender el contundente apoyo que el proyecto obtuvo inmediatamente de estos dos ayuntamientos. De hecho el de Algeciras ya había firmado un convenio con la CEJA para ceder instalaciones a servicios educativos como los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOE), los Servicios de Apoyo Escolar (SAE), el Centro de Recursos Comarcal (CERE) y un Departamento de Informática (DIN). Más adelante expondremos como el CERE y el DIN comenzaron a generar formación para los docentes de la Comarca y como sobre sus infraestructuras tanto de personal como material se asentó una buena parte de las actuaciones que se desarrollaron en la etapa de creación del CEP.

La otra circunstancia guarda relación con el panorama sindical del momento. En esas fechas aún no se habían realizado las primeras elecciones sindicales para los funcionarios docentes de la Junta de Andalucía. La formación del profesorado formaba parte de todos los programas electorales sindicales del momento, ya que las elecciones se percibían próximas en el tiempo. Por unas u otras razones todos los sindicatos con presencia en la zona estaban interesados en participar en la gestación de esta iniciativa. Los sindicatos eran: FESPE [que a lo largo del proceso de constitución del CEP se federaría USO (Unión Sindical Obrera), para posteriormente escindirse de ella y federarse a CSIF (Confederación Sindical Independiente de Funcionarios), CCOO (Comisiones Obreras), CNT (que posteriormente cambió sus siglas por sentencia del Tribunal Supremo pasando a denominarse CGT: Confederación General del Trabajo), UGT (Unión general de Trabajadores) y USTEA (Unión Sindical de Trabajadores de la Enseñanza Andalucía). Todos ellos sin excepción se implicaron desde el principio en las actuaciones para primero conseguir la creación oficial del CEP del Campo de Gibraltar y posteriormente, en mayor o menor medida, contribuir a su puesta en marcha.

INICIATIVAS DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN PREVIAS A LA CREACIÓN DEL CEP

El Centro de Recursos Comarcal (CERE) se crea por Orden de 17 de septiembre de 1985 como una iniciativa ligada al programa de Educación Compensatoria que desde 1983 la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía está desarrollando. Entre sus funciones figura la de animar y apoyar la formación del profesorado. La sede de este CERE era la calle Gregorio Marañón nº 1 de Algeciras. Un primer piso de un bloque de viviendas. En el piso bajo había un local que estaba habilitado para permitir el funcionamiento de una clase dependiente del cercano colegio General Castaños. Posteriormente este local pasaría a ser al mismo tiempo almacén, sala de juntas y aula para cursos de formación del naciente CEP del campo de Gibraltar. Desde su creación hasta su transformación en Departamento de Medios y Recursos del CEP de Algeciras⁶ el CERE fue gestionado y coordinado por Rafael Escalante hasta febrero de 1986, y a partir de esa fecha por Rafael Fenoy.

Otra instancia que genera formación del profesorado y que se consolidará como una estructura del CEP es el Departamento de Informática de Algeciras (DIN) desde el 22 de octubre de 1985. Este departamento estaba vinculado a un plan de introducción de la informática en los centros llamado Plan Alhambra. En él, además de concursos públicos para que los centros presentaran proyectos y recibir dotaciones de ordenadores e impresoras, se ofrecía formación y asesoramiento a los profesores que participaban en esos proyectos o tenían previsto hacerlo. La sede de este servicio de formación y asesoramiento estaba situada en la calle Sevilla nº 35 de Algeciras en un bajo situado a ambos lados de la puerta de entrada

⁵ Juan Antonio Palacios es actualmente el alcalde de Algeciras (año 2004).

⁶ Por Orden de 27 de julio de 1987 se suprimen los CEREs y se crean las aulas de extensión dependientes de los CEPs regulándose su funcionamiento. (Boja 14 de agosto 1987).

a las viviendas, y estaba gestionado por un coordinador. Este puesto de trabajo, al igual que el del CERE, fueron cubiertos por concurso público de méritos entre docentes que lo solicitaran. El Coordinador del DIN fue Rafael Sánchez Montoya hasta que se integró en el CEP de Algeciras siguiendo entonces sus labores de coordinación en esta institución como coordinador del Departamento de Informática del CEP.

Tanto el DIN como el DERE apoyaron con su infraestructura los primeros pasos del CEP del Campo de Gibraltar. Posteriormente se creó oficialmente el aula de extensión del CEP en la Línea de la Concepción.⁷ Decimos que oficialmente, porque desde los primeros momentos se concibe el CEP como un ente comarcal y así se ponen en funcionamiento "aulas de extensión" del mismo en diversas localidades. En la Línea de la Concepción, Tarifa, San Roque, Jimena de la Frontera y Los Barrios.

Estas aulas de extensión iniciales consisten en grupos de profesores de cada localidad, que, de manera individual o como representantes de claustros, se adhieren al Centro de Profesores. Se reúnen con cierta periodicidad para elaborar los planes de formación para su localidad y coordinan su ejecución. De estas aulas de extensión asisten representantes que participan en las diversas comisiones que funcionan al principio en el seno de la Junta Gestora y posteriormente en el Consejo Constituyente (instancia prevista en la regulación de los CEPs para iniciar el proceso electoral de los Consejos de Dirección del CEP). Fundamentalmente esta participación se concentra en la Comisión de Formación, que es la encargada de realizar el Plan de Formación del CEP y posteriormente asumirá otras tareas relacionadas con la aprobación y el seguimiento de proyectos de innovación y seminarios permanentes. Tanto los proyectos como los seminarios aparecieron como ofertas de la CEJA para apoyar la formación del profesorado, mediante una convocatoria pública anual publicada en el BOJA (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía). Los participantes presentaban proyectos y la CEJA con el informe de la Delegación Provincial subvencionaba los gastos de sus actividades que consistían en los desplazamientos por asistencia a reuniones, la adquisición de bibliografía o materiales didácticos, los gastos de publicación (reprografía fundamentalmente) para difundir sus conclusiones o materiales elaborados y otros gastos relacionados con comunicaciones y correo.

Si observamos todo el proceso de gestación del CEP podemos afirmar que fueron realmente los proyectos de innovación y los seminarios permanentes las primeras instancias formativas del profesorado que alimentarían durante bastante tiempo el funcionamiento del mismo. No es casualidad que comience este trabajo refiriéndonos a una reunión en Cádiz de algunos coordinadores de seminarios permanentes (SP) de la Comarca.

De que el CERE de Algeciras se implicó inmediatamente en la formación del profesorado de la zona da fe un informe⁸ que contiene en su punto 4º las demandas de perfeccionamiento. Entre ellas figura la referencia a la solicitud a la entonces Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica de una subvención económica para la realización de un curso sobre "Medios Audiovisuales y utilización en el aula" con base en la Resolución de 18 de febrero de 1985 (Boja del 5 de marzo).

⁷ Por orden de 27 de julio de 1987 se suprimen los CERES y se crean las aulas de extensión dependientes de los centros de profesores, regulando su funcionamiento. En su anexo I se crea el Aula de Extensión del CEP del Campo de Gibraltar en la Línea de la Concepción, que inicia su andadura en una vivienda de maestro aledañas al C.P. Carlos V de esa ciudad.

⁸ Elaborado en marzo de 1985 por el coordinador del mismo Rafael Escalante que en esos momentos formaba parte del Equipo de Promoción y Orientación Educativa de Algeciras sobre sus actividades proyectos y necesidades.

PLATAFORMA PARA LA CREACIÓN DEL CEP

Volvamos a encontrarnos con ese primer grupo de docentes que traen desde Cádiz a este territorio la iniciativa de constituir una plataforma para la creación del CEP. Se organiza con facilidad que está compuesta por: los sindicatos CNT, FETE-UGT y CCOO, algunos seminarios permanentes de la zona y el Movimiento de Renovación Pedagógica (MECP). Esta plataforma remite la primera carta circular a todos los centros de la Comarca desde la Línea de la Concepción el 18 de junio de 1985.⁹ El carácter comarcal de la misma se pone de manifiesto tanto por el lugar donde se realiza el envío, así como - y esto es importante- por el lugar de la convocatoria: el colegio Gabriel Arenas de San Roque, centro que será utilizado en buena parte de las siguientes convocatorias. En esta convocatoria se hace referencia a un documento base de la CEJA sobre centros de profesores que durante todo ese año será objeto de continuas citas, ya que en el mismo se establece el diseño de lo que la CEJA entiende por centros de profesores y la planificación de su desarrollo hasta el año 1986.

Pasado el verano, se envió el día 5 de septiembre una convocatoria¹⁰ al colectivo de personas adheridas a la iniciativa para celebrar una reunión el 11 de septiembre de ese mismo año, en el marco de las Jornadas Pedagógicas organizadas por el MECP en el colegio Gabriel Arenas de San Roque. A la misma asistieron como invitados a una mesa redonda sobre los centros de profesores Pedro Molinos representando a la Dirección General de Renovación Pedagógica y dos profesores participantes en el CEP de Motril que expusieron su experiencia en la gestión y funcionamiento de su CEP. Se acuerda realizar otra convocatoria de idéntico signo a la realizada el 18 de junio. A los convocantes se suman los EPOEs comarcales y el Centro de Recursos. De ella se da traslado a los medios de comunicación para una amplia difusión. En esos momentos se habían aglutinado en apoyo de la iniciativa para la creación del CEP del Campo de Gibraltar un grupo muy diverso de personas y colectivos, desde profesores de forma individual así como y asociaciones sindicales y profesionales del profesorado que apoyaban la iniciativa. Esta diversidad también pone de manifiesto el carácter participativo, escasamente oficial, y comarcal de la misma.

PRIMERAS DIVERGENCIAS IDEOLÓGICAS: DOS MODELOS REPRESENTACIÓN DIRECTA O DELEGADA

Posteriormente en el seno de esta plataforma se debatirán asuntos que permiten apuntar la hipótesis más que probable de que el CEP se convertiría en uno de los escenarios de las luchas sindicales por asumir un cierto protagonismo, bien por situar a determinadas personas en los puestos de dirección de esta institución o como plataforma para proyectar su imagen de cara a unas próximas elecciones sindicales. Uno de estos asuntos que con más fuerza suscitaron debates fue el de la composición del Consejo de Dirección del CEP del campo de Gibraltar. Apuntamos la existencia de dos concepciones diferenciadas sobre este asunto. Unos se inclinaban hacia la opción oficial, mantenida por la CEJA, en la que este órgano se constituía por representación de sectores: profesorado de los centros, profesorado de los seminarios permanentes, sindicatos, ayuntamientos, movimientos de renovación pedagógica. Otros proponían una estructura más representativas de los diversos municipios y de los niveles educativos.¹¹ La reunión de la gestora en la que se abordó fue tensa y dilatada, y ante la imposibilidad de conseguir consenso se procedió a una votación que arrojó un resultado dispar 13 a favor de la primera

⁹ Ver Anexo I

¹⁰ Ver Anexo II

¹¹ Esta propuesta (ver pg 4 y 5 del Diseño Provisional del CEP), consistía básicamente en vertebrar el Consejo de Dirección sobre la existencia de las Aulas de Extensión (una en cada localidad) y la no presencia de los sindicatos en el mismo. Curiosamente esta propuesta fue presentada por un sindicato: la CNT (antes de convertirse en CGT) coherente con su concepción federalista y asamblearia.

y 7 a favor de la segunda. En la base de esta segunda propuesta estaba desvincular a los Sindicatos de la vida del CEP y esto en esos momentos era poco menos que utópico. Aún no se habían celebrado las elecciones sindicales en el sector público y se percibía un deseo de no quedar al margen de ninguna iniciativa. Esta (los CEPs) era la única que en esos momentos permitía reflejar la presencia sindical hacia los centros y los profesores. Por ello la segunda propuesta fue rápidamente rechazada por la mayoría de los representantes sindicales y algún que otro afiliado presente en la comisión gestora. También había quienes sin ser sindicalistas si compartían su rechazo por no ser esta segunda propuesta afín a las tesis que la propia administración educativa ya mantenía en fase de borradores. De hecho en un encuentro celebrado en Almuñecar por esas fechas se trasladan conclusiones a la Dirección General pertinente para que regule la constitución de los Consejos de Dirección de los CEPs, en ese sentido.

El diseño provisional que se envió a los centros para su estudio y aprobación posterior contenía ambas propuestas al objeto de someter a la consideración de los mismos cual de ellas se asumía mayoritariamente. La primera de ellas triunfó. Pero para que llegue el momento de constituir el Consejo de Dirección del CEP deben de pasar aún muchos meses de trabajo cooperativo que culminarían con la aparición en BOJA de la Orden por la que se creará el Centro de Profesores del Campo de Gibraltar.

Que la iniciativa de creación del CEP estaba en la base del profesorado y no en las instancias oficiales también dan fe los numerosos llamamientos a todo el profesorado y a los claustros de profesores para que se adhirieran a la iniciativa de creación del CEP. Tienen lugar diversas reuniones y convocatorias además de las ya citadas el 31 de octubre y el 28 de noviembre de 1985 en San Roque. Esta última tiene especial relevancia ya que con fecha 7 de noviembre se envió a los centros una circular conteniendo una convocatoria para una asamblea general y un boletín de adhesión en el que se ofrecían dos formas de hacerlo: individual y colectivamente.

DE LA JUNTA GESTORA LA ORGANIZACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DEL CEP HASTA EL CONSEJO CONSTITUYENTE

Con este trámite se pudo elegir la Junta Gestora del CEP del Campo de Gibraltar en la asamblea general celebrada el 28 de noviembre de 1985, siguiendo lo establecido en la Orden de 26 de junio, que actuará hasta la creación oficial del CEP en junio de 1986. Como la norma apareció en BOJA en el mes de julio, periodo vacacional, se convocó una reunión de la Junta Gestora el día 3 de septiembre.¹² En esta reunión se presenta el proyecto de funcionamiento del CEP, del cual se aprueban los principios generales, los objetivos, surgiendo dos propuestas en relación con el número de representantes de los centros docentes. La primera tiene en cuenta el número total de centros y la segunda tiene en cuenta los distintos niveles educativos FP, BUP y EGB. La votación arroja el siguiente resultado: la primera 13 votos, la segunda 4 y se producen 6 abstenciones. Igualmente se debate la ubicación de la sede del CEP. En este punto se informa sobre la intención del ayuntamiento de Algeciras de ceder locales en el Centro Cívico La Reconquista cito en la mencionada barriada. En esa reunión además se nombra una comisión permanente compuesta por Rafael Fenoy, Rafael Escalante, Antonio López Bedmar y Alberto Pérez del Hierro. Como gestor del CEP se nombra a Rafael Escalante Vera, y se acuerda el calendario de las próximas reuniones los días 9, 15 y 24 de ese mismo mes.

Se percibe claramente por parte de todos los promotores de la iniciativa que la voluntariedad de la pertenencia al CEP es fundamental, bien de las personas o de los centros educativos. No se entiende que nazca esta institución como un "servicio"

¹² Composición de la Junta Gestora del CEP del Campo de Gibraltar tras los acuerdos adoptados por los asistentes a la reunión de la Comisión Gestora del CEP el día 3 de septiembre de 1986 en el C.P. García Lorca de Algeciras. Anexo III

que la administración educativa pone a disposición de todo el sistema. Este matiz es bastante significativo. Los gestores de esta iniciativa entienden que aquellos centros o profesores que no se adhieran no participaran en la marcha y el gobierno de esta institución. Eso parecía tan claro que de ello hay numerosas pruebas en los llamamientos a la adhesión antes citados a centros y profesores.

La creación del CEP del Campo de Gibraltar se produce en virtud del artículo 2 del Decreto de 16/1986 de 5 de febrero (Boja nº 15 de 21 de febrero), y en concreto es la Orden de 26 de junio de ese mismo año (Boja nº 68 de 11 de julio) se crean los Centros de Profesores de Jerez (Jerez), Campo de Gibraltar (Algeciras) y Sierra de Cádiz (Villamartín). Con anterioridad, la Orden de 26 de febrero de 1986 Boja nº 21 de 14 de marzo había creado el CEP de Cádiz.

El decreto define a los Centros de Profesores como los "núcleos básicos de la formación del profesorado de los niveles no universitarios". Una vez creados y nombrados coordinadores accidentales por parte de las correspondientes delegaciones provinciales tiene lugar un primer encuentro provincial de CEPs en la provincia de Cádiz. Concretamente este encuentro tiene lugar en Grazalema los días 11 y 12 de septiembre 1986. De este encuentro se hace público un manifiesto que se denominará "documento Grazalema". En este manifiesto se exponen buen número de las ideas fundamentales sobre la formación del profesorado y la organización de los CEPs. El modelo de perfeccionamiento que aparece en su apartado 5 es una aportación que realizó el CEP del Campo de Gibraltar y que con pequeños retoques fue asumido por todos los asistentes.

La Comisión de Perfeccionamiento de la Junta Gestora se encontraba a finales de ese año elaborando el Plan de Perfeccionamiento para el año siguiente. En una circular dirigida a los directores de los centros se informa a todo el profesorado de ese hecho recabando de los interesados la presentación de proyectos formativos y adjuntando copia del documento "Modelo de Perfeccionamiento". Este modelo fue aprobado por la Comisión Gestora del CEP y fue asumido por todos los CEPs de la provincia. Por su parte la comisión de estatutos había terminado el reglamento de Régimen Interior del CEP, que en una de sus transitorias insta a la gestora del CEP a iniciar el proceso electoral del Consejo de Dirección.

La Junta Gestora termina sus trabajos, como ya hemos expuesto, con la convocatoria de las elecciones para el Consejo de Dirección del CEP. Este proceso se abre oficialmente con una circular¹³ de la misma Junta Gestora a todo el profesorado de los centros de la Comarca con fecha 1 de diciembre de 1986.

Finalizados los procesos electorales y en una reunión celebrada el 18 de febrero de 1987, se crea el Consejo de Dirección Constituyente. En el Orden del día de la reunión, en su punto 4º aparece la Revisión de la Normativa para la Constitución del citado Consejo y en el 5º la constitución y elección del coordinador. Esta elección recae en Domingo Mariscal Rivera. Esta reunión también pone en funcionamiento la Comisión de Estatutos, la de Perfeccionamiento, la de Información-Recursos-Documentación, la de Relaciones y la Económica.

El CEP funciona al principio en los locales del CERE citados con anterioridad en la calle Gregorio Marañón 1, para posteriormente y gracias a un convenio entre Ayuntamiento y la CEJA trasladarse a la planta alta del Mercado de la Victoria (hoy denominado Hotel Garrido) en la carretera Cádiz Málaga Nacional 340. La infraestructura tanto del CERE como la del DIN permiten el inicio de su funcionamiento. Es curioso hacer constar que la propia franquicia de correos que tenía autorizada el CERE es la que utilizará el CEP hasta su integración en el CEP como departamento de Medios y Recursos.

¹³ Posteriormente se regulará este proceso por la Resolución de 28 de Mayo de 1987 de la D.G. de promoción Educativa y Renovación Pedagógica Boja n. 71 de 14 de Agosto.

ANEXO II
RELACIÓN DE PERSONAS Y GRUPOS ADHERIDOS AL CEP DEL CAMPO DE GIBRALTAR

| CENTRO | PERSONAS |
|--|------------------------------|
| S.P. Reforma 2ª Etapa | Domingo Román Carrasco |
| S.P. Educación Medio Ambiental C.P.S. | Isidro Domingo Mariscal |
| S.P. Educación Especial | Josefa Núñez Montoya |
| C.P. Ntra. Sra. Coronada | Francisco Neira Molina |
| M.C.E.P. | Francisco Gallardo |
| Maestros de Palmones | Ascensión Morales Cortes |
| Asociación Renov. Pedagógica Montesori | Luis G. Vilches Campos |
| C. San Francisco | Fermín Pinteño Raposo |
| C.P. García Lorca | Alfonso López López |
| Instituto de Formación Profesional | Arturo Lázaro Alhadra |
| Centro Homologado Bachillerato Jimena | Antonio Cesar Brenes |
| C.P. José Luis Sánchez | Rafael Espada Piña |
| C.P. Baelo Claudia | Manuel Alfonso Moreira Acuña |
| C.P. José Antonio Taraguilla | María Rosa Sierra Muñoz |
| C.P. Bahía de Algeciras | Emilia Tesoro Campo |
| S.P. Educación Física | Pedro García Martín |
| Sindicato Fete UGT | Antonio López Bedmar |
| Sindicato Fespe C.P. García Lorca | Alberto Pérez del Hierro |
| Sindicato CNT | Rafael Fenoy Rico |
| Centro de Recursos | Rafael Escalante Vera |

Nota: En reunión celebrada el 30/9/85 aparecen más personas

ANEXO III
COMPOSICIÓN DE LA JUNTA GESTORA DEL CEP DEL CAMPO DE GIBRALTAR TRAS LOS ACUERDOS ADOPTADOS POR LOS ASISTENTES A LA REUNIÓN DE LA COMISIÓN GESTORA DEL CEP EL DÍA 3 DE SEPTIEMBRE DE 1986 EN EL C.P. GARCÍA LORCA DE ALGECIRAS. ANEXO XI

| CENTRO | PERSONAS | |
|--|--|-----------|
| S.P. Reforma 2ª Etapa | Domingo Román Carrasco | Algeciras |
| S.P. Educación Especial | Josefa Núñez Montoya | Algeciras |
| C.P. Ntra. Sra. Coronada | Francisco Neira Molina | San Roque |
| M.C.E.P. | Miguel Ángel Valverde Gea | La Línea |
| Ayuntamiento Algeciras | Juan Antonio Valle Viana | |
| Asociación Renov. Pedagógica Montesori | José Gaitán Muñoz | |
| EGB Tarifa | José Fuentes Pacheco | Tarifa |
| C.P. García Lorca | Alfonso López López | Algeciras |
| Instituto de Formación Profesional | Arturo Lázaro Alhadra | Algeciras |
| Centro Homologado Bachillerato Jimena | Antonio Cesar Brenes | Jimena |
| Instituto Bachillerato | Octavio Ariza Sánchez | Algeciras |
| Departamento Informática DIN | Rafael Sánchez Montoya | |
| S.P. Cultura Andalucía | Antonio Torremocha Silva | Algeciras |
| S.P. Algeciras | Manuel Jesús Martínez Selva | Algeciras |
| S.P. Educación Física | Pedro García Martín | Algeciras |
| Sindicato Fete UGT | Antonio López Bedmar | |
| Sindicato Fespe USO | Alberto Pérez del Hierro y Fernando Iglesias | |
| Centro de Recursos CERE | Rafael Fenoy Rico | |
| SAE de Algeciras | Rafael Escalante Vera | |

EL DESMANTELAMIENTO DE LA ESCUELA REPUBLICANA EN EL CAMPO DE GIBRALTAR: LA DEPURACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE DURANTE EL CURSO 1936-1937

Manuel Santander Díaz / Licenciado en Filosofía y Letras

Iniciar el curso escolar 1936-1937 supuso un reto para las nuevas autoridades de los territorios en los que la República fue vencida por el levantamiento militar de 18 de julio de 1936. El funcionamiento de la vida cotidiana exige el ordenamiento de una estructura acorde con los ideales de los grupos que han participado en el levantamiento¹ y en esa estructura deben incluirse las condiciones para el funcionamiento de las instituciones de enseñanza.

Se trataba de incorporar una concepción de las relaciones sociales que rompiese de una manera clara y radical con los modelos de la República y, fundamentalmente, con los del Gobierno surgido de las elecciones de febrero de 1936 y que dieron el triunfo al Frente Popular.² El marco de la Guerra Civil española de 1936-1939 constituyó un marco de tragedia y convulsión que:

"conmocionó y trastocó hasta tal punto la vida nacional que muy bien puede hablarse –sin que la afirmación conlleve un ápice de hipérbole– de una hasta entonces desconocida, profunda, radical y traumática fractura que sacudió los cimientos sociales, políticos, económicos y culturales de la sociedad española".³

Evidentemente, en cuanto elemento configurador de la sociedad, el ámbito de la educación sería uno de los más afectados por los cambios.

¹ "Una vez fracasado el golpe de estado de los días 17-19 de julio de 1936 e iniciada la guerra civil, los altos mandos militares sublevados debieron de improvisar un rudimentario aparato de gobierno para los territorios que controlaban en la llamada zona Nacional" Vid. J. M. Thomas I Andreu (1999) "La configuración del franquismo. El partido y las instituciones" en G. Sánchez Recio (ed.) (1999) *El Primer Franquismo 1936-1959*. Marcial Pons. Madrid. Pág. 42.

² Un valioso estudio para conocer el desarrollo y comportamiento electoral de Cádiz y su provincia durante la Segunda República Española se encuentra en D. Caro Candela (1987) *La Segunda República en Cádiz. Elecciones y Partidos Políticos*. Diputación Provincial. Cádiz.

³ Vid. F. de Luis Martín (2002) *La FETE en la Guerra Civil española (1936-1939)* Ariel. Barcelona. Pág. 43.

Firmada por el coronel Federico Montaner Canet⁴ la Orden de 19 de agosto de 1936,⁵ que según Cámara Villar constituye "la primera lista de todo el conjunto de medidas que irían sucediéndose para desmantelar por completo la obra educativa de la República en el bando nacionalista",⁶ se inicia la construcción de un modelo educativo que se impone como objetivo acabar con los avances de escuela única, activa y laica, baluarte del sistema educativo que la República quiso crear y principios sobre los que vertebró sus actuaciones.⁷

En el ámbito escolar, las primeras medidas adoptadas afectan a la primera enseñanza y adjudicarán a los alcaldes un papel decisivo en el funcionamiento de las escuelas, el contenido de las enseñanzas y el control del personal que en ellas intervienen.

Todo el modelo social republicano iba a ser destruido desde las bases del poder local. En el caso de la provincia de Cádiz con el nombramiento de Ramón de Carranza y Fernández de Reguera como gobernador civil⁸ y la incorporación de una clase política vinculada a la que detentó el poder en el período anterior a la República.⁹ El modelo educativo de la República suponía el intento de la renovación y la modernización basándose en unos postulados integrados en las concepciones pedagógicas más renovadoras, "en una de las dos España el intento continuará hasta 1939; en la otra, una contrarreforma mucho más amplia daría al traste con el proyecto en el que tantas ilusiones pusieron los reformadores republicanos".¹⁰

La Orden de 19 de agosto de 1936, acordando, que las escuelas nacionales de instrucción primaria reanuden las enseñanzas el día primero del próximo septiembre, trató de mostrar la normalización de la vida ciudadana en los territorios ocupados por el ejército sublevado y presentar una visión normalizada del transcurrir social aparentemente ajeno a los dramáticos problemas que afectaran a España. Problemas que se manifestaran por un lado en los territorios que permanecen en poder del Gobierno de la República y que deben afrontar las necesidades que provocan hacer frente a una guerra civil¹¹ y, por otro lado, en aquellos que caen en poder del Bando Nacional y cuya población sufre además las consecuencias de unos cambios ideológicos radicales.

⁴ El coronel Federico Montaner Canet formó parte de la Junta de Defensa Nacional. Figura como miembro de la misma en el Decreto 1 de 24 de julio de 1936 de la Presidencia (Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España número 1 de 25 de julio de 1936). Permaneció en la Junta hasta la constitución de la Junta Técnica del Estado en octubre de 1936. Firmó las disposiciones referidas a enseñanza y cultura publicadas en el Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España. Vid. H. Escolar (1987) *La cultura durante la Guerra Civil*. Alhambra. Madrid. Págs. 183-184.

El *Diario de Cádiz* de 25 de julio de 1936 publicó en página 1 lo siguiente: "Noticias captadas por radio que confirman y amplían las que publicábamos esta mañana, comunican haberse constituido en Burgos un Directorio militar, compuesto por los señores Generales D. Virgilio Cabanellas, presidente; Mola, Saliquet, Dávila y Ponte y los coroneles señores Montaner y Molina Calderón".

⁵ Vid. Orden de 19 de agosto de 1936, acordando que las escuelas nacionales de instrucción primaria reanuden las enseñanzas el día primero del próximo septiembre. (Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España núm. 9. Burgos 21 de agosto de 1936)

⁶ Vid. G. Cámara Villar (1984) *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del Franquismo*. Hesperia. Jaén. Pág. 69

⁷ Para un conocimiento de la obra educativa de la República en Cádiz Vid. J. Benvenuty Morales (1987) *Educación y Política Educativa en Cádiz durante la Segunda República (1931-1936). Análisis de la Reforma*. Diputación Provincial. Cádiz

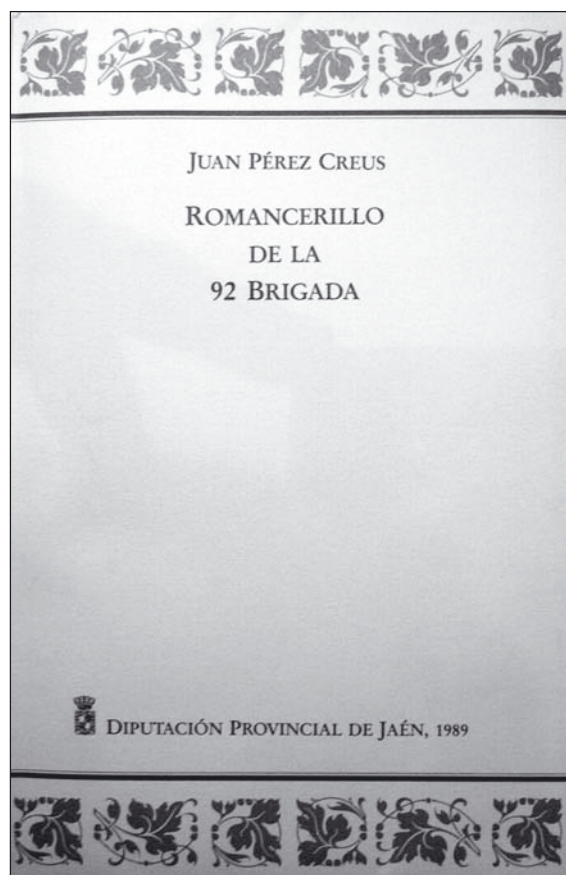
⁸ El nombramiento de Ramón de Carranza puede consultarse en *Diario de Cádiz* de 28 y 29 julio de 1936. Fue sustituido como gobernador civil el 7 de agosto de 1936 continuando al frente de la alcaldía.

Sobre Ramón de Carranza debe estudiarse las aportaciones realizadas por J. M. Piñeiro Blanca (1998) *Ramón de Carranza. Un oligarca gaditano en la crisis de la Restauración*. Universidad de Cádiz.

⁹ Para el tema de los poderes locales y el franquismo vid. M. E. Nicolás Marín (1999) "Los poderes locales y la consolidación de la dictadura franquista" en G. Sánchez Recio (ed.) (1999) *El primer Franquismo (1936-1959)*. Marcial Pons. Madrid

¹⁰ Vid. J. Benvenuty Morales, *op. cit.* Pág. 38

¹¹ "Pero la guerra no sólo se cebó sobre el colectivo docente; sus efectos se extendieron también a los alumnos, al material escolar y al propio desarrollo de la actividad educativa diaria y que se vio absolutamente condicionada –cuando no simplemente paralizada– por aquella." Vid. F. de Luis Martín, *op. cit.* Pág. 188



Ediciones de la Diputación de Jaén de las obras de D. Juan Pérez Creus, *A través de la fe llegó la vida*, a la izquierda y *Romancerillo de la 92 Brigada*, a la derecha.

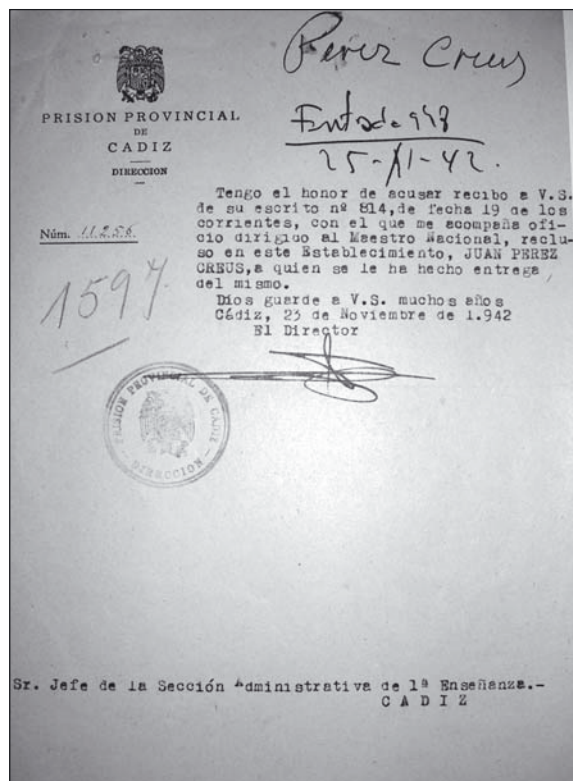
Vamos a aproximarnos al análisis de las condiciones en las que en el Campo de Gibraltar se va a producir el desmantelamiento de la obra educativa de la República concebida como:

"un tipo de enseñanza que habiendo superado la vieja escuela, caracterizada por ser instrumento de dominación al servicio de las clases reaccionarias - 'una escuela amorfa, insípida, incolora, sin perfil interno, que corresponde en esencia al estado de desarrollo inferior de las capas sociales en nuestro pueblo', caminaba con paso firme y decidido hacia una 'escuela socialista', una escuela proletaria, una 'escuela humana', 'reflejo de una sociedad exenta totalmente de clases y de una economía en la que el trabajo es tributo de todos'".¹²

La temprana caída de la casi totalidad de los municipios del Campo de Gibraltar en poder de los insurrectos provocó una intervención apresurada (apenas quedaban dos meses para el inicio del curso escolar) pero no por ello ineficaz para cumplir los objetivos de las nuevas autoridades. Coincidimos, en este caso, con el profesor Cámara Villar al afirmar que:

"no puede hablarse de que durante este primer período se intentó la estructuración de un aparato educativo nuevo desde la base hasta la cima. Ni las condiciones bélicas ni el aparato administrativo disponible lo permitían. Pero se aprovechan

¹² Vid. F. de Luis Martín, *op. cit.* Pág. 175.



Escrito del director de la Prisión Provincial de Cádiz (1942) notificando la recepción por Juan Pérez Creus de oficio remitido por la Sección Administrativa de 1ª Enseñanza de Cádiz

sus potencialidades para ir encauzando lo que hubiera de ser la nueva educación nacional, y en ese sentido es importante seguir los pasos de la nueva política educativa".¹³

No debemos olvidar que durante el período de la Guerra Civil, la provincia de Cádiz ofrecía unas características que permiten establecer hipótesis de trabajo en esta línea. Podemos especificar algunas de éstas:

- La temprana caída en poder de los sublevados la convierte en un referente para el resto del territorio y para el desarrollo de actuaciones de los sublevados.¹⁴
- La vinculación de Ramón de Carranza con los sectores políticos reconocidos como católicos-traditionalistas-integristas¹⁵ y el papel que van a desempeñar a lo largo del Franquismo.
- El totalitarismo católico del gaditano José María Pemán¹⁶ y su actuación en la Junta Técnica del Estado como presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza de octubre de 1936 a febrero de 1938.¹⁷

José María Pemán y Pemartín, "uno de los más destacados ideólogos del régimen de Miguel Primo de Rivera",¹⁸ ocuparía la presidencia de la Comisión de Cultura y Enseñanza de la Junta Técnica del Estado y desempeñaría un papel relevante en la represión y depuración del personal de enseñanza. Este extremo, puede ser (y así lo ha sido) discutido: el papel de José María

Pemán en la depuración de la enseñanza. Sí nos interesa destacar que, pese a la insistencia de algunos autores y del propio Pemán por minimizar su participación o vinculación directa en la depuración,¹⁹ éste escribía en el *Diario de Cádiz* del 20 de agosto de 1936:

¹³ Vid. G. Cámara Vilar, *op. cit.* Pág. 69.

¹⁴ Para una completa información sobre la Educación durante el Franquismo en el Campo de Gibraltar puede verse M. J. Martínez Selva. 1999. *Franquismo y Educación en el Campo de Gibraltar (1936-1975)*. Instituto de Estudios Campogibraltareños. Algeciras.

¹⁵ Vid. J. M. Piñero Blanca, *op. cit.* Págs. 317-318.

¹⁶ "La ideología que Pemán formula en los años que van desde el comienzo de la República hasta 1942 es definida por él mismo como un totalitarismo católico. Pese a basarse en las concepciones orgánicas tradicionalistas de la sociedad, supera de estas el antiestatismo. De las autarquías de las sociedades infraroberanas de Pradera o Mella, no va a quedar al final sino la completa independencia de la Iglesia respecto del Estado, y la total subordinación del Estado a los fines del catolicismo. Pero se trata de un Estado totalitario donde se mantiene la misma obediencia que se da en el fascismo, interpretada, sin embargo, como la máxima libertad, por ser obediencia católica" Vid. G. Álvarez Chillida, (1996) *José María Pemán. Pensamiento y trayectoria de un monárquico (1897-1941)* Universidad de Cádiz. Cádiz. Pág. 444.

¹⁷ Vid. G. Álvarez Chillida, *op. cit.* Págs. 87-102.

¹⁸ Vid. G. Cámara Villar, *op. cit.* Pág. 69.

¹⁹ A este respecto son bastantes las referencias que se han realizado para tratar de desvincular las actuaciones de Pemán de las que correspondían a funciones represoras, asignándosele el papel de ideólogo conservador preocupado por la literatura y el arte. Puede verse los siguientes trabajos: G. Álvarez Chillida, *op. cit.* Págs. 85-87. F. Morente Valero. 1997. *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del magisterio Nacional*. Ámbito. Valladolid. Págs. 95-106. J. Tusell. 1992. *Franco en la guerra civil*. Tusquet. Barcelona. Pág. 60.

"...Una guerra civil del tipo de la que vivimos, en la que hay que ir reconquistando palmo a palmo el cuerpo nacional, necesita, por sus especiales características, un enorme contingente de soldados. Como el enemigo está en casa, no puede hablarse propiamente de un frente enemigo que se retira; pues siempre, aun después de derrotado y deshecho, queda enemigo conviviendo receloso a nuestro lado, huido en el monte, emboscado en el disimulo. Todo esto exige, tras cada paso ganado, una labor de limpieza, de policía, de guarnecimiento de los pueblos,..."²⁰

La violencia que este texto-muestra tiene parangón con la mostrada en los textos de los generales Mola, Queipo de Llano y Franco en sus proclamas e instrucciones.²¹

El poder instalado en los ámbitos locales a través de la participación en las Gestoras Municipales, constituidas en las localidades que caían en poder de las fuerzas sublevadas después de deponer al ayuntamiento republicano, es considerado como la recuperación de la hegemonía de las clases dominantes en los ayuntamientos. Los poderes locales (en los que coexisten representantes de las opciones políticas que han apoyado el levantamiento militar) prestarán un doble papel: garantizar el cumplimiento de las normas emanadas de las nuevas autoridades militares y aportar iniciativas que son asumidas por esas mismas autoridades.

Partiendo de este contexto vamos a aproximarnos a uno de los aspectos más importante que las nuevas autoridades van a desarrollar para el desmantelamiento de la política educativa de la República: la depuración del personal docente.

El proceder de las nuevas autoridades va a poner de manifiesto las diferentes formas de ejercer la represión, en nuestro caso sobre aquellos de entre los que pusieron lo mejor de ellos mismos en sacar adelante la política educativa que mejoraba la educación de los ciudadanos más desfavorecidos: los maestros y los profesores.

Al referirnos a la represión, no siempre nos referimos a las mismas consecuencias de ella, aunque si bien, sus antecedentes siempre se encuentran en la necesidad de eliminar cualquier movimiento o agente de oposición. La represión se ejerce de manera violenta con la eliminación física del opositor o se ejerce con la utilización de mecanismos, sutiles o no, que permitan causar mayor o menor perturbación en la vida y conciencia del que se opone, sus familiares y allegados.

Nos centraremos en relatar algunos de los datos más significativos relacionados con nuestro tema.

La represión de los docentes en el Campo de Gibraltar y más concretamente en La Línea de la Concepción estuvo estrechamente vinculada a la represión de las personas que pertenecían a la masonería (dada la tradición de logias masónicas en la citada localidad y que gran parte del personal docente estaba vinculado de un modo u otro a ellas) y era necesario, además, destacar el elevado papel que las logias cumplían en la apertura democrática y cultural de la Comarca.

Una de las primeras medidas que se toma por las nuevas autoridades fue la suspensión de los Consejos Escolares de 1ª Enseñanza y gestionar con personas de ideología afín a los sublevados nuevos consejos que posibiliten controlar las actuaciones que se lleven a cabo en el terreno educativo.

La represión no se produce, básicamente, por el ejercicio de una profesión sino por la ideología liberal o de izquierdas, o por haber participado activamente en la política republicana (sobre todo a partir de febrero de 1936) o en la defensa de la legalidad republicana en el verano de 1936.

Así, publicada en el Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España el 21 de agosto de 1936, la Orden del 19, anteriormente citada, se recoge en ella:

²⁰ Vid. J. M. Pemán y Permartín. 1936. "Letras patriotas. La hora del deber" en *Diario de Cádiz* de 20 de agosto de 1936. Pág. 1.

²¹ Vid. I. Gibson. 1986. *Queipo de Llano*. Grijalbo. Barcelona. Págs. 80-85

"Antes del día 30 del corriente mes, los Alcaldes informarán al Rectorado del Distrito Universitario respecto a si la conducta observada por los Maestros, propietarios o interino, que desempeñaban las escuelas en las localidades respectivas, ha sido la conveniente en orden a las finalidades de esta disposición o si, por el contrario han mostrado aquellos, en el ejercicio de su cargo, ideario perturbador de las conciencias infantiles, así en el aspecto patriótico como en el moral. En este último caso, los Rectores ordenarán con toda urgencia la sustitución de dichos Maestros"

A partir del día 9 de septiembre de 1936 el Boletín Oficial de la Provincia de Cádiz publicará listados de maestros que son destituidos (en algunos casos terminarán siendo fusilados) de sus escuelas de acuerdo con la orden de 19 de agosto.

Con relación a los institutos de Enseñanzas Media y otros centros docentes, el Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España de 30 de agosto de 1936 publica la orden de 28 de agosto en la que insta a los rectores a remitir a la Junta de Defensa Nacional las propuestas de los cargos de directores de Centros que "convenga renovar" y a los:

"Gobernadores civiles, en cuanto a las capitales de provincia, y a los Alcaldes en cuanto a los demás municipios, enviarán al Rectorado informe personal sobre los antecedentes y conducta política y moral de todo el profesorado y personal de los Centros docentes. Para facilitar esta labor, los Directores de los Centros enviarán a dichas Autoridades urgentemente relación nominal del personal que rigen, dejando espacio marginal suficiente donde pueda figurar el aludido informe".

Constituida la Junta Técnica del Estado Español en octubre de 1936 con Francisco Franco como Jefe de Estado y José María Pemán como presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza, la depuración del personal docente se regulará a partir del Decreto número 66, disponiendo se lleve a cabo una revisión total en el personal de Instrucción Pública, por medio de las Comisiones que se creen.²² Era tal la arbitrariedad de la depuración llevada a cabo en los meses de julio a octubre de 1936 que fue necesario un decreto que pusiera orden y justificase (si era algo justificable) las medidas y prácticas represoras que el régimen del 18 de julio había instaurado. Las medidas represivas que se continuaron tomando por las comisiones depuradoras vinieron a demostrar que el aparato formal de la depuración constituía una farsa que intentaba justificar la actuación vil contra los mejores preparados y más útiles a la sociedad.

Queremos hacer especial referencia sobre cómo a través de las prácticas educativas se va a desarrollar una política de represión y discriminación de género. Uno de los objetivos de la política educativa de la República en el Campo de Gibraltar se une a la mejora de la situación de la mujer en este ámbito y a la desaparición de elementos discriminatorios (las estadísticas sobre escolarización en los distintos niveles educativos, la incorporación de la mujer a la docencia..., en el Campo de Gibraltar, muestran los avances de la política republicana en este capítulo de intervención).

La coeducación venía a constituirse como el elemento ideológico de la igualdad de la mujer en la educación y era uno de los principios que la escuela campogibaltareña, durante la República y en relación con el proceso de transformación que seguía a través de las instituciones escolares, defendió y proclamó como necesario. La cooperación entre las mujeres y los hombres se consideró fuente de mejora de las relaciones entre ambos.

El desmantelamiento de la escuela republicana en el Campo de Gibraltar hace desaparecer, por imperativo legal, la coeducación.²³ Todas las actividades tendrán una clara separación de sexos y el argumento fundamental se basa en el planteamiento de una rígida división dual que coloca la conducta como moral o inmoral de acuerdo con los planteamientos ideológicos del nuevo orden. La mujer se convierte en vulnerable, es objeto de moralización y de indefensión. La escuela es uno de los instrumentos de la represión de género. Las mujeres progresistas son eliminadas o depuradas de sus escuelas

²² Boletín Oficial del Estado de 11 de noviembre de 1936.

²³ Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España de 8 de septiembre de 1936. Orden de 4 de septiembre dictando reglas a las que habrá de sujetarse la enseñanza en los institutos nacionales durante el próximo curso escolar.

RELACIÓN NOMINAL DE PROFESORES, MAESTROS Y PERSONAL LABORAL DE CENTROS DOCENTES DE LA LINEA QUE FUERON SANCIONADOS DURANTE LOS AÑOS 1936 Y 1937²⁴

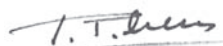
| | |
|-----------------------------|--|
| José Amusco Liaño | Boletín Oficial del Estado de 3 de diciembre de 1936 |
| Rafael Barbudo Cantarero | Boletín Oficial de la Provincia de 14 de noviembre de 1936 |
| | Boletín Oficial del Estado de 4 de octubre de 1937 |
| Francisco Bassecour Pérez | Boletín Oficial del Estado de 3 de diciembre de 1936 |
| Miguel Bernardini Jaramilla | Boletín Oficial del Estado de 3 de diciembre de 1936 |
| Avelino de Pablo Carnicero | Boletín Oficial de la Provincia de 14 de noviembre de 1936 |
| | Boletín Oficial del Estado de 4 de octubre de 1937 |
| Luis Díaz del Río | Boletín Oficial del Estado de 3 de diciembre de 1936 |
| Juan J. Duarte Montero | Boletín Oficial del Estado de 3 de diciembre de 1936 |
| Pilar Fernández Sanz | Boletín Oficial de la Provincia de 14 de noviembre de 1936 |
| | Boletín Oficial del Estado de 4 de octubre de 1937 |
| Juan M. Ferraz Castán | Boletín Oficial del Estado de 3 de diciembre de 1936 |
| Evaristo Gamós Cadenas | Boletín Oficial del Estado de 3 de diciembre de 1936 |
| Enrique García López | Boletín Oficial del Estado de 3 de diciembre de 1936 |
| José García Sánchez | Boletín Oficial del Estado de 3 de diciembre de 1936 |
| Sebastián Gutiérrez Ariza | Boletín Oficial de la Provincia de 14 de noviembre de 1936 |
| | Boletín Oficial del Estado de 4 de octubre de 1937 |
| Enrique Irueste Rodas | Boletín Oficial del Estado de 3 de diciembre de 1936 |
| Francisco Limón García | Boletín Oficial de la Provincia de 14 de noviembre de 1936 |
| | Boletín Oficial del Estado de 4 de octubre de 1937 |
| María López de Miguel | Boletín Oficial de la Provincia de 14 de noviembre de 1936 |
| | Boletín Oficial del Estado de 4 de octubre de 1937 |
| José Mamano Oliver | Boletín Oficial de la Provincia de 14 de noviembre de 1936 |
| | Boletín Oficial del Estado de 4 de octubre de 1937 |
| Caridad Marín Pascual | Boletín Oficial del Estado de 3 de diciembre de 1936 |
| Cesareo Moliner Villagrosa | Boletín Oficial de la Provincia de 14 de noviembre de 1936 |
| | Boletín Oficial del Estado de 18 de octubre de 1937 |
| Luis Morales Mejias | Boletín Oficial del Estado de 3 de diciembre de 1936 |
| Máximo Muñoz López | Boletín Oficial del Estado de 3 de diciembre de 1936 |
| Juan Pérez Creus | Boletín Oficial de la Provincia de 14 de noviembre de 1936 |
| | Boletín Oficial del Estado de 18 de octubre de 1937 |
| José Rodríguez Navas | Boletín Oficial de la Provincia de 14 de noviembre de 1936 |
| | Boletín Oficial del Estado de 18 de octubre de 1937 |
| Diego Sánchez Acosta | Boletín Oficial del Estado de 3 de diciembre de 1936 |
| Isidro Rodríguez Cantizano | Boletín Oficial del Estado de 3 de diciembre de 1936 |
| Enrique Rovira Luque | Boletín Oficial del Estado de 3 de diciembre de 1936 |
| Avelina Solano Aguilera | Boletín Oficial de la Provincia de 14 de noviembre de 1936 |
| | Boletín Oficial del Estado de 18 de octubre de 1937 |
| Rosa Tatay Sáez | Boletín Oficial de la Provincia de 14 de noviembre de 1936 |
| | Boletín Oficial del Estado de 18 de octubre de 1937 |

²⁴ Se citan los boletines oficiales de la provincia o del Estado en el que aparecen los nombres y sanciones de los implicados.



Instituto de Educación Secundaria "Juan Pérez Creus" en La Carolina, Jaen. Fotografía cedida por el director del I.E.S. "Juan Pérez Creus".

En esa Delegación se perdió mi expediente. Yo tampoco tengo datos concretos, salvo los indicados en el escrito de petición ya que en los primeros días del Movimiento mi casa dejó de ser casa para convertirse en montón de cosas rotas.


Fdo: Juan Pérez Creus.

Referencia de D. Juan Pérez Creus a la situación en la que quedó su casa en 1936. Parte del contenido del escrito que remite a la Delegación de Educación y Ciencia de Cádiz en junio de 1977 en relación con su expediente de reposición al Magisterio Nacional.

Firma de D. Juan Pérez Creus

e institutos y las que continúan ejerciendo se vinculan, por convicción y la mayoría de las veces por miedo, a los planteamientos de lo que más adelante se conocerá como nacionalcatolicismo. Algo que también ocurre con el personal masculino y que les lleva a incorporar a sus prácticas educativas, hasta los años setenta, unos modelos de intervención que están marcados por un alto contenido de ideología ultraconservadora.

Debe soportarse una represión basada en la violencia física y moral y en mecanismos de adoctrinamiento. En muchos casos, la muerte violenta no consuma la represión. Ésta se extiende y ejerce sobre los allegados de los asesinados y para dejar constancia del poder abarca a los elementos más sensibles de la dignidad; busca la dominación y la sumisión.

Como ejemplo de la depuración llevada a cabo en el Campo de Gibraltar ofrecemos un listado de las personas pertenecientes a centros docentes de la localidad de La Línea de la Concepción que fueron sancionados con la separación o destitución (en la mayoría de los casos encarcelados) durante los años 1936 y 1937.

EL CASO DEL MAESTRO JUAN PÉREZ CREUS:²⁵ EL TRIUNFO DE LA RAZÓN

Juan Pérez Creus perteneció a la generación de jóvenes maestros que en 1934, procedente de los cursillos de 1931²⁶ en los que obtiene el número uno por la provincia de Jaén, accede a una escuela en La Línea de la Concepción (Cádiz). Participó activamente en la vida pedagógica y política de La Línea de la Concepción hasta julio de 1936. Refugiado en Gibraltar como consecuencia de la persecución a la que fue sometido en La Línea de la Concepción, se incorpora al ejército de la República. Finalizada la Guerra Civil española, es internado en campos de concentración (Viator y Rota) y en las cárceles de Sevilla, Algeciras, San Roque y Cádiz. Condenado a muerte en 1942, las disputas entre distintas localidades sobre su procesamiento provocaron que se anulara la condena a muerte y se le condenara a 15 años de encarcelamiento. Indultado y desterrado de La Carolina y La Línea, se instala en Madrid donde se dedica a preparar alumnos para el Examen de Estado (examen de final de Bachillerato). Escribe en distintas revistas, publica libros de poesía y trabaja en diversos organismos internacionales y en el Servicio Técnico de Publicaciones del Ministerio de Trabajo. En 1977, se deroga la sanción de separación definitiva de 14 de octubre de 1937 y reingresa en una escuela de la localidad de San Roque (Cádiz) de la que permuta con una de La Línea de la Concepción. Se jubila en 1979: volvió al lugar de donde tuvo que partir forzado por unas trágicas circunstancias provocadas por la ignominia y el sinsentido de una sublevación contra la legalidad y volvió para sentirse mejor y reconciliarse con los que le atacaron y le quitaron su juventud.

No le quedó rencor a Don Juan y en el prólogo de su Romancerillo de la 92 Brigada, editado en 1988 y en el que recoge los poemas escritos durante la Guerra Civil, dice: "El poema final –escrito actualmente– expresa mi ardiente deseo de que, hermanados todos cuantos vivimos aquellos duros tiempos, a uno y a otro lado de las trincheras, ningún español más haya de vivirlos. Y que la Paz vele por nosotros."

"Unamos nuestros muertos y sus limpios recuerdos
en un árbol común de ramas recias
en el que la paloma de la paz
anide para siempre, justa y plena"

Maestros como Juan Pérez Creus hicieron posible el triunfo de la razón frente al oscurantismo de una época. En 1978, así habla de su clase en San Roque el inspector de Educación que lo visitó:

"Recuerdo su clase como envuelta en un cierto caos, en el que los alumnos se movían con libertad y desenvoltura. Pero no era el desorden provocado por el incompetente, sino el resultado de aplicar, muy al pie de la letra, un ámbito de libertad que Pérez Creus les había dado y que tal vez no habían recibido de sus anteriores maestros. También percibí, porque en toda visita algún niño se acerca al maestro o éste se tiene que dirigir a ellos por cualquier causa, que los alumnos le hablaban con confianza, pero con respeto, con algo de admiración. Esa admiración y respeto que se tiene por alguien que posee una especial personalidad, unas cualidades que no son las que se contemplan de manera habitual. Creo recordar que el Director le dijo a algún niño que tenían un maestro que era un lujo".²⁷

La razón triunfa cuando en 1997, la Orden de 14 de marzo del Consejero de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía establece en el BOJA de 22 de abril de 1997: "Esta Consejería ha dispuesto autorizar la denominación específica de 'Juan Pérez Creus' para el Instituto de Enseñanza Secundaria de La Carolina (Jaén)".

²⁵ Debemos mostrar nuestro agradecimiento a Pedro García Domínguez, que a través de internet me facilitó datos sobre Juan Pérez Creus, a José Rodríguez Fernández, de La Carolina, que conoció a Juan Pérez Creus y me habló de sus últimos años.

²⁶ Sistema de acceso al Magisterio Nacional que trató superar el tradicional sistema de oposición.

²⁷ Nuestro agradecimiento a Jaime Martínez Montero, Inspector de Educación, compañero y amigo por compartir conmigo sus recuerdos de hace más de 25 años sobre Juan Pérez Creus.

Fuentes documentales consultadas:

Colección Boletín Oficial de la Provincia de Cádiz 1935, 1936 y 1937.
Archivo de la Delegación de la Consejería de Educación y Ciencia en Cádiz.
Archivo General de la Administración.
Archivo particular del autor.
Base legislativa Gazeta (Colección histórica 1898-1967).
http://www.boe.es/g/es/iberlex/bases_datos/gazeta.php

JOSÉ ALCOBA MORALEDA (ALGECIRAS 1874 – BADAJOZ 1941): PINTOR Y PEDAGOGO

Andrés Bolufer Vicioso / Instituto de Estudios Campogibaltareños

José Alcoa y Moraleda (figura 1) es uno de los primeros artistas conocidos de nuestra ciudad. Precisamente en 2004 se cumplen 130 años de su nacimiento. Es poco lo que sabemos sobre él y su obra, que en esencia se resume en conocer que fue oficial de la Secretaría del Ayuntamiento de Algeciras, que éste le subvencionó sus primeros estudios y que sus primeras obras las destinó para esta Institución. Allí demostró que tenía otras inquietudes, y éstas fueron afortunadamente encauzadas. El Ayuntamiento le apoyó en sus estudios de pintura y le concedió, al menos, seis meses de licencia en 1895 en Madrid para que pudiera llevar a cabo sus inquietudes, y él respondió con varias obras que decoraron distintas dependencias municipales. Al menos hay constancia de que mandó dos copias de pinturas de carácter historicista: *Por la Patria* en 1896 y *La invasión de los bárbaros* en 1899, esta última copia de Ulpiano Checa. Curiosamente el original se perdió durante la última guerra civil en Valladolid, donde estaba depositado y se conserva la réplica de nuestro artista,¹ hoy colgada en una de las paredes de la majestuosa escalera imperial que lleva a las dependencias de la Fundación Municipal de Cultura José Luis Cano. Muchas otras, lamentablemente, se han perdido.²

En 1984, cuando se lleva a cabo la exposición de Artes Figurativas Gaditanas de 1834 a 1984, lo que se sabía era escaso y deficiente: "No se conocen las circunstancias de la formación artística de este pintor, tras una estancia como catedrático de dibujo en Tenerife, pasó a desempeñar el mismo cargo en el Instituto de Enseñanza Media de Badajoz a partir de 1914. en su obra personal se especializó dentro de la temática del bodegón y las flores, con escasas escapadas al cuadro de composición."³ Afortunadamente su rastro se ha podido ir ampliando paulatinamente.

¹ Ana M^a Aranda y Fernando Quiles, " Pintura e Historia en la Algeciras del tránsito del XIX al XX", *Almoraima* n^o 14, Algeciras, 1995, p.102.

² Excmo. Ayto. Algeciras, Acuerdo n^o 8, Acta Capitular de 3-3-1893, Libro de Actas Municipales de 1893; Acuerdo n^o 11, Acta Capitular de 15-12-1893, Libro de Actas Municipales de 1893; Acuerdo n^o 10, Acta Capitular de 15-2-1895, Libro de Actas Municipales de 1895; Acuerdo n^o 8, Acta Capitular de 18-9-1896, Libro de Actas Municipales de 1896; Acuerdo n^o 3, Acta Capitular de 17-2-1899, Libro de Actas Municipales de 1899, AHMA, Sec. AC. Ver Angelina Melle y Andrés Bolufer, *La nueva casa Consistorial de Algeciras*, Colección Historia, Fundación Municipal de Cultura José Luis Cano, Algeciras, 1997, p. 73.

³ A.A. V.V., *Las Artes figurativas gaditanas de 1834 a 1984*, Catálogo de la Exposición, Caja de Ahorros de Jerez, Jerez de la Frontera, 1984, p. 104.



Figura 1. José Alcoba Moraleda (1874-1941).

Hasta 1910 al menos su rastro documental no se pierde en la ciudad que le viera nacer. Manuel Pérez-Petinto, que fuera secretario del Ayuntamiento, y compañero suyo en los albores del siglo, nos relata lo siguiente: "Expresó el Ayuntamiento su gratitud a la Casa donante,⁴ en un artístico pergamino, pintado /.../ por D. José Alcoba Moraleda, hijo de esta Ciudad, Catedrático de dibujo del Instituto de Badajoz y autor de varios meritísimos óleos que decoran varias salas de las Casas Capitulares;⁵ Jugoso comentario, porque viviendo fuera de la ciudad, desde hacía bastantes años, se le consideraba el más capaz de hacer algo digno como carta de presentación de la ciudad. Pero poco más se sabe de él, porque cuando el secretario-cronista al hacer su Historia de la ciudad en los años cuarenta, al repasar la escueta nómina de personajes ilustres que ha dado la ciudad, y sólo menciona a seis. Dice de Alcoba: "muy discreto pintor, autor de varios cuadros que decoran salas de las Casas Consistoriales",⁶ es decir que no hubo mucha más vinculación con la ciudad desde esa última fecha, y su otrora opinión favorable trocó de sentido.

Este breve rastro se completa con el que dejara uno de sus amigos, el más afamado artista local de la primera mitad del siglo XX, José Román Corzánego (Algeciras 1871-Madrid 1957),⁷ que también desarrolló la mayor parte de su actividad artística y profesional fuera de su ciudad natal, quien al mencionar a los que compartían con él sus aficiones toreras en el Patio

de la Cantarería dice lo siguiente: "Pepe Alcoba, escribiente del Ayuntamiento, gran dibujante, muchacho de extraordinario valer, Catedrático hoy de un instituto, por su esfuerzo propio, pobre y modesto entonces, pero con el armazón de los tenaces, de los que hablan de llegar a su sitio,"⁸ El comentario lo hace en 1925, fecha de la edición de *El Libro de los Toros*, pero hace referencia al tiempo de la mocedad. En sí es harto elocuente de la admiración que le suscitó su energía. Resuena por así decirlo a la vindicación de la cultura del esfuerzo, hoy tan en boga y que se intenta de potenciar como un valor en alza entre el alumnado. Al fin de cuentas: querer es poder, si se tienen energías y cualidades, y como botón valga su ejemplo.

Esta amistad la tradujo el ahora profesor de dibujo en su primera publicación pacense al dedicarle un ejemplar al amigo de torerías: "A mi antiguo y buen amigo Pepe Román. Recuerdo cariñoso de Pepe Alcoba"⁹ (figura nº 2), y hoy esta edición, que ha permanecido en el legado Román, se convierte en objeto de esta Comunicación. El volumen formó parte de una publicación que constaba de dos ejemplares; uno dedicado al dibujo lineal, del que trata la presente investigación y otro

⁴ La casa alemana Wratzer-Steiger de Halle donó a la ciudad en 1910 una placa conmemorativa de la Conferencia Internacional sobre Marruecos (1906). Ver Manuel Pérez-Petinto, *Historia de la Muy Noble Muy patriótica y Excelentísima ciudad de Algeciras*, Algeciras, 1944, Inédito, p. 168.

⁵ Manuel Pérez-Petinto, *opus cit.*, p. 169.

⁶ Manuel Pérez-Petinto, *opus cit.*, p. 208.

⁷ Andrés Bolufer Vicioso, *Tras los pasos de José Román*, Colección Historia, FMC "José Luis Cano", Algeciras, 1998.

⁸ José Román Corzánego, *El Libro de los Toros (Recuerdos de un sport)*, Málaga, 1925, p. 48.

⁹ Alcoba (José Alcoba Moraleda), *Tratado elemental de Dibujo, Primera Parte*. Texto, 1ª Edición, Badajoz, 1908, p. 3. Colección Román, hoy Beneytez.

al artístico que debió de acompañarlo, y cuyo paradero desconocemos, al igual que la serie de láminas que acompañaba a cada uno de ellos. Contiene 109 páginas de 20 cm. x 14'30 cm., sin ninguna imagen o ilustración que lo acompañe. Con ella Alcoba nos certifica que su praxis docente le impulsaba a la didáctica mediante una serie de publicaciones. La que hoy se presentan fue la primera de todas ellas [que debió tenerla proyectada en Canarias (1903-1907)] pues se traslada a esta capital extremeña (Badajoz) a principios de enero de 1908.

Poco más podemos ampliar, salvo su filiación: José Esteban Aurelio, que esos fueron sus nombres, aunque se le conociera como Pepe, nació el 20 de septiembre de 1874¹⁰ y fue bautizado en la única parroquia de la ciudad, Nuestra Señora de la Palma. Sus padres fueron D. Francisco Alcoba Mateos y D^a. María del Carmen Moraleda Vázquez.¹¹ Al margen de esta inscripción sólo consta su segundo matrimonio¹² en la parroquia de San Andrés de Badajoz el día 1 de marzo de 1918 con D^a. Carmen Muñoz Rosa.

Los estudios que llevó a cabo en Madrid gracias al apoyo del municipio¹³ los inició a partir de 1895, es decir con 21 años. Una edad ya madurita para la época (téngase en cuenta la edad temprana a la que se iniciaba el período laboral) pero del mismo modo esta circunstancia nos habla de su tenacidad, del reconocimiento a su trabajo desarrollado en la Secretaría del Consistorio, y de sus dotes para algo más que los papeles oficiales. Lo que evidentemente pesó a la hora de becarlo, de ahí que el suyo fuera un caso significativo, máxime cuando el panorama educativo por aquel entonces era un tanto deplorable. Ésto opinaba el alcalde-cronista, Emilio Santacana, sobre la educación pública en 1901:

"A las escuelas públicas, no asisten otros niños que aquellos cuyos padres por natural despejo, comprenden que sus hijos deben saber leer y escribir, porque la gran mayoría de la clase proletaria, como no se la obliga á que su progenie vaya á la escuela, no se acuerda de ella y deja que se eduque en el arroyo. Luego, las escuelas que hay, mal dotadas, sin condiciones higiénicas y con un personal de maestros mal retribuido, escaso es el aliciente que ofrecen como centros

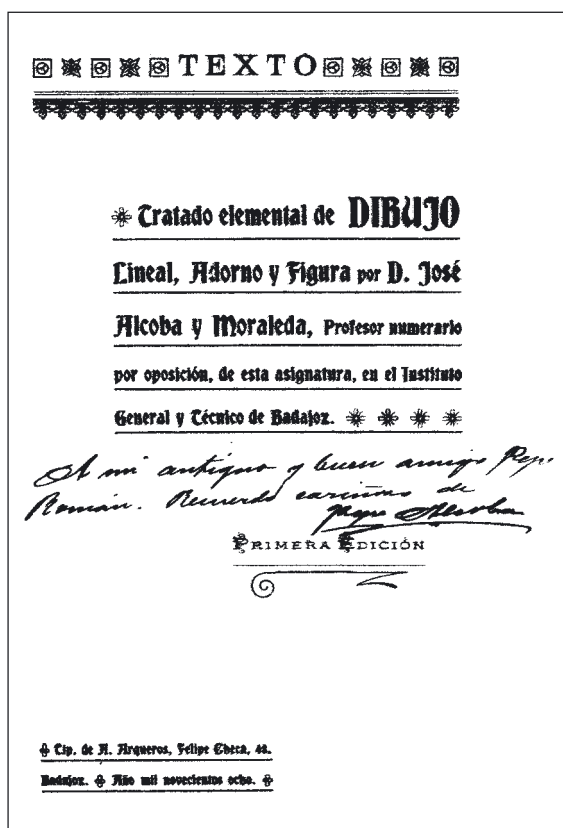


Figura 2. Primera página del libro y dedicatoria a José Román.

¹⁰ Sus abuelos paternos fueron D. José Alcoba y Da. Catalina Mateos, naturales de Algeciras, mientras los maternos lo fueron D. Manuel Moraleda, natural de Tembleque (Toledo) y Dña. Antonia Vázquez, natural de Algeciras. Libro de Bautismos nº 49 (1873-1874), pp. 208-208v. AHPPA.

¹¹ El matrimonio celebrado el 2 de noviembre de 1870 en la única parroquia de Algeciras tuvo lugar cuando el padre tenía 20 años y la madre 20, es decir nacieron respectivamente en 1849 y 1850. Libro de matrimonios nº 15 (1870-1875), pp. 6-6v. AHPPA.

¹² Nada se dice del que celebrara en Canarias con D^a. Francisca Castro en La Laguna, de cuyo matrimonio nacieron tres hijos, al igual que del segundo. Francisco Pedraja, José Alcoba Moraleda 1874-1941, en Exposición de Pintura y Escultura de Profesores de la Escuela de Magisterio de Badajoz, Badajoz, 1994, p. 5.

¹³ Algo que no se menciona en su biografía: "desde pequeño sintió una gran inclinación por el arte y sus avances en esos primeros años; como pintor, hizo que el Ayuntamiento de su ciudad le pensionase para estudiar Bellas Artes en la Escuela Especial de Pintura, Escultura y Grabado de Madrid (Escuela de San Fernando)". Francisco Pedraja, José Alcoba Moraleda 1874-1941, en Exposición de Pintura y Escultura de Profesores de la Escuela de Magisterio de Badajoz, Catálogo de la Exposición, Caja Badajoz, Badajoz, 1994, p. 5.

a donde poder mandar a las criaturas, para que a la vez de educar su entendimiento no se perjudique su salud. Todo en fin es imperfecto y deficiente en el ramo de la enseñanza gratuita, y poco es por consiguiente lo que por ella se adelanta; y para colmo del abandono, por lo menos aquí, ni se ocupa la Junta local de instrucción de visitar y vigilar las escuelas, ni se ofrecen premios á la aplicación y el estudio como estímulo; todo marcha a la buena de Dios y a la discreción y conciencia del maestro, quien ante indiferencia tal y con escasa retribución, concluye en muchos casos por abandonarse también y dedicar su tiempo a cosas ajenas a su respetable y sagrada profesión".¹⁴

Su situación no fue mucho mejor durante la primera mitad de siglo. Hacia 1944, cuando el colega de Alcoba en la Secretaría del Ayuntamiento tuvo que enjuiciar las causas del continuo o, mejor aún, acumulado deterioro de la enseñanza y la cultura, señalaba:

"Tres causas son las originarias de la falta de cultura que dejamos apuntadas: –La indiferencia general en grandes y chicos– que lleva a considerar la letra impresa como algo superfluo: un Algo de lujo; permitido a quien vive de rentas propias; –La penuria económica en que se desarrolla la vida de la familia obrera– que induce a los padres a acomodar a sus hijos a aprendices de un arte u oficio, unas veces por la comida y vestidos y otras en espera de que pronto arrimen un jornal; –El no cumplimiento de la enseñanza obligatoria– ley, que como dice nuestro erudito paisano Santacana, 'es letra muerta' de la que ni autoridades, ni maestros, ni padres, ni conductores de sociedades se acuerdan, añadimos nosotros"¹⁵

En este marco no se puede decir que la enseñanza secundaria fuera mucho mejor. El Instituto había dejado de funcionar en 1870, oficialmente por la penuria económica del Ayuntamiento, pero, ¿era rentable mantenerlo abierto? con todo sus pesares, este tipo de enseñanza se podía seguir de modo presencial en los colegios de San Ildefonso o Nuestra Sra. de la Palma, fundado en 1877, validando los alumnos los cursos en Jerez.¹⁶

Para el alcalde-cronista y el secretario-cronista, el problema radicaba en la inveterada inercia, culpable del atraso y pobreza material y cultural del país; la desidia de las autoridades provocaba la de los padres y la de la clase proletaria, más preocupada por conseguir el sustento diario, dada la penosa situación económica del país; y con ello se favorecía el crecido analfabetismo y la escasa importancia y atención que se le concedía a la escuela pública, tanto por parte del Ayuntamiento como por la Junta Local de Instrucción. Dentro de este panorama sociológico, hay que insertar la formación de nuestro oficinista-artista-docente-publicista, cuando llegó a la Administración pública local, se encontró con que se estaba aplicando, desde no hacía mucho, una medida correctora de estas taras antiprogresistas. Desde la Corporación, en 1892 se le exigió a todo candidato a un puesto municipal que supiera leer y escribir, para prestigiar al menos con una mínima formación a sus empleados.¹⁷

En Madrid hizo sus estudios en la Escuela Especial de Pintura, Escultura y Grabado (Escuela de San Fernando). Durante este tiempo de formación (¿1895-1900?) obtuvo varios diplomas en perspectiva, anatomía y paisaje; pero una vez finalizados, pronto se decantaría por la enseñanza media. Con 29 años obtuvo plaza, tras la correspondiente oposición de 1903 en La Laguna, donde permaneció hasta 1907. Ese año consigue el traslado a la Península, en concreto al Instituto de Badajoz.

Pero aquí corresponde hablar de educación, y en concreto de la actividad divulgativa de este artista que llegó a ser catedrático de dibujo del Instituto General y Técnico de Badajoz y profesor de la Escuela de Magisterio. En concreto en

¹⁴ Emilio Santacana y Mensayas, *Antiguo y moderno Algeciras*, Algeciras, p. 175.

¹⁵ Manuel Pérez-Petinto, *opus cit.*, p. 209.

¹⁶ José Juan Yborra Aznar, "La enseñanza media pública en la Algeciras decimonónica", *Almoraima* nº 9, Algeciras, 1993, pp. 97-110.

¹⁷ Excmo. Ayto. Algeciras, Acuerdo nº 16, Acta Capitular de 8-04-1892, Libro de Actas Municipales de 1892, AHMA, Sec. AC.

esta comunicación tengo el honor de presentar su Tratado Elemental de Dibujo Lineal, Adorno y Figura, publicado en 1908 en Badajoz, con lo que se convierte en el libro de texto más antiguo, o al menos del que se tenga noticia, escrito con un fin didáctico por un algecireño.

Las razones que pesaron más en él para dedicarse a la enseñanza fueron básicamente tres: su vocación innata, las deficiencias que observaba en el sistema y el ejemplo. Como él mismo le diría al columnista de Nuevo Diario de Badajoz en 1922: "Profesé en la enseñanza, porque fue para mí una vocación. Pudo en mi ánimo, más las deficiencias que observé en las Escuelas de Artes y Oficios, que la promesa de una vida de libertad y de triunfos. La visión de un compañero, pintor laureado, que arrastraba penosamente una vejez misérrima, pudo en mí más que esas promesas de libertad y triunfos".¹⁸ Nadie puede dudar por su propia trayectoria personal, que eligió un camino nada halagüeño. Su carrera administrativa, caso de haberse prolongado, hubiera sido más satisfactoria en el plano económico; pero en él primaban sus inquietudes, y éste fue el camino que eligió.

Pero la propia práctica educativa le llevó además a plasmar su praxis a través de diversas publicaciones. Esto es lo que pensaba cuando escribió la justificación de ésta:

"En casi todos los tratados elementales de dibujo geométrico que conocemos, se observan ciertas diferencias que demuestran más que variedad de criterios entre sus autores, como pudiera parecer, el natural empeño de beneficiar la enseñanza con la publicación de libros que son por lo general producto de sucesivas observaciones y mejoras llevadas á cabo en la cátedra.

Por tanto, no parecerá extraño que, a pesar de los muchos trabajos buenos y completos que hay publicados, hagamos el nuestro para exponer, en la misma forma que lo hacemos en clase, lo que según la experiencia de algunos años de práctica creemos más esencial é indispensable para la enseñanza provechosa de nuestra asignatura en los Institutos.

Los que estudien en colegios que por el reducido número de alumnos no pueden tener profesor especial de Dibujo y los estudiantes libres que residen en pueblos donde no cuenten con quien les pueda dar esta enseñanza, con el presente tendrán un libro más que sumar á los muchos de entre los cuales pueden elegir para tener una guía que los ponga en condiciones análogas á los que estudian oficialmente.

Con esta idea, está hecho también el trabajo presente y por esto, nuestras explicaciones podrán parecer demasiado detalladas."¹⁹

En esta justificación su propia biografía juega un peso determinante. La lleva a cabo, en primer lugar, como un método práctico para solventar los problemas del día a día del trabajo en clase, y en segundo término, como un medio eficaz para ayudar a aquellos alumnos que se enfrentan a la asignatura sin un profesor específico; de ahí su nivel de detallismo: para que puedan alcanzar el nivel de los que tienen sus estudios oficiales, algo precisamente a lo que él tuvo que hacer frente, de ahí la necesidad que él mismo se autoimpone en esta presentación de indudable sabor autobiográfico. Y todo ello con un fin muy claro, casi mágico: "procuramos hacer la asignatura lo más agradable y sencilla posible con el fin de que pueda ser dominada, relativamente, en poco tiempo."²⁰ Pero si esto se lleva a cabo en dos publicaciones teóricas acompañadas de sus respectivas series de láminas, lo menos que podemos decir es que es poco manejable.

El contenido lo divide en una doble secuencia; la asignatura se estudiaba en dos cursos. La primera parte y por tanto la dedicada al primer curso (el volumen objeto de nuestro estudio) se ajusta a contenidos de Dibujo Lineal, mientras la segunda

¹⁸ Francisco Pedraja, *opus cit.*, p. 7.

¹⁹ José Alcoba Moraleda, *opus cit.*, pp. 5-6.

²⁰ José Alcoba Moraleda, *opus cit.*, p. 6.

a lo que podríamos entender hoy como Diseño, y que él llama "Adorno y Figura". Cada volumen iría acompañado por una serie de láminas, las de carácter geométrico y las de artístico, siendo en ambos casos la precisión gráfica el norte del aprendizaje. Hay en este trabajo una nota que diferencia los tiempos: aquellos alumnos, tanto como nosotros tuvimos que enfrentarnos a los inconveniente de la tinta china, sustituida hoy afortunadamente por los estilógrafos del 0'2, 0'4 ó 0'8.

Para él hay una diferencia entre los dos tipos de dibujo: "Por exigir más Ciencia que Arte el geométrico o más de Arte que de Ciencia"²¹ el artístico, algo que hoy no se tiene en cuenta porque la geometrías forma parte de todo tipo de diseño técnico y creación artística. Estas diferencias de percepción con los actuales métodos de aprendizaje se dejan notar. Frecuentemente es impreciso, desordenado en sus exposiciones y mezcla conceptos que hoy se consideran sencillamente diferentes, lo que se podría interpretar también como problemas de nomenclatura.

Consciente de las dificultades metodológicas y de horario, ajusta los contenidos a este inconveniente, explicándose éstos por láminas, primando lo práctico sobre lo teórico. El aprendizaje se deduce del primero: "De este modo quitamos aridez al estudio de los problemas gráficos, y damos facilidades para que los alumnos que cursen el Dibujo Lineal en establecimientos donde la clase sea alterna y de una hora, no se entretengan en resolver en clase los problemas; sino que, explicado por el profesor lo suficiente para dibujar la primera lámina, que harán en clase, estudien y dibujen en casa lo necesario para hacer la segunda ante el profesor y seguir esta marcha con todas."²² El curso estaba compuesto por 83 clases, y a este calendario se ajusta el temario, aclarándole a su usuario el éxito, que se observa como la meta que su autor se ha diseñado. Busca como horizonte un método práctico pero es incompleto, porque emplea demasiada literatura en unos casos y en otros faltan especificaciones.

En aquel momento histórico llamado por Raimundo Cuesta de educación tradicional-elitista había dos escalafones en un Departamento; el del profesor auxiliar y el catedrático. "Desde 1869 y hasta 1933 existió la figura del profesor auxiliar numerario, segundo escalafón en la jerarquía docente de los institutos. Estos profesores, que tuvieron a veces la oportunidad de un acceso preferente a la categoría de catedráticos, en buena parte desempeñaron funciones de sustitución de los propios catedráticos, y no tenían más especialización que de "letras" y de "ciencias", es decir poseían una cierta polivalencia y estaban claramente subordinados a los catedráticos".²³ Probablemente nuestro personaje cubriría su *cursus honorum* con este primer peldaño en 1903 tras superar la oposición de ese año, cuando fue nombrado profesor numerario del I.G.T. de Canarias. Al año siguiente fue nombrado catedrático de Caligrafía del mismo Instituto. Pero lo que nos llama poderosamente la atención es que no fuera licenciado y su formación estaba por completarse: en La Laguna al tiempo que ejercía de profesor "sacó el título de Bachiller en Arte y estudió algunas asignaturas en la Facultad de Ciencias de aquella Universidad,, lo que le dio unos conocimientos matemáticos fundamentales para los libros que sobre pedagogía del dibujo escribió años después."²⁴ ¿Qué currículo superó en Madrid? Es algo que no sabemos, pero evidentemente nos sorprende, máxime la proyección didáctica que tuvo posteriormente.

El marco legal en el que se desarrolló su actividad docente como profesor de Dibujo geométrico y artístico, desde su acceso al Cuerpo en 1903, fue el del Real Decreto de 17 de agosto de 1901²⁵ (vigente hasta 1926). Por él, se transformaban los Institutos de Segunda Enseñanza en Institutos Generales y Técnicos, como el de su primer destino en La Laguna. Tanto

²¹ José Alcoba Moraleda, *opus cit*, p. 9.

²² José Alcoba Moraleda, *opus cit*, p. 7.

²³ Raimundo Cuesta Fernández., *opus cit*, p. 290.

²⁴ Francisco Pedraja, *opus cit*, p. 5.

²⁵ Colección Legislativa de España, vol 2º, Madrid, 1901, pp. 698-726.

en este Decreto como en su modificación de 1903,²⁶ que viene a racionalizar el número de materias y el horario lectivo; se respira el aire fresco del regeneracionismo finisecular que estaba inspirando las directrices de los distintos gobiernos por aquellas fechas, en el sentido de que quienes estaban al frente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes asumían en buena parte el ideario regeneracionista (partiendo del retraso histórico como se reconoce en la exposición del Decreto), con independencia de la ideología que en cada momento ocupara el poder:²⁷ liberal (Conde de Romanones, Ministro del ramo en 1901),²⁸ o conservadora (D. Gabino Bugallal, Ministro del ramo en 1903).²⁹

Los Institutos Generales y Técnicos fueron creados para impartir tanto las enseñanzas Secundaria, de Magisterio y Técnicas como Agricultura, Industria, Comercio, Bellas Artes, Artes Industriales y lo que hoy llamaríamos de Adultos y que en el decreto de 1901 se denominaba "enseñanzas nocturnas para obreros". Es decir, serían macrocentros. Uno de lo que podría considerarse como Departamento, el de Dibujo estaría formado por un profesor de Dibujo, dos auxiliares numerarios y un número indeterminado de ayudantes (Auxiliar Especial) en función de las propuestas del claustro o del catedrático, pero en el caso de esta asignatura no existía³⁰ esta figura, ya que no se crearía hasta 1917; puesto que consiguió ese año siendo ya profesor en Badajoz.

Por lo que se refiere a los estudios generales del grado de Bachiller que contemplaba el Decreto, en el nuevo hay una nueva reorganización de las asignaturas por niveles. En lo referente a la asignatura de Dibujo, ésta aparecía en un principio como alterna durante los seis años que componían el Bachillerato, con una duración de una hora u hora y media, en función de lo que decidieran los claustros, por lo que supuestamente serían tres clases semanales dado su carácter de alterna, porque las únicas especificaciones que hay en el decreto de 1901 sobre el horario son: diaria, alterna y dos semanales. Sólo era obligatoria en los tres primeros cursos, porque para los otros tres era necesario un certificado de aptitud del profesor de la asignatura.

Pues bien; para evitar "la fatiga de los alumnos del bachillerato", la sobrecarga horaria que hoy diríamos, llegó su modificación mediante el Real Decreto de 6 de septiembre de 1903, con el que desembarcó nuestro personaje en la profesión. En él se refundía la asignatura en dos cursos de los tres obligatorios de 1901, (Geometría en 3º –diaria– y Dibujo en 4º y 5º –alterna–) por lo que ya tenemos situado nuestro manual, porque en el mismo se decreta: "y se lleva esta enseñanza al cuarto y quinto año, cuando ya el alumno tiene nociones de Geometría, mayor seguridad en el pulso é idea más clara de la perspectiva", y dado que se insiste en el manual que esto ha de estar dominado por el alumno, pensamos que este volumen estaría indicado para 4º ó 5º de Bachillerato, porque sin embargo no se especifica en ningún momento para cual, aunque presumiblemente sería para 4º.

En el Decreto base de 1901 se hace hincapié en el terreno curricular del Bachillerato sobre todo en el dominio de la Lengua Española e introducía como asignatura nueva la Caligrafía, cuya cátedra asumiría durante algunos meses nuestro ya profesor de Dibujo en 1904. Si hubiera persistido esta asignatura nos hubiera facilitado mucho hoy en día nuestro trabajo. Otra nota curiosa la observamos en lo referente a la ratio: hoy estamos hablando como un gran avance en el de 25 alumnos por profesor, en el decreto de 1901 se establecía que el máximo fuera de 150 alumnos.

²⁶ Colección Legislativa de España, vol 3º, Madrid, 1903, pp. 96-99.

²⁷ Entre 1901 y la crisis política de 1917 se sucedieron 18 gobiernos, lo que afortunadamente no introdujo ningún vaivén en el sistema educativo. C. Pérez-Bustamante, *Compendio de Historia de España*, Ibiza, Madrid, 1952, p. 527.

²⁸ El Presidente del Consejo de Ministros fue del 6 de marzo de 1901 al 6 de diciembre de 1902 D. Práxedes Mateo Sagasta, que moriría ese año. C. Pérez-Bustamante, *opus cit*, p. 527.

²⁹ El Presidente del Consejo de Ministros de 6-7-1903 a 6-12-1903 fue D. Raimundo Fernández Villaverde. C. Pérez-Bustamante, *opus cit*, p. 527.

³⁰ En la práctica no existían porque las oposiciones para cubrir las estaban suspendidas desde la Orden de 15 de marzo de 1901. Colección Legislativa de España, vol 2º, Madrid, 1901, pp. 698-726.

Como miembro de una élite profesional, en tanto que catedrático, podría corresponder al prototipo que estudiara Raimundo Cuesta sobre su homólogo de Historia: "durante el modo de educación tradicional-elitista los catedráticos de Historia de los institutos permanecieron más cercanos por su función social y su habitus profesional a los de universidad, y se mantuvieron muy alejados, profesionalmente hablando, de los maestros, auténtica subclase docente".³¹ Y en su caracterización lo describe:

"Este personaje de la vida cultural de provincias, miembro de una microsociedad pequeñoburguesa, especializado en el trabajo intelectual se integra perfectamente en las categorías socioprofesionales que, procedentes de unas clases medias cultivadas, propenden a la autoproducción por medio de la dedicación a la docencia y otros servicios culturales impulsados directa o indirectamente por el Estado burgués [...] Por sus formas de reclutamiento, por sus relaciones institucionales y personales, el catedrático restauracionista es un personaje típico de la cultura dominante, más allá de su específica ubicación política e ideológica."³²

Su extracción no puede decirse que se corresponda miméticamente con los supuestos del autor del comentario, pero sí que se asimiló a sus parámetros institucionales, en tanto que formó parte de la vida cultural activa de Badajoz.

Sigue diciendo de este tipo de personajes:

"todo lo que sabemos sobre las biografías personales, nos inclina a pensar que el catedrático restauracionista entendía la enseñanza, en realidad, como una prolongación natural de su sabiduría e incluso como un enojoso empleo para subsistir, al que frecuentemente había que añadir otras ocupaciones complementarias para satisfacer las necesidades de su economía doméstica y de su estatus social."³³

En este contexto hay que ver su labor de publicista, en la que "Los libros de texto pertenecen, por mérito propio, a una de las formas más institucionalizadas de difusión del conocimiento científico, aunque muy frecuentemente su afán divulgatorio implique una alta cuota de degradación y atraso con respecto a los conocimientos originarios".³⁴ No creo en este absoluto relativista del comentarista. Hay de todo, y más bien pienso que la propia formación del autor o autores, los enfoques que se le den a la publicación y el cómo se acercan los contenidos al consumidor del libro de texto, son los fundamentos de su éxito e interés. La vulgarización conceptual es un fin en sí mismo en este tipo de publicaciones, pero no con carácter denigrante hacia ningún foco cultural. La vulgarización es cuantitativa y cualitativamente interesante para canalizar las directrices positivantes del docente.

Haciendo balance sobre la política sobre textos pedagógicos durante el período en el que hay que incluir su publicación hemos de partir de que:

"Después del férreo control y censura de la época absolutista de los años treinta se inclina inicialmente por la completa libertad de textos. Pronto tal confianza en la diligencia de los profesores y en la presteza de los alumnos se va a trocar en franca desconfianza y sospecha; la sombra de un sistema educativo regido por muy diferentes libros y programas empieza a chocar con el ánimo centralizador y con el optimismo de un Estado joven que barrunta en los libros de texto un artículo fundamental de instrucción y control de los ciudadanos. Es así como, en plena regencia del general Espartero, se pasa a practicar una política de 'libertad restringida' que va a durar hasta el sexenio, paréntesis en el que va a predominar la total libertad de textos; desde 1875 se vuelve a la línea anterior de autorizaciones administrativas, que perdurará durante la mayor parte de la historia de la España contemporánea".³⁵

³¹ Raimundo Cuesta Fernández. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Col. Educación y Conocimiento, Pomares-Corredor, Barcelona, 1977, p. 286.

³² Raimundo Cuesta Fernández. *opus cit.*, p. 291-292.

³³ Raimundo Cuesta Fernández. *opus cit.*, p. 294.

³⁴ Raimundo Cuesta Fernández. *opus cit.*, p. 126.

El Estado recomendaba libros de texto desde el Consejo de Instrucción Pública, y es de suponer que para poder publicarse éste tuvo su autorización.

Ahora bien, ¿quiénes editaban manuales en aquellos días? El mismo comentarista haciendo un estudio sobre los autores de manuales de Historia, encuentra que, de 20 autores estudiados, el 40% son catedráticos de Instituto.

Tras estas pinceladas sobre su rastro pedagógico bien podríamos concluir con el profesor Francisco Pedraja de la Escuela de Magisterio de Badajoz, que refiriéndose a él dice: "Éste es uno de los más grandes artistas olvidados, como otros muchos, en nuestra tierra; sirvan estas palabras como recuerdo, nostalgia y homenaje."³⁶ Y si bien esto lo aplica a Badajoz, otro tanto podría decirse de su tierra natal, Algeciras.

RESEÑA BIOGRÁFICA DE JOSÉ ALCOBA MORALEDA³⁷ (ALGECIRAS, 1874 - BADAJOZ, 1941)

| AÑO | ACONTECIMIENTO |
|-----------|---|
| 1874 | Nace en Algeciras. |
| 1895 | El Ayuntamiento subvenciona al oficial de su Secretaría con seis meses de licencia en Madrid para que aprenda Dibujo. |
| 1896-1899 | Envía al menos dos copias de pinturas historicistas al Ayuntamiento de Algeciras. |
| 1897 | Diploma de 1ª clase en Perspectiva y de 2ª en Anatomía Artística y en Paisaje. |
| 1899 | Diploma de 2ª clase en Teoría e Historia del Arte. |
| 1900 | Diploma de 2ª clase en Paisaje. |
| 1903 | Tras superar la oposición es nombrado Profesor Numerario del I.G.T. de Canarias; medalla Alfonso XII; obtiene el título de Bachiller en Arte. |
| 1904 | Asume la cátedra de Caligrafía en el Instituto (marzo-julio). |
| 1906 | Abre una Academia de Pintura en La Laguna. |
| 1907 | Profesor de dibujo de la Escuela Normal. |
| 1908 | Traslado al I.G.T. de Badajoz; Profesor de dibujo de la Escuela Normal; Publica Tratado de Dibujo Lineal y de Adorno y Figura. |
| 1911 | Medalla honorífica en la Exposición Nacional de Artes Decorativas e Industrias Artísticas. |
| 1917 | Gana la Cátedra de Dibujo del Instituto de Badajoz. |
| 1922 | Nuevo Diario de Badajoz le dedica un artículo; publica <i>Cómo se dibuja el mapa de España</i> . |
| 1923 | Publica <i>Dibujo de Adorno y Figura</i> . |
| 1928 | Publica <i>Dibujo al Dictado y Prácticas de Dibujo</i> . |
| 1932 | Publica <i>Nociones de Dibujo Geométrico</i> , con unas breves indicaciones de la teoría del color. |
| 1941 | Muere en Badajoz. |

³⁵ Raimundo Cuesta Fernández. *opus cit*, p. 128.

³⁶ Francisco Pedraja, *opus cit*, p. 9.

³⁷ Tomada en lo que se refiere a sus etapas canaria y extremeña, de Francisco Pedraja, *opus cit*, pp. 5-9.

FUENTES

ALCOBA Y MORALEDA, JOSÉ, *Tratado Elemental de Dibujo. Primera Parte*. Texto, (TEXTO. Tratado elemental de Dibujo Lineal, adorno y figura por D. José Alcoa y Moraleda, Profesor numerario por oposición, de esa asignatura, en el Instituto General y Técnico de Badajoz), Primera edición, Tip. de A. Arqueros, Felipe Checa, 48. Badajoz, Año de mil novecientos ocho.

Archivo Histórico de la Parroquia de Nuestra Señora de la Palma (AHPPA). Libro de Bautismos nº 49 y Libro de Matrimonios nº 15.

Exmo. Ayuntamiento de Algeciras, Libros de Actas Municipales de 1893, 1895, 1896, 1899, Archivo Histórico Municipal de Algeciras (AHMA), Sección Actas Capitulares (Sec. AC.).

BIBLIOGRAFÍA

A.A. V.V. *Plástica Extremeña*, Catálogo, Caja Badajoz, Badajoz, 1990.

BANDA Y VARGAS, A. de la. *Las artes figurativas gaditanas de 1834 a 1984*, Catálogo, Caja de Ahorros de Jerez, Jerez de la Frontera, 1984.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Col. Educación y Conocimiento, Barcelona, 1997.

PEDRAJA, Fco. *José Alcoa (1874-1941)*, en *Exposición de Pintura y Escultura de Profesores de la Escuela de Magisterio de Badajoz*, Catálogo, s/f.

ROMÁN CORZÁNEGO, J. *El Libro de los Toros (Recuerdos de un sport)*, Málaga, 1925.

SANTACANA Y MENSAYAS, E. *Antiguo y moderno Algeciras*, Algeciras.

YBORRA AZNAR, J. J. "La enseñanza media pública en la Algeciras decimonónica", *Almoraima* nº 9, Algeciras, 1993.

EL TRASTORNO DESAFIANTE POR OPOSICIÓN.

UNA ESTIMACIÓN DE SU PREVALENCIA Y SINTOMATOLOGÍA ENTRE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR

Enrique Emberley Moreno / CEIP “José Luis Sánchez”

RESUMEN

El presente trabajo trata de determinar la prevalencia del Trastorno Desafiante por Oposición (TDO) en la población de estudiantes de ESO en la comarca gaditana del Campo de Gibraltar; también se determina cual es la sintomatología más frecuente, siguiendo los criterios diagnósticos del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM IV), y la distribución del problema según las edades y el sexo.

Dada la extensión del trastorno entre la población adolescente, su carácter perturbador en las familias y en los centros de enseñanza y ser un fiable predictor para el más preocupante Trastorno de Conducta o Disocial, se impone la necesidad de ampliar la investigación sobre nuevas técnicas de evaluación, tratamiento y prevención de este cuadro clínico.

Palabras clave: Trastorno Desafiante por Oposición (TDO), prevalencia, sintomatología, adolescentes, Campo de Gibraltar.

ABSTRACT

In this paper we examine the prevalence of the Oppositional Defiant Disorder (ODD) in the teenage population of the Campo de Gibraltar region (Cádiz, Spain), in addition to the more frequent symptoms and disorder distribution according to age and sex.

The broad spread of the problem among teenagers, the disruption generated in families and schools, plus the possibility that these result in a Disocial Disorder, highlight the necessity of improving the assessment, treatment and prevention techniques.

Key words: Oppositional Defiant Disorder (ODD), prevalence, symptoms, teenagers, Campo de Gibraltar.

El Trastorno Desafiante por Oposición (TDO), también denominado por algunos autores Trastorno Negativista Desafiante (F91.3 en el catálogo del DSM IV), constituye hoy en día un problema familiar y escolar de primera magnitud. Gran parte de las reclamaciones de los profesionales de la enseñanza se basan en la difusión de las conductas perturbadoras de estos alumnos que presentan los síntomas del trastorno en niveles clínicos y/o subclínicos. Las familias que buscan ayuda profesional por estos problemas constituyen una buena parte de las demandas cotidianas que los psicólogos infantiles tienen que atender.

El DSM-IV-TR (APA, 2000) especifica ocho criterios para el TDO, de los cuales se deben de presentar al menos cuatro de ellos para el diagnóstico del trastorno, además de tener una duración mínima de seis meses, ocurrir con más frecuencia que en otros individuos de su misma edad y nivel de desarrollo y producir un deterioro significativo en el funcionamiento familiar, social, académico o laboral. Estos criterios son: 1) perder los estribos 2) discutir con los adultos 3) desafiar o rehusar acatar, de forma activa, las peticiones o reglas de los adultos 4) hacer cosas de forma deliberada que molesten a otras personas 5) culpar a los demás por errores o conducta inadecuada 6) ser muy susceptible o fácilmente irritable ante los demás 7) estar enfadado o resentido y 8) ser rencoroso y vengativo.

Las conductas negativas y desafiantes así como las desobedientes, forman parte del desarrollo normal de los niños pero a veces, si se hacen muy intensas y comunes en el repertorio conductual del niño, se transforman en síntomas claros de trastornos clínicos. La conducta desafiante y de oposición de inicio en edad temprana se asocia a diversos tipos de patología infantil, adolescente y adulta (Luiselli, 1991). La conducta antisocial y delictiva puede ser una secuela frecuente en este tipo de trastorno. Según Barkley (1997): "la presencia de conducta desafiante por oposición, o agresión social, en niños es la más estable de las psicopatologías infantiles a lo largo del desarrollo y constituye el elemento predictor más significativo de un amplio conjunto de riesgos académicos y sociales negativos que el resto de las otras formas de comportamiento infantil desviado". A pesar de ello habría que aclarar que no todos los niños con TDO acaban sufriendo el Trastorno Disocial o de Conducta y que no todos los adolescentes y jóvenes diagnosticados con TC (Trastorno de Conducta) han padecido un TDO en su infancia.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (4ª edición. Texto revisado) (DSM-IV-TR, APA, 2000) lo define como "un patrón recurrente de conducta negativista, desafiante, desobediente y hostil hacia figuras de autoridad que se mantiene durante al menos seis meses. Se clasifica bajo la categoría de "Trastornos por déficit de atención y conducta perturbadora" y se incluye en la sección denominada "Trastornos diagnosticados normalmente en la infancia, la niñez o la adolescencia".

Se estima que del 2 al 16 por 100 de los niños (según los contextos) presentan un TDO (APA, 2000; Jensen, Watanabe, Richters, Cortés, Roper y Lau, 1995; Pelham, Gnagy, Greenslade y Milich, 1992). No existe una teoría clara y definitiva sobre las causas de este trastorno y el TDO está claramente influenciado por diversos factores que la mayoría de las veces interrelacionan. Los tipos y la calidad de interrelaciones entre niños y adultos significativos moldean y mantienen el TDO. Las variables personales de los padres, su experiencia, la falta de madurez, etc., parecen ser determinantes en el desarrollo del trastorno.

Hay evidencias de que factores temperamentales ejercen su influencia desde temprana edad (Prior, 1992; Tschann, Kaiser, Chesney, Alkon y Boyce, 1996), y es muy probable que los niños con explosiones emocionales extremas, irritables, con falta de atención¹ e impulsivos lleguen a manifestar el trastorno.

¹ De hecho el TDO suele ser, la mayoría de las veces, comórbido con el Trastorno por déficit de atención e hiperactividad, TDAH

En el presente trabajo nos propusimos averiguar la extensión del problema en la Comarca, así como cuál era la sintomatología más común y su distribución por edades y sexos. Una vez conocida y definida la problemática, será el momento de plantear las posibles causas, su evaluación y los tratamientos más efectivos, lo que podría ser objeto de futuras investigaciones.

MÉTODO

Participantes

El presente trabajo se realizó durante el curso escolar 2001-1002. Se contó con la participación de los equipos directivos y, especialmente, de los orientadores de los institutos de Educación Secundaria que se relacionan en el apartado de agradecimientos. La muestra estuvo constituida por los alumnos de ESO de estos seis centros, que sumaron un total de 2.310, lo que constituye un 22,11% de la población total de alumnos de ESO de la Comarca.



Material

A cada centro se le entregó una ficha donde se debían consignar los datos relevantes para la investigación, primordialmente comportamientos observados en clase y áreas comunes, donde, además de la sintomatología, se registraban la edad, curso y sexo de los alumnos. Sobre esta información y otras complementarias de comunicación personal se establecieron los diagnósticos basados, como dijimos, en los criterios del DSM IV.

Procedimiento

Mediante carta, comunicación personal y telefónica se invitó a distintos centros a colaborar en el trabajo. Unos declinaron o ignoraron la invitación y otros, los que figuran en el apartado correspondiente, amablemente decidieron participar. Se entregaron las fichas y se comentaron al orientador que, junto con los tutores de cada grupo, las rellenaron proporcionando la información necesaria. Las dudas y comentarios así como los datos de matrícula generales se fueron aclarando en comunicaciones posteriores.

RESULTADOS

La población de estudio estaba compuesta por los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la comarca del Campo de Gibraltar, los cuales sumaban un total de 10.450 alumnos, agrupados en 385 grupos con una media de alumnos por clase de 27,14.

La muestra estuvo formada por un total de 2.310 alumnos que constituyen, como hemos dicho antes, el 22,11% del total poblacional.

De estos alumnos encontramos que 87 de ellos, el 3,77%, cumplían plenamente los criterios de diagnóstico (DSM-IV-TR, 2000) del Trastorno Desafiante por Oposición. Otros 25 alumnos presentaban síntomas sin que se cumpliesen plenamente los criterios lo que denominamos TDO no especificado (TDO n.e.); juntos conforman un total de 112 alumnos que de una manera u otra, muestran signos de comportamiento perturbador en clase (en este trabajo no se contemplan las conductas en las familias, que son materia para estudios posteriores). Ello representa que el 4,85% de estos alumnos presenta algún tipo de síntomas de este trastorno.

Si hacemos una inferencia a la población partiendo de los datos obtenidos en nuestra muestra, estimamos que existen entre 394 y 507 alumnos de la Comarca que presentan el problema en diferentes niveles, el primer umbral correspondiente a niños con el TDO y el segundo al TDO n.e.

| CUADRO Nº 1 | |
|---|-----------------------|
| TOTAL DE ALUMNOS DE ESO EN LA COMARCA | 10.450 |
| TOTAL DE GRUPOS | 385 |
| MEDIA DE ALUMNOS POR GRUPO | 27,14% |
| MUESTRA: 2.310 ALUMNOS. 22,11% DE LA POBLACIÓN | |
| ALUMNOS DIAGNOSTICADOS CON TDO | 87; 3,77% |
| ALUMNOS CON TDO n.e. | 25 |
| TDO + TDO n.e.= | 112; 4,85% |
| ESTIMACIÓN DE ALUMNOS DE ESO DE LA COMARCA QUE PRESENTAN SÍNTOMAS DEL TDO | $394 \leq x \leq 507$ |

Sintomatología:

Según los criterios diagnósticos del DSM IV, el TDO presenta el siguiente cuadro de conductas:

En los últimos seis meses:

- 1) A menudo se encoleriza e incurre en pataletas
- 2) A menudo discute con adultos
- 3) A menudo desafía activamente a los adultos o rehúsa cumplir sus demandas
- 4) A menudo molesta deliberadamente a otras personas
- 5) A menudo acusa a otros de sus errores o mal comportamiento
- 6) A menudo es susceptible o fácilmente molestado por otros
- 7) A menudo es colérico y resentido
- 8) A menudo es rencoroso y vengativo

Siguiendo a otros autores, hemos considerado operativamente que la expresión "a menudo" tiene el significado de:

Ha ocurrido como mínimo durante los últimos tres meses:

Criterios 5 y 8

Ocurre al menos dos veces a la semana:

Criterios 1, 2, 3 y 6

Ocurre al menos cuatro veces por semana:

Criterios 4 y 7

Los resultados obtenidos, que se pueden ver en el gráfico adjunto, apuntan a una mayor preponderancia de los criterios 2, 3 y 4 que se presentan en el 91,96%, el 84,82% y el 83,03% respectivamente de todos los casos.

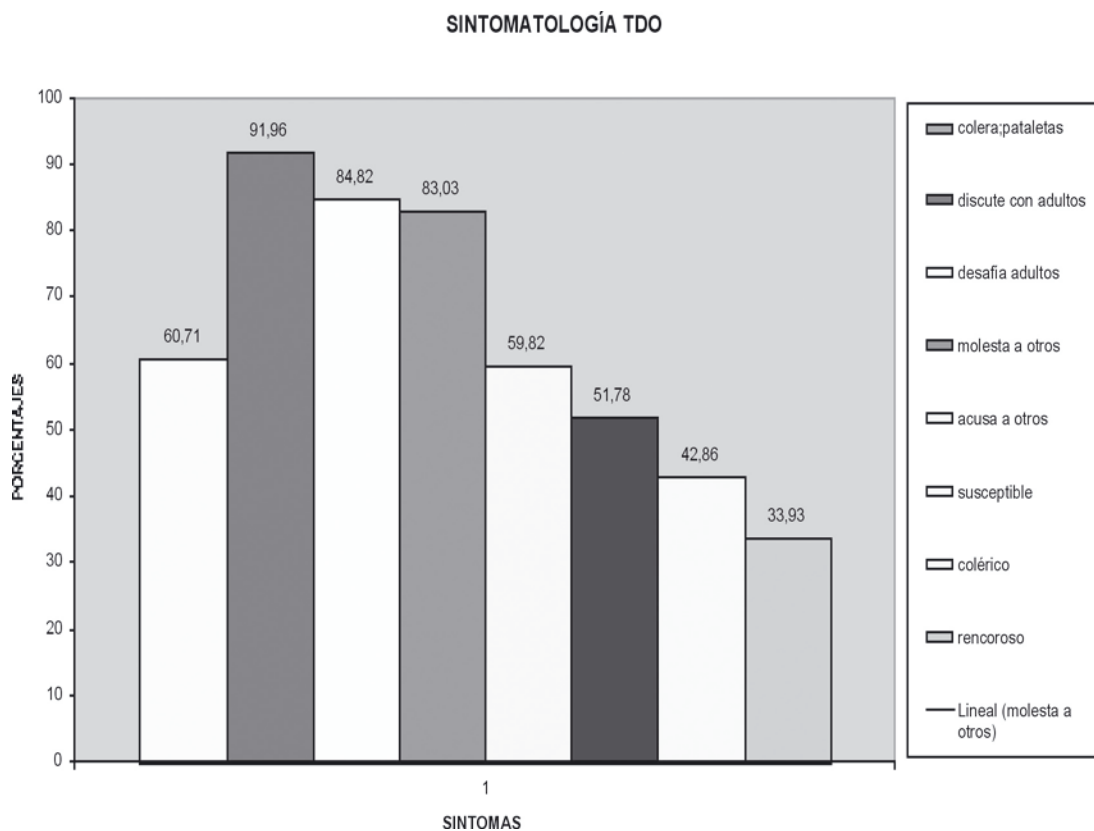


Figura 1

Distribución por niveles/edades:

El carácter obligatorio de este nivel de enseñanza y la promoción automática de los alumnos hace que englobemos en este apartado los niveles y la edad puesto que no existen diferencias excesivamente destacadas en los distintos grupos. Así, el primer curso de ESO lo identificamos con 12-13 años de edad, el segundo nivel con 13-14 años, el tercero con 14-15 años y el cuarto con 15-16.

La distribución del TDO por cursos/edades se refleja en la siguiente gráfica donde se detecta una mayor prevalencia en el tercer nivel, es decir en las edades 14-15 años.

Distribución del TDO por cursos/edades:

| CUADRO Nº 2 | | | |
|-------------|------------|--------|------------|
| 1º ESO | 13 ALUMNOS | 14,94% | 12/13 AÑOS |
| 2º ESO | 20 ALUMNOS | 22,99% | 13/14 AÑOS |
| 3º ESO | 30 ALUMNOS | 34,48% | 14/15 AÑOS |
| 4º ESO | 24 ALUMNOS | 27,59% | 15/16 AÑOS |

DISTRIBUCIÓN DEL TDO POR CURSOS /// EDADES

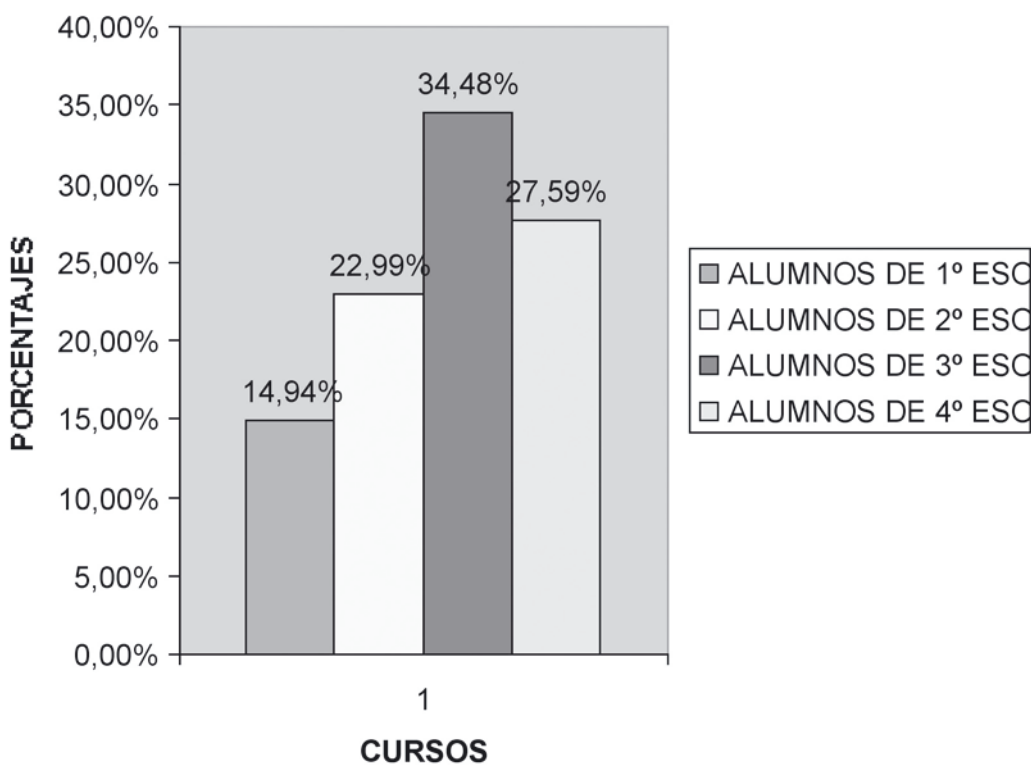


Figura 2

Distribución por géneros:

La presencia del TDO en estos niveles de edad de los alumnos de la Comarca sufre una enorme variabilidad en función del género. La mayoría de los autores consideran que el TDO se presenta con mayor fuerza en los niños durante las edades más tempranas y tienden a equipararse con el número de niñas según vamos avanzando en los tramos de edad hasta llegar a la adolescencia, donde la diferencia no es significativa. Encontramos, en cambio, en nuestra Comarca que dichas diferencias permanecen aún en estas edades y que el número de niños con este tipo de trastorno representa más del triple que las niñas.

| CUADRO Nº 3 | | | | | | |
|-------------|---------|-----|----------|-------|-------|---------------|
| | MUESTRA | TDO | TDO n.e. | TOTAL | %TDO | %TDO+TDO n.e. |
| Niños | n= 1131 | 68 | 20 | 88 | 6,01% | 7,78% |
| Niñas | n= 1179 | 19 | 5 | 24 | 1,61% | 2,04% |

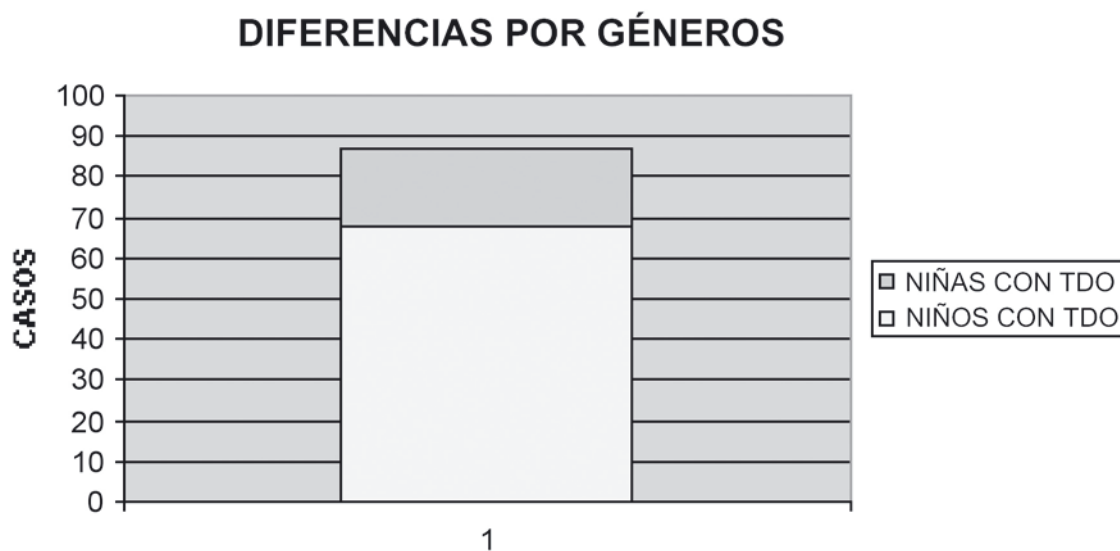


Figura 3

La prevalencia del TDO en la Comarca es más de tres veces y media superior en los niños que en las niñas en el tramo de edad 12-16 años.

DISCUSIÓN

A tenor de lo expuesto en los resultados, podemos concluir que el TDO tiene una amplia presencia en nuestra Comarca, aunque se mantiene dentro de los límites de entre el 2 y el 16% determinados por otros autores (ver introducción) para diferentes entornos sociales. La distribución no es uniforme sino que presenta más incidencia en los contextos socialmente deficitarios, aunque ello no excluye totalmente las familias más favorecidas.

Los tres tipos de conducta que se presentan con mayor frecuencia son, en orden decreciente: discutir con los adultos (91,96%), desafiar a los adultos (84,82%) y molestar deliberadamente a otros (83,03%).

La distribución del trastorno a lo largo del tramo de edad representa un pico importante en los 14-15 años, aunque, dado que se trata de un estudio puntual, no podemos extraer conclusiones válidas hasta que no se realicen estudios longitudinales que muestren la evolución del TDO a lo largo de varios años y contextos.

Respecto a las diferencias según el género, el TDO suele ser más frecuente en los varones que en las mujeres en las edades tempranas, presentando proporciones parecidas a partir de la pubertad (Luiselli, 2002). En el presente trabajo encontramos que los varones con TDO superan más de tres veces y media a las niñas en el tramo de edad 12-16 años. Sería necesario prolongar los estudios en tramos superiores y averiguar si permanecen estas diferencias o se anulan.

Además de los problemas que supone a niveles familiares y escolares el comportamiento perturbador del niño con este cuadro sindrómico también constituye, para algunos estudiosos del tema, un precursor importante de la presentación de trastornos más complejos e incapacitantes como puede ser el Trastorno de Conducta o Disocial (F91.8 en el DSM IV), que conduce a la delincuencia violenta y la ilegalidad; por ello, es de extrema importancia la investigación de estos desajustes, comprender y evaluar la extensión del problema y probar la eficacia de diversos métodos de evaluación, tratamiento y prevención de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4ª edición-Texto revisado) (DSM-IV-TR). Washington, DC. Autor. 2000.
- BARKLEY, R. A. *Defiant children: A clinician's manual for assessment and parent training* (2ª edición). New York. Guilford. 1997.
- CABALLO, V.E. y SIMÓN, M. A. *Manual de Psicología Clínica Infantil y del Adolescente*. Madrid. Pirámide. 2002.
- FERNÁNDEZ, E. y OLMEDO, M. *Trastornos del comportamiento perturbador*. Colección cursos de Postgrado en Psicopatología y Salud. Madrid. UNED-FUE. 1999.
- JENSEN, P. S., WATANABE, H.K., RICHTERS, J.E., CORTES, R., ROPER, M. y LIU, S. "Prevalence of mental disorder in military children and adolescents: Findings from a two-stage community survey". *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 1514-1524. 1995.
- LUISELLI, J. K. "Assessment-derived treatment of children's disruptive behaviour disorders". *Behaviour Modification*, 15, 294-309. 1991.
- LUISELLI, J. K. "Características clínicas y tratamiento del trastorno desafiante por oposición". *Manual de Psicología Clínica Infantil y del Adolescente*. Madrid. Pirámide. 2002.
- PELHAM, W.E., GNAGY, E. M., GREENSLADE, K. E. y MILICH, R. "Teacher ratings of DSM-III symptoms for the disruptive behaviour disorders". *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 210-218. 1992.
- PRIOR, M. "Childhood temperament". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 249-279. 1992.
- TSCHANN, J.M., KAISER, P., CHESNEY, M.A., ALKON, A. y BOYCE, W.T. "Resilience and vulnerability among preschool children: Family functioning, temperament and behaviour problems". *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 184-191. 1996.

ANEXOS

FICHAS DE TRABAJO ENTREGADAS A LOS CENTROS PARTICIPANTES SÍNTOMAS Y PREVALENCIA DEL COMPORTAMIENTO PERTURBADOR EN LOS CENTROS ESCOLARES DEL CAMPO DE GIBRALTAR

Síntomas del F91.3 Trastorno Negativista Desafiante (313.81)

(en la ficha de datos TND)

En los últimos seis meses:

1. A menudo se encoleriza e incurre en pataletas.
2. A menudo discute con adultos.
3. A menudo desafía activamente a los adultos o rehúsa cumplir sus demandas.
4. A menudo molesta deliberadamente a otras personas.
5. A menudo acusa a otros de sus errores o mal comportamiento.
6. A menudo es susceptible o fácilmente molestado por otros.
7. A menudo es colérico y resentido.
8. A menudo es rencoroso y vengativo.

Síntomas del F91.8 Trastorno Disocial o de Conducta (312.8)

(en la ficha de datos TD)

En los últimos doce meses:

1. A menudo fanfarronea, amenaza o intimida a otros.
2. A menudo inicia peleas físicas.
3. Ha utilizado un arma que puede causar daño físico grave a otras personas (por ejemplo, bate, ladrillo, botella rota, navaja, pistola).
4. Ha manifestado crueldad física con personas.
5. Ha manifestado crueldad física con animales.
6. Ha robado enfrentándose a la víctima (p.e., ataque con violencia, arrebatarse bolsos, extorsión, robo a mano armada).
7. Ha forzado a alguien a una actividad sexual.
8. Ha provocado deliberadamente incendios con la intención de causar daños graves.
9. Ha destruido deliberadamente propiedades de otras personas (distinto de provocar incendios).
10. Ha violentado el hogar, la casa o el automóvil de otra persona.
11. A menudo miente para obtener bienes, favores o para evitar obligaciones (esto es, "tíma" a otros).
12. Ha robado objetos de cierto valor sin enfrentamiento con la víctima (p.e., robos en tiendas, pero sin allanamiento o destrozos; falsificaciones).
13. A menudo permanece fuera de casa de noche a pesar de las prohibiciones paternales, iniciando este comportamiento antes de los 13 años.
14. Se ha escapado de casa durante la noche por lo menos dos veces, viviendo en la casa de sus padres o en un hogar sustitutivo (o una sola vez sin regresar durante un largo período de tiempo).
15. Suele hacer novillos en la escuela, iniciando esta práctica antes de los 13 años de edad.

FICHA ACLARATORIA: INTERPRETACIÓN DE LA FICHA DE DATOS

Alu. = Alumnos. La identificación de los alumnos corresponderá al centro de procedencia. En la ficha tan solo estarán numerados (del 1 al 20). Si hiciesen falta más fichas se colocarán letras delante de los números (A en la segunda ficha, B en la tercera, etc.).

ed = edad del alumno correspondiente al año 2001.

sex= sexo; H para hombre, M para mujer.

cur = grupo en el que estará matriculado el alumno durante el curso escolar 2001-2002.

En las siguientes columnas se deben marcar con una X los síntomas que presenta el alumno, las ocho primeras corresponden a los síntomas del trastorno negativista desafiante y las quince siguientes al trastorno disocial (según el DSM IV). Estos síntomas se consultan en hoja aparte.

La última columna corresponde a una apreciación subjetiva sobre el nivel general de gravedad de los síntomas: Leve-L, Moderado-M, Grave-G y Muy Grave-MG.

Si algún alumno presenta síntomas no registrados en la ficha hacerlo constar por detrás de la misma. Así mismo indicar si se encuentra diagnosticado de alguna enfermedad somática o de un trastorno psicológico (p.e., hiperactividad, depresión, etc.) o se encuentra tomando alguna medicina con efectos psicoactivos (si se conoce).

PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MEDIADORES SOCIOCULTURALES

*Cristobalina Muñoz Castro / M^a José Segovia Cuevas / Josefa Núñez Montoya
Virginia Godoy Zafra / Eloisa Núñez Martínez de Maturana / José Luis Troya Carabante*
Centro de Pedagogía y Psicología Aplicada

RESUMEN

A petición de la Asociación Prosocial Dársena de mediadores socioculturales de niños que viven en una zona de privación sociocultural y en riesgo de marginación, el Centro de Pedagogía y Psicología Aplicada llevó a cabo un programa de formación encaminado a facilitar instrumentos y entrenar habilidades a los monitores.

El programa se realizó en los meses de abril y mayo de 2002 y se dividió en seis sesiones. En el desarrollo de cada una de ellas se trataban los siguientes temas: las habilidades sociales, las relaciones personales y la sexualidad humana, la prevención de drogodependencias, el desarrollo de las capacidades intelectuales, la creatividad y el conocimiento personal.

Las sesiones iban encaminadas a acercar a los mediadores al conocimiento de los cambios que se dan durante el desarrollo y los problemas que se presentan para poder prevenirlos, así como acercarlos al conocimiento de instrumentos y material necesario para desempeñar adecuadamente su labor.

Palabras Clave: Marginación, Deprivación sociocultural, Habilidades sociales, Sexualidad, Prevención, Drogodependencia, Mediadores.

INTRODUCCIÓN

A petición de la Asociación Prosocial Dársena, que había recibido una subvención de la Junta de Andalucía, llevamos a cabo un programa de formación encaminado a facilitar instrumentos y entrenar habilidades a sus monitores.

Nuestro programa iba encaminado a formar a los mediadores, darles información y dotarlos de recursos para afrontar las actividades y las posibles situaciones que se pudiesen desencadenar, todo ello teniendo siempre en cuenta la edad y las características de los niños que formaban los grupos de los que se encargaba cada mediador.

Para ello nos basamos en la filosofía del "Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI" presidida por Jacques Delors, en el que se expresa que la Educación a lo largo de la vida debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Todo ello persigue el fin de que la Educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognitivo y práctico.

Conseguimos aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Debemos aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes.

Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro, la empatía y la percepción de las formas de interdependencia (realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos) respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

Los cuatro pilares de la Educación que acabamos de describir no pueden limitarse a una etapa de la vida o a un solo lugar; sino que la Educación por su misma naturaleza, es un proceso continuo que empieza desde la más tierna infancia y se prolonga durante la edad adulta, y que entraña necesariamente los más variados métodos y fuentes de adquisición.

Cuatro pilares que, desde nuestro punto de vista resultan imprescindibles para llegar a ser una persona completa, integrada y capaz de aprovechar el amplio abanico de posibilidades que la vida le brinda para conseguir sentirse un ser humano realizado.

Asimismo, siguiendo la idea del Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación de rechazar la concepción de la educación como equivalente a la enseñanza escolar y considerando que la educación equivale, de forma general, a la adquisición de conocimientos y que carece de importancia el saber dónde, cuándo, o cómo han sido adquiridos tales conocimientos. Basándose en esta idea, la UNESCO en su Informe sobre la educación en el mundo, clasifica los métodos de adquisición de conocimientos en tres categorías: educación no escolar, educación formal y educación no formal.

Entendiendo por educación de tipo no escolar, el proceso verdaderamente permanente según el cual todo individuo adopta actitudes y valores, y adquiere conocimientos gracias a la experiencia cotidiana y a las influencias y recursos educativos de su medio (familia y vecinos, trabajo y juegos, mercados, bibliotecas y medios de comunicación de masas).

La mayor parte de este proceso resulta poco organizado y sistemático. Sin embargo, a través de él todos los individuos adquieren gran parte de los conocimientos que acumulan a lo largo de su vida.

Por la enseñanza de tipo formal se entiende el sistema de enseñanza de estructura jerarquizada y repartida a lo largo de años de estudios, que se extiende desde la escuela primaria hasta la universidad y comprende además de estudios de cultura general, distintos programas e instituciones especializadas de formación profesional y técnica con plena dedicación.

Por educación de tipo no formal se entiende toda actividad educativa organizada que no forme parte del sistema escolar establecido, destinada a personas concretas, al mismo tiempo que pretende alcanzar unos objetivos determinados. Abarca elementos educativos de programas que persiguen objetivos de desarrollo generales al mismo tiempo que objetivos más concretamente educativos.

La enseñanza no formal ha sido organizada por las sociedades para ampliar y mejorar el proceso de adquisición de conocimientos de tipo no escolar: en otras palabras, para estimular y facilitar la adquisición de determinados tipos de conocimientos sumamente necesarios que la influencia del medio impide conseguir a los individuos con tanta facilidad y rapidez.

Y es en este punto, en el de la educación no formal, donde podemos enmarcar la labor de la Asociación Prosocial Dársena, y donde situamos nuestro Programa de Formación de Animadores Socioculturales.

MÉTODO

Participantes

Los participantes fueron dieciséis monitores de la Asociación Prosocial Dársena.

Dársena es una asociación de jóvenes que actúan como mediadores socioculturales, desarrollando un programa para la prevención de la marginación en la infancia y juventud, y el desarrollo personal.

Esta asociación trabajaba con niños y adolescentes de seis a dieciocho años, que viven en una zona de privación sociocultural y en riesgo de marginación en la zona sur de Algeciras (barriadas de Pescadores, Juliana y Saladillo). Ofrecían una alternativa al tiempo libre con varios talleres que tenían organizados los sábados:

- Taller de infancia: Formaban parte de este taller los niños de menor edad y se les ofrecían talleres de manualidades, juegos,...
- Taller de adolescentes: Para los adolescentes proponían talleres de teatro, manualidades, educación sexual, deportes,...
- Taller de juventud: Se realizaba por la tarde y en él se trataban temas de orientación laboral, educación sexual, globoflexia,...

Además de estos talleres organizaban salidas al zoo, excursiones a otras ciudades y al campo, visitas a museos, etc.

Otra actividad de alternativa al tiempo libre eran las colonias de verano para los distintos grupos, además de los cursos de formación.

Todo este abanico de actividades eran presentadas como una nueva opción para ocupar el tiempo libre, dar la oportunidad de desarrollo y acercamiento cultural de estos niños que viven en un entorno adverso y de privación cultural.

Formadores

Los formadores fuimos seis miembros del equipo del Centro de Pedagogía y Psicología Aplicada.

En el Centro de Pedagogía y Psicología Aplicada trabajamos en la actualidad conjuntamente tres psicólogos, una logopeda y pedagoga, un logopeda, un logopeda pedagogo terapeuta y un pedagogo terapeuta.

Es un centro con una amplia experiencia en psicología clínica infantil y de adultos, psicología escolar, pedagogía y logopedia, en el que nos dedicamos a actividades que van desde la evaluación y tratamiento clínicos de trastornos en la infancia, adolescencia, edad adulta y vejez, logopedia, programas de intervención, técnicas de estudios hasta la estimulación precoz y neuropsicología, además de participar como ponentes en congresos y jornadas y realizar cursos formativos cuando se nos solicita, como fue el presente caso.

Procedimiento

El Programa se dividió en seis sesiones, las cuales tuvieron una duración de cuatro horas cada una; que se llevaron a cabo los sábados durante los meses de abril y mayo del año 2002.

Las sesiones iban encaminadas a acercar a los mediadores al conocimiento de los cambios que se dan durante el desarrollo y los problemas que se presentan para poder prevenirlos, así como acercarlos al conocimiento de instrumentos y material necesario para desempeñar adecuadamente su labor. En el desarrollo de cada una de ellas se trataban los siguientes temas: las habilidades sociales, las relaciones personales y la sexualidad humana, la prevención de drogodependencias, el desarrollo de las capacidades intelectuales, la creatividad y el conocimiento personal.

La primera sesión fue titulada "Infancia y Juventud: ¿cómo son y a dónde van?" y se comenzó pasando a cada mediador una encuesta que nos acercase a los conocimientos, motivaciones y preocupaciones que a cerca del tema tuviesen cada uno de ellos (cuadro nº 1).

La encuesta registraba sus datos personales y estaba construida a base de preguntas abiertas en las que los asistentes no tenían limitados ni el espacio ni el tiempo.

Después de la encuesta se pasó a las presentaciones para las cuales se usó un pequeño juego llamado "Rueda de Presentaciones". Se comenzó repartiendo a cada uno de los participantes una hoja que tenían que rellenar y después comentar a todo el grupo (cuadro nº 2). Una vez acabado el juego se les animó a ponerlo en práctica en los grupos de niños que cada uno tenía a su cargo.

Una vez hecho esto se dió comienzo al contenido de la sesión. En esta sesión se intentaba, por un lado, acercar a los mediadores al conocimiento de la normativa relacionada con el menor y del material bibliográfico que pudiese ser de utilidad para su labor; y por otro, acercarlos al conocimiento de los cambios que se dan durante el desarrollo y los problemas que ello conlleva, de cara a poder prevenirlos. Para ello, se les explicó las distintas fases del desarrollo en la infancia y adolescencia, haciendo hincapié en los cambios que se producen durante la adolescencia, un periodo crítico donde se está formando la personalidad.

Se dieron pautas a los educadores, mediante la realización de diversos ejercicios prácticos, para que construyesen un proyecto en el que, teniendo en cuenta las etapas del desarrollo, fomenten la autoestima de los chicos, en el que los muchachos se liberen del rencor hacia la familia y la sociedad, faciliten el diálogo para buscar soluciones a los problemas,

CUADRO Nº 1

CURSO "ABRIENDO PUERTAS" ENCUESTA PARA LOS ASISTENTES

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos _____

Edad _____

Profesión _____

PREGUNTAS

¿Cuáles son los motivos por los cuales realiza el curso? _____

¿Ha tenido alguna experiencia formativa con jóvenes? _____

¿Conoce alguna normativa relacionada con el menor? _____

¿Conoce algún libro relacionado con el curso? _____

¿Le preocupa expresamente algo relacionado con los jóvenes? _____

¿Cree necesario formar a los jóvenes en Habilidades Sociales? _____

¿Qué problemática social del entorno en que se mueven los jóvenes le preocupa más? _____

CUADRO Nº 2

RUEDA DE PRESENTACIONES

ME LLAMO _____

ME GUSTARÍA QUE ME LLAMASEN _____

VIVO CON:

- _____
- _____

MI DIRECCIÓN ES _____

ESTOY EN EL COLEGIO _____

EN EL CURSO _____

HE DEJADO EL COLEGIO POR _____

EL TIEMPO LIBRE LO DEDICO A _____

VENGO AQUÍ PARA _____

fomenten una actitud crítica ante la información que reciben de los medios de comunicación y adquieran la responsabilidad necesaria para llegar a ser un individuo pleno.

Las dos sesiones siguientes fueron destinadas a habilidades sociales y las titulamos: "Relacionarme con mis iguales: Técnicas de grupos, Habilidades Sociales y Educación en Valores" (primera y segunda parte).

Creímos importante dedicar dos sesiones a estos temas porque observamos, cada vez con más frecuencia, que los niños y jóvenes tienen dificultades para comunicarse e interactuar con sus iguales de forma respetuosa entre ellos y con respecto a las normas de convivencia social y esto ocurre con más frecuencia especialmente en medios socioculturalmente deprimidos, donde los modelos familiares y sociales pueden estar más deteriorados o ser contradictorios.

Las habilidades sociales, como su propio nombre indica, se refieren a un conjunto de habilidades que pueden aprenderse y cuyo objetivo es una correcta interacción con el resto de los individuos, en definitiva, una correcta adaptación social.

El programa de Habilidades Sociales que ofrecimos a los monitores iba encaminado a entrenar a los jóvenes en el respeto a sí mismo, a los demás y a las normas sociales de convivencia.

El programa se dividió en cuatro módulos, cada uno de ellos con unos objetivos específicos, pero todos encaminados hacia un mismo objetivo general: la enseñanza de las habilidades sociales apropiadas para una vida en plural.

En las sesiones se planteó como objetivos que los educadores fuesen capaces de conseguir enseñar a compartir y a pedir ayuda cuando sea necesario, enseñar qué es la moral y a actuar conforme a ella, aceptando responsabilidades y consecuencias; que fuesen capaces de enseñar a desarrollar estrategias necesarias para aumentar su eficacia personal en la solución de problemas, expresarse adecuadamente, mostrar receptividad a los mensajes y desarrollar habilidades de inicio y mantenimiento de las relaciones. Así como que aprendiesen estrategias que ayuden a hacer frente a las provocaciones o evitarlas, y ayudar a los chicos a sentirse bien consigo mismo y los demás, aceptando las características personales y las limitaciones de cada uno.

Para llegar a estos objetivos las sesiones se plantearon de manera dinámica, es decir, se propusieron una serie de ejercicios prácticos que acompañaban a las explicaciones que les dábamos a los monitores. Estos participaban en ellos como lo harían los jóvenes que integran sus grupos, y de eso se trataba, ya que estos ejercicios que los monitores tenían que hacer eran ejemplos a poner en práctica en los grupos de niños.

La cuarta sesión fue titulada: "Programa de Estimulación cognitiva y Educación en valores". En esta sesión y a través de dos programas específicos: "El Proyecto Harvard de Inteligencia" y "El Proyecto Lipman", perseguíamos unos fines comunes:

- La mejora de la capacidad de razonar.
- El desarrollo de la creatividad.
- El conocimiento personal o interpersonal.

Todos estos objetivos pretendían modificar la inteligencia, intervenir en los procesos cognitivos, corregir las funciones deficientes y facilitar el cambio en la estructura cognitiva del individuo.

Esta modificación incide en las estrategias cognitivas facilitando el aprender a aprender, no dando al individuo datos, sino mejorando procesos (observación, conceptualización, resolución de problemas). Supone por tanto, un aprendizaje de modos y formas de proceder o actuar inteligentemente.

A lo largo de la sesión se pasó a describir cada uno de estos programas, y los tipos de actividades que ellos contienen, así como el método a seguir. Lo que pretendíamos en ese método es que los monitores dejaran que los alumnos fuesen sus propios profesores y donde cada monitor jugaba un papel de conexión entre los objetivos perseguidos y las deficiencias que pudieran surgir en los chicos. Por supuesto, con la intención de que los conocimientos y habilidades aprendidos pudiesen generalizarse a situaciones y contextos de la vida personal y social del alumno.

La quinta sesión fue titulada: "La expresión de la afectividad: Sexo y Relaciones Personales". Este tema fue elegido por la importancia que hoy día tiene el estar bien informado para evitar riesgos innecesarios; ya que, al parecer, no es suficiente la información que se da en los medios de comunicación y en el medio escolar para evitar tanto el riesgo de embarazos no deseados como el contagio de enfermedades de transmisión sexual.

Se dividió en dos bloques; por un lado se dio una explicación de las distintas dimensiones implicadas en la sexualidad humana (biológica, psicosocial, conductual, cultural y clínica) y por otro lado se desarrollaron programas de educación sexual teniendo en cuenta las distintas edades y los problemas directamente relacionados con la discapacidad psíquica.

La sexta sesión se tituló: "Saber más para decidir mejor y aprender a divertirse de otra manera". Estuvo destinada a la prevención de las drogodependencias. Elegimos este tema porque pensamos que la droga y sus efectos parecen ir intrínsecamente unidos al ocio y al negocio. Poco a poco aumenta el problema, aumenta el descontrol y aumenta la incapacidad de la sociedad para parar algo que hará añicos el futuro de muchos hombres y mujeres. Aparecen nuevas drogas y nuevos patrones de consumo. Aparecen señales de peligro ante las que hay que estar alerta.

A lo largo de la sesión se planteó que la base para desarrollar los objetivos debía estar en la anticipación a la aparición del problema, la información y educación, el fomento del desarrollo de habilidades y recursos personales, el refuerzo de la autoestima y en dar alternativas para ocupar el tiempo libre. Por todo ello los objetivos que nos planteamos fueron el fomento de los factores de protección y la reducción de los riesgos, dar a conocer los múltiples recursos externos a los profesionales, conocer técnicas de afrontamiento para poder rechazarlas cuando se las ofrezcan y actividades de ocupación del ocio de otra forma.

Metodología

La metodología usada durante el desarrollo del programa, en general, fue eminentemente práctica e interactiva y les facilitaba a los mediadores un programa a largo plazo y a diferentes niveles.

Todas las sesiones seguían el siguiente esquema:

- Explicación general; se comenzaba con una explicación general del tema de la sesión.
- Objetivos; explicación paso a paso de los objetivos que se querían conseguir.
- Ejercicio Modelo; se ponía en práctica un ejercicio modelo en el que los mediadores hacían el papel de alumnos y los formadores mostraban cómo se aplicaba la teoría explicada.
- Puesta en común; se pasaba a la resolución de dudas y se abría un debate acerca del tema.
- Ejercicios y Tareas para la semana; se proponían ejercicios a los monitores para poner en práctica con los distintos grupos de niños. A la semana siguiente se revisaban los ejercicios y se exponían las dudas y los resultados que los monitores habían obtenido al ponerlos en práctica.

CONCLUSIONES

1. La prevención es el modo más eficaz a largo plazo para evitar las conductas de marginación.
2. La educación centrada en la prevención, en distintos sectores de población con alto índice de privación sociocultural, ayuda a disminuir el porcentaje de conductas de riesgo para la salud o la seguridad pública.
3. Este tipo de programas de educación, desarrollados en un medio no reglado, viene a suplir el papel de las familias desestructuradas con bajo nivel económico y sociocultural, prestando el apoyo y la información necesaria a la población infantil.
4. Sería necesario extender este tipo de programas a otros sectores de la población con las mismas y con otras características para obtener datos que nos permitan contrastar resultados y así poder extraer conclusiones generales.

BIBLIOGRAFÍA

- DELORS, J. *La Educación encierra un tesoro*. Cap. 4. Editorial Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid. 1994.
- BRUNET, J. J. y NEGRO, J. L. *Tutoría con adolescentes*. Ediciones San Pío X. Madrid. 1991.
- MORALEDA, M. *Educación en la competencia social*. Editorial CCS. Madrid. 1999.
- MAGAZ, A. y cols. *Avancemos. Enseñanza de Habilidades Sociales para adolescentes (12-18 años)*. Grupo ALBOR - Cohs. División Editorial. Bilbao. 1999.
- GAFO, F. y AMOR, J. R. *Matrimonio y Deficiencia Mental*. Dilemas éticos de la Deficiencia Mental - 2. Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas. Madrid. 1997.
- GIOMMI, R. y PERROTTA, M. *Programa Educación Sexual 11/14 años*. Editorial Everest. León. 1997.
- MEGÍA, M y cols. *Proyecto de Inteligencia 'Harvard'*. Centro de Producción Gráfica. Programas de Intervención Educativa. Madrid. 1992.
- LIPMAN, M; SHARP, A. M. y OSCANYAN, F. S. *La Filosofía en el Aula*. Ediciones de la Torre. Madrid. 1992.
- PIPES (Plan Integral de Prevención Escolar). Edit. FAD "Fundación de Ayuda contra la Drogadicción".
- Jóvenes y Drogas*. Unidad Didáctica para la Prevención – EDEX.
- ORDAGO (Programa de Prevención de Drogodependencias – EDEX).
- Y tú ¿qué piensas?*. Junta de Andalucía.
- Entre todos*. Programa de Prevención Escolar y Familiar de la asociación Proyecto Hombre.
- DEVA (Programa de Desarrollo de Valores y Autoestima). Edit. I.P.E. "Investigaciones y Programas Educativos". Caritas Española.
- PEHIS (Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social). Edit. CEPE "Ciencias de la Educación Preescolar y Especial".

PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA MEDIADORES SOCIOCULTURALES: PREVENCIÓN DE DROGODEPENDENCIAS

*M^a José Segovia Cuevas / Cristobalina Muñoz Castro / Josefa Núñez Montoya
Virginia Godoy Zafra / Eloisa Núñez Martínez de Maturana / José Luis Troya Carabante*
Centro de Pedagogía y Psicología Aplicada

RESUMEN

A petición de la Asociación Prosocial Dársena de mediadores socioculturales de niños que viven en una zona de privación sociocultural y en riesgo de marginación, llevamos a cabo un programa de formación encaminado a facilitar instrumentos y entrenar habilidades a los monitores. Uno de los temas que se desarrollaron dentro del mismo estuvo destinado a la prevención de las drogodependencias.

Se eligió este tema porque pensamos que la droga y sus efectos parecen ir intrínsecamente unidos al ocio. Poco a poco aumenta el problema, aumenta el descontrol y aumenta la incapacidad de la sociedad para parar algo que hará añicos el futuro de muchos hombres y mujeres. Aparecen nuevas drogas y nuevos patrones de consumo. Aparecen señales de peligro ante las que hay que estar alerta.

En la sesión que se destinó a la prevención de drogodependencias nos planteamos que la base para desarrollar los objetivos debía estar en la anticipación a la aparición del problema, la información y educación, el fomento del desarrollo de habilidades y recursos personales, el refuerzo de la autoestima y en dar alternativas para ocupar el tiempo libre. Por todo ello los objetivos que nos planteamos fueron el fomento de los factores de protección y la reducción de los riesgos, dar a conocer los tipos de drogas, adaptar la información a la edad de los chavales, dar a conocer los múltiples recursos externos a los profesionales, conocer técnicas de afrontamiento para poder rechazarlas cuando se las ofrezcan y actividades de ocupación del ocio de otra forma.

Palabras Clave: Marginación, Privación sociocultural, Habilidades sociales, Sexualidad, Prevención, Drogodependencia.

INTRODUCCIÓN

A petición de la Asociación Prosocial Dársena, que había recibido una subvención de la Junta de Andalucía, llevamos a cabo un programa de formación encaminado a facilitar instrumentos y entrenar habilidades a sus monitores.

Nuestro programa iba encaminado a formar a los mediadores, darles información y dotarlos de recursos para afrontar las actividades y las posibles situaciones que se pudiesen desencadenar, todo ello teniendo siempre en cuenta la edad y las características de los niños que formaban los grupos de los que se encargaba cada mediador.

Y dentro de esta formación en habilidades queríamos y fue propuesta por Dársena el orientarlos para trabajar en el campo de la prevención de drogodependencias.

La aparición de nuevas drogas y nuevos patrones de consumo, unido a que el problema ya no afecta solo a poblaciones marginales o grupos antes considerados de riesgo, ha despertado la necesidad de abordar la prevención de una forma más global.

El consumo de drogas afecta a distintos niveles del individuo, y entre las consecuencias de este consumo cabe destacar:

- Alteraciones del sistema nervioso y de distintos órganos.
- Alteraciones en las facultades cognitivas.
- Alteraciones sociales.

La etapa adolescente suele ser el momento en el que se producen los primeros contactos con las drogas y cuanto más temprana es la edad en la que se produce, mayor es la probabilidad de que termine siendo un problema y su abandono sea más difícil.

El consumo de drogas no es un fenómeno nuevo, pues desde tiempos remotos se ha usado con un fin terapéutico, ritual o social.

Existe la idea de que se puede consumir de todo para obtenerlo todo: sensaciones nuevas, diversión, confort y eliminación de malestar. Las drogas se muestran como un producto importante en una sociedad de consumo, como es la nuestra, y su uso se fomenta presentándolas como una forma fácil de obtener placer, relajación, diversión, y en definitiva con un mensaje que logra atraer la atención de los posibles consumidores.

Junto a lo anterior, también ha habido ciertos cambios sociales, como por ejemplo: los adolescentes tienen hoy día mayor poder adquisitivo y acceden a situaciones en las que deben tomar decisiones rápidas para las que no están lo suficientemente preparados; por otro lado, la autoridad de la familia va decreciendo y el adolescente tiende a buscar su autonomía e independencia, y el papel de los padres tiende a ser permisivo, tolerante y casi siempre protector.

El consumo de drogas permite al adolescente en muchas ocasiones sentirse diferente al adulto y saciar su sed de curiosidad, nuevas experiencias y diversión; y es dentro de su grupo de iguales donde desarrolla estas actitudes y estilos de vida.

En definitiva, en la adolescencia, el consumo de drogas se inicia en un periodo en el que el futuro es presente, lo importante es el aquí y el ahora, se valora lo inmediato, y la percepción del riesgo es muy baja ya que parece que el organismo es capaz de resistirlo todo.

FACTORES DE RIESGO Y FACTORES DE PROTECCIÓN

Se entiende por factor de riesgo, una característica individual, situación o contexto ambiental que incrementa la posibilidad de uso o abuso de drogas.

Por factor de protección, entendemos una característica individual, situación o contexto ambiental que inhibe, reduce o atenúa la probabilidad del uso o abuso de drogas.

Hablamos de factores, y no de causas, es decir, no significa que las personas que pertenezcan a uno de estos dos factores consuman o no consuman drogas.

1. Tipos de factores de riesgo:

1.1. Factores Ambientales

- a. Dificultad social y económica: barrios con tráfico de drogas y delincuencia.
- b. Desorganización en la comunidad: ambientes con pocos recursos y pocos lazos sociales.
- c. Disponibilidad y accesibilidad a las sustancias.
- d. Percepción social del riesgo: cuanto más baja, más se extiende su consumo.
- e. La movilidad de la población: los cambios de residencia, colegio, etc. Son momentos de riesgo porque nos hacemos más vulnerables.
- f. Las normas y leyes de la comunidad: cuando son contrarias al uso de drogas, actúan como factores de protección.

1.2. Factores del individuo y sus relaciones con el entorno

- a. Historia familiar de consumo de drogas: menor control familiar.
- b. Pautas educativas: baja comunicación familiar, normas inconsistentes, límites poco claros, etc.
- c. Actitudes y modelos de conductas de los padres: las actitudes positivas de los padres hacia el uso de las drogas se traspa a los hijos.
- d. Conflictos familiares: ausencia de lazos familiares y baja implicación de los padres hacia sus hijos.
- e. Los valores: las personas con tendencia a la búsqueda del placer dan más importancia a valores personales que a los sociales y da menos importancia a valores familiares, religiosos, etc. Siendo también más vulnerables.
- f. La agresividad: la agresividad temprana, sobre todo en niños tímidos, es un factor que se asocia fuertemente al desarrollo de problemas de conducta adolescente.
- g. La búsqueda de sensaciones: los adolescentes con este rasgo de personalidad tienden a experimentar nuevas sensaciones y sienten atracción por el riesgo.
- h. El fracaso escolar: los adolescentes que no tienen vínculos con los espacios de socialización, como la escuela, buscan otros grupos donde sí se vean aceptados.

MÉTODO

Participantes

Los participantes fueron dieciséis monitores de la Asociación Prosocial Dársena.

Esta asociación trabajaba con niños de seis a dieciocho años, que viven en una zona de privación sociocultural y en riesgo de marginación en la zona sur de Algeciras (en las barriadas de Pescadores, Juliana y Saladillo). Ofrecían una alternativa al tiempo libre con varios talleres que tenían organizados los sábados:

- Taller de infancia: Formaban parte de este taller los niños de menor edad y se les ofrecían talleres de manualidades, juegos,...
- Taller de adolescentes: Para los adolescentes proponían talleres de teatro, manualidades, educación sexual, deportes,...
- Taller de juventud: Se realizaba por la tarde y en él se trataban temas de orientación laboral, educación sexual, globoflexia,...

Además de estos talleres organizaban salidas al zoo, excursiones a otras ciudades y al campo, visitas a museos, etc.

Otra actividad de alternativa al tiempo libre eran las colonias de verano para los distintos grupos, además de los cursos de formación.

Todo este abanico de actividades eran presentadas como una nueva opción para ocupar el tiempo libre, dar la oportunidad de desarrollo y acercamiento cultural de estos niños que viven en un entorno adverso y de privación cultural.

Formadores

Los formadores encargados de desarrollar el programa de habilidades sociales, dentro de las sesiones del programa general de mediadores socioculturales, fuimos tres miembros del equipo del Centro de Pedagogía y Psicología Aplicada: dos psicólogas y un logopeda y pedagogo-terapeuta.

Es un centro con una amplia experiencia en psicología clínica infantil y de adultos, psicología escolar, pedagogía y logopedia, que nos dedicamos a actividades que van desde la evaluación y tratamiento clínicos de trastornos en la infancia, adolescencia, edad adulta y vejez, logopedia, programas de intervención, técnicas de estudios hasta la estimulación precoz y la neuropsicología; además de participar como ponentes en congresos y jornadas, y realizar cursos formativos cuando se nos solicita, como fue el presente caso.

Procedimiento

Incluido en el conjunto de sesiones que se iban a impartir en el Programa de formación a la Asociación Dársena estaba la de la Prevención de drogodependencias que se desarrollaría durante cuatro horas en la mañana.

Esta sesión se tituló: "Saber más para decidir mejor y aprender a divertirse de otra manera". Estuvo destinada a la prevención de las drogodependencias. Para desarrollar este programa el objetivo primero era que conociesen qué es la prevención, qué es un programa de prevención, cuales son los principios básicos de un programa de prevención, etc.

La prevención abarca todas aquellas medidas informativas y educativas dirigidas a la población potencialmente consumidora, orientadas a evitar el uso indebido de las drogas o su abuso, a disminuir y/o retrasar los factores de riesgo y los problemas individuales, sociales o familiares asociados. En resumen, prevenir es:

- Anticiparse a la aparición de un problema.
- Educar.
- Informar.
- Fomentar el desarrollo de habilidades y recursos personales.
- Reforzar la autoestima.
- Fomentar alternativas de ocupación del tiempo libre.

Un programa de prevención es un conjunto de actuaciones para conseguir impedir la aparición de un problema de drogodependencias. Debe observar múltiples componentes para reducir los factores de riesgo y aumentar los factores de protección. Algunos de estos componentes son:

- Cognitivos; informar sobre las sustancias y los riesgos de consumo.
- Autoimagen y superación; formar positivamente la imagen que se tiene de uno mismo y desarrollar un proyecto de autosuperación.
- Toma de decisiones; desarrollar un pensamiento crítico, tomar decisiones de manera responsable, reconocer tácticas persuasivas y estrategias publicitarias.
- Control emocional; Técnicas de control de ansiedad.
- Entrenamiento en habilidades sociales; habilidades de comunicación, comportamiento asertivo, resistirse a la presión del grupo.
- Criterios de ocio; educar para divertirse saludablemente, ofrecer alternativas de diversión, valorar las alternativas.
- Tolerancia y cooperación; reconocer y respetar las diferencias, resaltar el valor de la cooperación.
- Intervención familiar; desarrollar las habilidades de comunicación familiar, formas de establecer normas y límites familiares, desarrollo positivo de los hijos.

Y por último, tener conocimiento de los principios básicos de los programas de prevención de drogodependencias:

- Que fomenten los factores de protección y reduzcan los de riesgo.
- Abordar todas las drogas.
- Que sean específicos para cada edad.
- Contar con múltiples recursos externos a los profesionales.
- Que incluyan técnicas que permitan resistirse a las drogas en el momento en que se ofrecen.
- Que usen métodos interactivos.
- Que se diseñen a largo plazo y reiteradamente.

Además, un programa de prevención debe llevarse a cabo:

- Con motivación, insistiendo en que prevenir es posible y rentable.
- Con apoyo.
- Con flexibilidad, que puedan adaptarse a cada individuo y a los cambios que se produzcan, tanto a nivel legislativo como social.
- Con confianza, recibiendo una formación básica para adquirir seguridad suficiente para poder tratar el tema y contar con respuestas adecuadas cuando el tema surja de forma espontánea.
- Con realismo.
- Con participación, desde todos los niveles sociales.

Se les pasó a los mediadores una encuesta (cuadro nº 1) para que ellos a su vez la utilizaran con los jóvenes que tenían en sus grupos para conocer la actitud de los adolescentes ante la información preventiva contra las drogas.

La encuesta registraba sus datos personales y estaba construida a base de preguntas en las que los asistentes no tenían limitados ni el espacio ni el tiempo.

Una vez que se realizó la encuesta se les pasó información detallada pero resumida en los puntos que convenimos eran importantes que conociesen acerca de lo que dice la Ley sobre Protección de la Seguridad Ciudadana sobre el consumo en lugares públicos, tenencia ilícita, etc. Les transmitimos la información sobre lo que dice el Código Penal para los distintos tipos de drogas.

Seguidamente se les pasó información detallada en fichas elaboradas acerca de cada tipo de drogas, una información que consideramos importante que conociesen para familiarizarlos de alguna forma con el mundo extenso y peligroso del consumo y abuso de estas sustancias. En ellas se les acercaba a la posibilidad de detectar el consumo en menores, conocer los cambios en las conductas y actitudes y efectos que se podrían producir. Se trató el tema del insomnio, la depresión y la ansiedad, la pérdida de la autodisciplina, la desconfianza, la sobrepreocupación por el dinero, etc.

El contenido en el tema de los tipos de drogas lo enfocamos de manera amena haciendo que los mediadores expusiesen sus conocimientos de los estimulantes, alucinógenos, opioides, anestésicos, drogas verdes, etc. al mismo tiempo que nosotros los desarrollábamos. De esta forma se creaba un clima más propenso a la intercomunicación, actitud que pretendimos fomentar. Efectos buscados, efectos negativos, características, tolerancia y dependencia, etc. fueron conceptos desarrollados a lo largo de todo el coloquio.

Esta sesión fue amenizada con la proyección de diapositivas, las cuales hacían que el contenido no resultase tan frío en la exposición y al mismo tiempo reforzase toda la información que se estaba dando.

Se les pasó una ficha (cuadro nº 2) para que escribiesen 20 cosas que les gustaba hacer. Estas fichas estarían destinadas para que ellos luego se las pasasen a los jóvenes.

Pasamos por vídeo seguidamente una película-documental de corta duración en la que personas drogodependientes relataban su "aventura" con el consumo de drogas y sus situaciones actuales. Después de visionar la película se propuso un pequeño debate.

CUADRO Nº 1

CURSO "ABRIENDO PUERTAS" ENCUESTA PARA LOS ASISTENTES

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos _____

Edad _____

Profesión _____

PREGUNTAS

1. ¿Qué piensas de las drogas? _____

2. ¿Has consumido drogas alguna vez? _____

3. ¿Por qué? _____

4. ¿Qué drogas conoces?

Cocaína

Marihuana.

Otras, ¿Cuáles?

Tripis

Extasis

5. ¿Cuál de ellas has consumido? _____

6. ¿Qué piensas de la gente que consume drogas? _____

7. ¿Por qué crees que lo hacen? _____

8. ¿Qué piensas de los anuncios contra el consumo de drogas? _____

Son inútiles.

Son buenos

Me hace pensar

No me gustan

No me importan

No los he visto

9. ¿Cuál crees que es el objetivo de estos anuncios? _____

10. ¿Qué dirías a un amigo que te confiesa su deseo de querer probar algún tipo de drogas? _____

11. ¿Qué piensas de un amigo que te aconseja que pruebes algún tipo de drogas? _____

12. ¿Qué piensas de un amigo que te aconseja que no pruebes las drogas, y sin embargo él lo hace? _____

13. ¿Crees que hay suficientes alternativas al consumo de drogas? ¿Por qué? _____

14. Expresa libremente lo que piensas o siente acerca del problema de las drogas. _____

CUADRO Nº 2
APRECIAR Y ESTIMAR

A. Escribe 20 cosas que te guste hacer. Intenta ser claro. No juzgues tus gustos ni pienses que los demás van a hacerlo. No existen respuestas buenas ni malas.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____
- 8 _____
- 9 _____
- 10 _____
- 11 _____
- 12 _____
- 13 _____
- 14 _____
- 15 _____
- 16 _____
- 17 _____
- 18 _____
- 19 _____
- 20 _____

B. Si cuesta más de tres euros, anota al lado "euros"

B. Si prefieres hacerla en solitario, anota "S", o "A" acompañado

C. Si necesitas planificarla, anota "P"

D. Elige las cinco preferidas y ordénalas de 1 a 5 según tu preferencia.

E. Anota cuántos días hace, desde la última vez que has realizado cada actividad.

F. OBSERVACIONES _____

En el marco de todo el contenido que pretendíamos en esta sesión se les propuso realizar algunas técnicas de grupo y ejercicios de expresión corporal, sobre todo para facilitar y potenciar los siguientes aspectos que luego se podrían enfocar y encajar en el tema de la prevención:

- La importancia de las opiniones positivas que los demás se han ido formando de nosotros.
- Trabajar en el exceso de criticismo para dar un enfoque más positivo a nuestra propia imagen.
- Fomentar la interrelación de grupo.
- Crear clima de comunicación, apoyo, confianza.
- Potenciar la actitud de escucha.
- Análisis de la organización del grupo de cara a la resolución de un problema.

Metodología

La metodología usada durante el desarrollo del programa, en general, fue eminentemente práctica e interactiva y les facilitaba a los mediadores un programa a largo plazo y a diferentes niveles.

Todas las sesiones seguían el siguiente esquema:

- Explicación general; se comenzaba con una explicación general del tema de la sesión.
- Objetivos; explicación paso a paso de los objetivos que se querían conseguir.
- Ejercicio modelo; se ponía en práctica un ejercicio modelo en el que los mediadores hacían el papel de alumnos y los formadores mostraban cómo se aplicaba la teoría explicada.
- Puesta en común; se pasaba a la resolución de dudas y se abría un debate acerca del tema.
- Ejercicios y tareas para la semana; se proponían ejercicios a los monitores para poner en práctica con los distintos grupos de niños. A la semana siguiente se revisaban los ejercicios y se exponían las dudas y los resultados que los monitores habían obtenido al ponerlos en práctica.

CONCLUSIONES

1. Habría que ofrecer a los chicos alternativas que lleguen a responder a las necesidades que tienen y solucionen sus problemas es una forma de prevenir.
2. La actuación preventiva en el campo de las drogodependencias es un instrumento útil para combatir el problema.
3. Es fundamental promover pautas de actuación que ayuden al chico a decir NO a las drogas. A decir no a las ofertas tentadoras que puedan tener la capacidad de convencerle.
4. Es importante hacer de la acción educadora tanto en la escuela como en la comunidad un pilar en la prevención. En ello, el objetivo sería conseguir que los chicos lleguen a confiar en el mediador como alguien que les ofrece algo útil y positivo.

BIBLIOGRAFÍA

PIPES (Plan Integral de Prevención Escolar). Edit. FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción).

Jóvenes y Drogas. (Unidad Didáctica para la Prevención – EDEX).

Jordago. (Programa de Prevención de Drogodependencias – EDEX).

Y tu ¿qué piensas?. (Junta de Andalucía).

Entre todos. (Programa de Prevención Escolar y Familiar de la asociación Proyecto Hombre).

DEVA (Programa de Desarrollo de Valores y Autoestima). Edit. I.P.E. (Investigaciones y Programas Educativos". Caritas Española).

PEHIS (Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social). Edit. CEPE (Ciencias de la Educación Preescolar y Especial).

PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA MEDIADORES SOCIOCULTURALES: ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES

*Josefa Núñez Montoya / M^a José Segovia Cuevas / Cristobalina Muñoz Castro
Virginia Godoy Zafra / Eloisa Núñez Martínez de Maturana / José Luis Troya Carabante*
Centro de Pedagogía y Psicología Aplicada

RESUMEN

A petición de la Asociación Prosocial Dársena de mediadores socioculturales de niños que viven en una zona de privación sociocultural y en riesgo de marginación, llevamos a cabo un programa de formación encaminado a facilitar instrumentos y entrenar habilidades a los monitores. Uno de los temas que se desarrollaron dentro del mismo estuvo destinado a las habilidades sociales.

Observamos cada vez con más frecuencia, que los niños y jóvenes tienen dificultades para comunicarse e interactuar con sus iguales de forma respetuosa entre ellos y con respecto a las normas de convivencia social y esto ocurre con más frecuencia especialmente en medios socioculturalmente deprimidos, donde los modelos familiares y sociales pueden estar más deteriorados o ser contradictorios.

El programa de habilidades sociales que les ofrecimos a los monitores, iba encaminado a entrenar a los jóvenes en el respeto a sí mismo, a los demás y a las normas sociales de convivencia.

En las sesiones que se destinaron a las habilidades sociales nos planteamos como objetivos que los educadores fuesen capaces de conseguir enseñar a compartir y a pedir ayuda cuando sea necesario, enseñar qué es la moral y a actuar conforme a ella, aceptando responsabilidades y consecuencias; que fuesen capaces de enseñar a desarrollar las estrategias necesarias para aumentar su eficacia personal en la solución de problemas, expresarse adecuadamente, mostrar receptividad a los mensajes y desarrollar habilidades de inicio y mantenimiento de las relaciones, que aprendiesen estrategias que ayuden a hacer frente a las provocaciones o evitarlas, y ayudar a los jóvenes a sentirse bien consigo mismo y los demás, aceptando las características personales y las limitaciones.

Palabras Clave: Marginación, Deprivación sociocultural, Habilidades sociales, Prevención, Estrategias, Mediadores.

INTRODUCCIÓN

Cada vez con más frecuencia, tanto los padres como los profesores, se quejan de los problemas de comportamiento que presentan sus hijos y alumnos: agresividad verbal y física, inhibición social, desmotivación por el aprendizaje, consumo de drogas, actos delictivos, etc.

La causa de estos comportamientos debemos buscarla en múltiples factores, y no culpar a la familia, a la sociedad, al ámbito académico, al grupo de iguales o al propio individuo como único factor desencadenante de estos problemas. La causa se debe a la unión de múltiples factores: tensiones familiares, la propia personalidad del individuo, los modelos imitativos, el grupo de iguales con el que se relaciona, la publicidad encubierta, la sociedad de consumo en la que vivimos y sobre todo, la falta de habilidades sociales.

Como su propio nombre indica, las habilidades sociales, se refieren a un conjunto de capacidades que pueden aprenderse y cuyo objetivo es una correcta interacción con el resto de los individuos, una correcta adaptación social.

Existen tres tipos de variables que intervienen en esta correcta adaptación social:

1. Variables de actitud, donde existen tres tipos diferentes de factores:

- Un factor prosocial, que incluye aspectos como la solidaridad (o de relaciones de bien hacia los demás) y el liderazgo social (o tendencia a tomar la iniciativa del grupo, organizando y planificando actividades al servicio de los demás). Tener alto este factor es predictor de buena adaptación social.
- Un factor aversivo, que incluye aspectos como la agresividad y la dominancia. Este factor elevado es determinante de problemas de relación y de adaptación social.
- Un factor asocial, que incluye aspectos como la apatía, el retraimiento, la ansiedad y la timidez. Tener alto este factor es predictor de una inadaptación social.

2. Variables cognitivas, relacionadas con las actitudes anteriores y que facilitan o dificultan la relación con los demás procesos y estrategias. Estos procesos y estrategias están relacionados con la calidad de percepción de los individuos (expectativas, atribuciones, percepción del clima educativo), los estilos cognitivos (impulsividad o reflexión, dependencia o independencia, rigidez o tolerancia) y las habilidades de solución de problemas (definición del problema, posibles soluciones, consecuencias, elección de la solución correcta).

3. Variables procedimentales, modos de actuar de los individuos en determinadas situaciones sociales.

Los déficits en las variables que intervienen en el aprendizaje de unas correctas habilidades sociales provocan una gran cantidad de conflictos con iguales y mayores, por lo que, estamos convencidos de que su entrenamiento ayudaría a mantener interacciones sociales positivas, esenciales para el desarrollo.

Con este programa, se pretende facilitar a todos los menores, especialmente a los adolescentes, que están en un período crítico en su desarrollo personal y social, las siguientes habilidades:

- Aumentar las iniciativas de interacción apropiadas.
- Obtener refuerzos sociales positivos y satisfacción en la interacción.
- Reducir los castigos verbales y/o físicos.
- Aumentar la capacidad de atención y concentración.

- Resolver conflictos correctamente.
- Disminuir los comportamientos antisociales.
- Aumento de la autoestima.

MÉTODO

Participantes

Los participantes fueron dieciséis monitores de la Asociación Prosocial Dársena.

Esta asociación trabajaba con niños y adolescentes de seis a dieciocho años, que viven en una zona de privación sociocultural y en riesgo de marginación en la zona sur de Algeciras (de las barriadas de Pescadores, Juliana y Saladillo). Ofrecían una alternativa al tiempo libre con varios talleres que tenían organizados los sábados:

- Taller de infancia: Formaban parte de este taller los niños de menor edad y se les ofrecían talleres de manualidades, juegos,...
- Taller de adolescentes: Para los adolescentes proponían talleres de teatro, manualidades, educación sexual, deportes,...
- Taller de juventud: Se realizaba por la tarde y en él se trataban temas de orientación laboral, educación sexual, globoflexia,...

Además de estos talleres organizaban salidas al zoo, excursiones a otras ciudades y al campo, visitas a museos, etc.

Otra actividad de alternativa al tiempo libre eran las colonias de verano para los distintos grupos, además de los cursos de formación.

Todo este abanico de actividades eran presentadas como una nueva opción para ocupar el tiempo libre, dar la oportunidad de desarrollo y acercamiento cultural de estos niños que viven en un entorno adverso y de privación cultural.

Formadores

Los formadores encargados de desarrollar el programa de habilidades sociales, dentro de las sesiones del programa general de mediadores socioculturales, fuimos tres miembros del equipo del Centro de Pedagogía y Psicología Aplicada: dos psicólogas y un logopeda y pedagogo-terapeuta.

Es un centro con una amplia experiencia en psicología clínica infantil y de adultos, psicología escolar, pedagogía y logopedia, en el que nos dedicamos a actividades que van desde la evaluación y tratamiento clínicos de trastornos en la infancia, adolescencia, edad adulta y vejez, logopedia, programas de intervención, técnicas de estudios hasta la estimulación precoz y la neuropsicología, además de participar como ponentes en congresos y jornadas y realizar cursos formativos cuando se nos solicita, como fue el presente caso.

Procedimiento

El programa de habilidades sociales se dividió en cuatro módulos, cada uno de ellos con unos objetivos específicos, pero todos encaminados hacia un mismo objetivo general: la enseñanza de las habilidades sociales apropiadas para una vida en plural.

MÓDULO I: COOPERAR Y COMPARTIR

Con este módulo, pretendemos enseñar a los chicos a compartir y a pedir ayuda a sus iguales o superiores cuando fuese necesario.

En toda situación, existen normalmente tres modos posibles de comportamiento en los adolescentes: competitivo, individual y cooperativo. Los adolescentes, encuentran muchas dificultades a la hora de cooperar, sobre todo entre ellos, porque deben ponerse en el lugar del otro y percibir los objetivos del grupo como propios, fomentando la ayuda mutua, la confianza, la aceptación y el respeto; pero a veces, no saben cómo hacerlo.

A través de una serie de actividades, les podemos enseñar a cooperar y compartir. Nuestros objetivos fueron tres: aprender a escuchar y ser escuchados, aprender a ofrecer sugerencias y valorar la de los demás, aprender a integrar las ideas de todos en la búsqueda de soluciones a los problemas y a repartirse las responsabilidades asumiendo las tareas que a cada uno le corresponde.

1. Saber escuchar y hacerse escuchar

Se comenzó explicando qué es un equipo. Un equipo es un conjunto de personas que trabajan juntas para conseguir unos objetivos. A continuación, les dimos una serie de habilidades para escuchar activamente al trabajar en equipo y que son las siguientes: mirar al que habla, darle señales no verbales de que se le escucha, demostrarle que se le comprende resumiendo lo que nos ha dicho, hacerle preguntas inteligentes sobre lo que nos está diciendo, si nos surge alguna duda y por último, no interrumpir innecesariamente.

Además se les dieron una serie de habilidades para saber hacerse escuchar: ser ordenado y explicar con claridad y precisión, no prolongarse demasiado, poner entusiasmo en lo que se dice, hacer pequeños silencios para permitir que los otros pregunten o intervengan.

Todas estas habilidades son comentadas y puestas en práctica a través de trabajos en pequeños grupos de tres personas donde se intercambian los distintos roles en la comunicación y donde uno de ellos actúa como juez, observando el mecanismo de la comunicación y anotando fallos.

La sesión acaba poniéndose en común las dificultades que han encontrado los compañeros a la hora de escuchar, hacerse escuchar y las habilidades en las que deben insistir.

2. La unión hace la fuerza

En este segundo paso, pretendemos que los chicos aprendan a ofrecer sugerencias y a valorar las que dan los compañeros, por lo que en primer lugar les hacemos tomar conciencia de algunas de estas ideas: la riqueza de un grupo está en función de la riqueza de ideas de sus miembros, esta riqueza puede no ser útil para el equipo si los miembros no las comparten, qué ocurre cuando ante los problemas del grupo todos esperan que el listillo diga lo que hay que hacer, qué ocurre cuando los que tienen una idea se las callan para tener así ellos la exclusiva.

Después de comentar lo anterior les enseñamos ciertas habilidades necesarias para exponer correctamente las propias ideas: estar atento en cada momento a las necesidades del grupo, buscar ideas constructivas y planes para resolver problemas, darlas a conocer a los compañeros.

Aceptar las ideas de los demás, también implica aprender ciertas estrategias: atender e interesarse por las propuestas de los compañeros, examinar si en esas propuestas hay algo valioso, no aferrarse a las ideas de uno por amor propio u orgullo.

Todas estas habilidades y estrategias se ponen en práctica a través de la exposición de una situación social problemática donde todos, en pequeños grupos, tienen que buscar una solución adecuada analizando los datos, definiendo las causas, aportando distintas soluciones teniendo en cuenta las posibles consecuencias y finalmente, puntuando sobre cinco el modo en que cada uno de ellos ha cumplido las distintas habilidades y estrategias necesarias.

Finalmente y para terminar, se exponen y debaten los planes encontrados, se analiza el modo de poner en práctica las habilidades objetivas y uno a uno indican si ha mejorado o no en el cumplimiento de esas habilidades o estrategias.

3. Comprometerse solidariamente en las tareas del grupo

En este punto, nuestra intención es enseñar a los jóvenes a repartir las responsabilidades en el trabajo, a integrar las ideas y a cumplir con las obligaciones.

A través de una serie de comentarios sacados de la propia experiencia de ellos, los jóvenes toman conciencia de dicho objetivo. A continuación le damos unas estrategias que le pueden ayudar a la hora de conseguir dicho objetivo.

Se explica las distintas formas de comportamiento que pueden causar problemas en un grupo a la hora de un diálogo eficaz:

- a) Pasivos: no hablan, no atienden, no participan y luego, al ver que el grupo no funciona, se desentienden de los compromisos hechos.
- b) Negativista: solo hacen criticar.
- c) Habladores: no respetan el turno de palabras, escuchan poco, no dejan hablar a nadie.
- d) Manipuladores: piensan que lo suyo es lo más importante y pretenden imponer sus ideas.
- e) Sumisos: no tienen opiniones propias, hacen lo que diga la mayoría.
- f) Agresivos: no soportan que le lleven la contraria, piensan siempre que van en su contra y responden de mala manera.

Una vez que se han explicado, discutido y comprendido el porqué estos comportamientos pueden traer problemas, se les recuerda qué pasos deben seguir en la búsqueda de la solución a cualquier problema y se le plantean distintas situaciones para poner en práctica todo lo aprendido: ¿en qué consiste el problema?, ¿qué soluciones puede haber?, ¿cuál es la más indicada?, ¿cuál es la forma más correcta de realizarlo?, ¿quiénes se van a encargar de realizarla?, ¿cómo se va a comprobar qué resultado ha dado?

MÓDULO II: APRENDIENDO A COMUNICARSE

En este segundo módulo nos marcamos tres objetivos específicos que se fueron desarrollando en cuatro partes interrelacionadas:

1. Expresarse adecuadamente para favorecer que los demás entiendan el mensaje.
2. Mostrar receptividad al mensaje de otras personas para facilitar la comunicación.
3. Desarrollar habilidades para iniciar y mantener relaciones.

1. Mejoro mis habilidades

En este primer punto analizamos la importancia de adquirir unas habilidades sociales correctas.

A través de un cuestionario comentamos aquellas situaciones en las que los participantes han contestado que se sienten intranquilos e inseguros y les hacemos ver, a través del diálogo y la puesta en común lo que podrían conseguir si fueran capaces de sentirse tranquilos y seguros en cada una de las situaciones señaladas.

En general, hay tres tipos de comportamientos en la comunicación:

- Comportamiento de tipo pasivo: una persona se comporta pasivamente cuando se siente incómoda por temor a lo que piensen o digan los demás acerca de su conducta.

Para evitarlo, se calla o busca excusas y justificaciones a su comportamiento, aunque sean falsos, o dice o hace algo diferente a lo que desearía hacer o decir.

Las personas que se comportan de modo pasivo suelen hacer o decir cosas que no piensan o que les desagradan para "agradar" a los otros y se sienten mal con ellos mismos por no haber sido coherentes.

- Comportamiento de tipo agresivo: una persona se comporta de manera agresiva cuando se siente enfadada, furiosa, cuando los demás hacen o dicen cosas con las que está de acuerdo. Con frecuencia, en estos casos contestan con críticas, reproches, gritando o insultando.

Las personas que se comportan de este modo, se sienten enfadadas y favorecen que los demás les teman y que no deseen ser sus amigos. Por otro lado, este estilo de comportamiento favorece que se generen conflictos cuando la otra persona también tiene un estilo agresivo.

- Comportamiento de tipo asertivo: una persona se comporta de manera asertiva cuando se siente cómoda, tranquila y segura con su conducta. Cuando es tolerante y piensa que todas las personas somos diferentes y pensamos y actuamos de modos distintos. A menudo, dicen lo que piensan y deciden lo que hacen en cada momento con los demás, algunas veces deciden hacer lo que los demás les proponen y otras no, además se sienten tranquilos cuando piden algo a otras personas o cuando rechazan algo que les piden.

La persona que se comporta de manera asertiva se siente cómoda y tranquila, decide lo que hace en función de sus deseos, aunque a los demás no les guste. En ocasiones, negocia con la otra persona y con frecuencia llega a acuerdos con los que todos se benefician.

Una vez explicados y comentados estos tres tipos de comportamiento con ejemplos ficticios o reales planteados por los participante, resolvemos cualquier duda planteada y les pedimos que en casa observen cómo se comportan las personas que conocen.

2. Escuchando a los demás

En este segundo punto pretendemos desarrollar las habilidades de escucha.

Alguna vez nos hemos encontrado en situaciones en las que ha habido algún malentendido. A veces, intentamos explicar correctamente lo que deseamos transmitir, esto también ocurre cuando nosotros somos los que escuchamos. Existen una serie de habilidades de escucha necesarias para transmitir que se está escuchando y comprendiendo lo que se nos dice y éstas las debemos poner en práctica. Por lo que es conveniente que tras la lectura, explicación y comprensión de cada una

de estas habilidades se pongan en práctica a través de unos ejercicios que se plantean en los que los jóvenes tienen que expresar distintas emociones ante una situación planteada y el resto debe escuchar correctamente.

Las habilidades de escucha son las siguientes: mantener contacto visual con la persona que habla, indicar con un "sí", "hum" o un movimiento de cabeza que se está escuchando activamente lo que se dice o se está entendiendo, permanecer a una distancia de 50 ó 60 cm. de la persona que habla, mantener una expresión facial cordial y amable, no jugar, moverse de un lado a otro, mirar el reloj o bostezar, no sentarse si la persona que habla está de pie, no terminar las frases del interlocutor, no interrumpir cuando se os está hablando, si se desea intervenir, hacer una pausa de aproximadamente dos segundos desde que finaliza el interlocutor, si no se comprende el mensaje, preguntar de modo concreto la parte que no se ha entendido.

3. Sé que decir

En este apartado, desarrollamos las habilidades de comunicación para expresar las propias opiniones.

Todo proceso de comunicación implica un intercambio de mensajes, al menos, entre dos personas. Por eso, junto con las habilidades de escucha, es necesario desarrollar habilidades para transmitir información y expresar opiniones.

Para trabajar este aspecto de la comunicación, se representan distintos tipos de situaciones en grupo, siendo uno de los componentes el observador, que cogerá anotaciones y registrará cómo se puede mejorar las distintas habilidades puestas en práctica, las habilidades de escucha, las habilidades para hacerse escuchar y el tipo de comportamiento expresado por cada participante.

4. Encantado de conocerte

En este apartado se pretende que los chicos aprendan a iniciar y mantener conversaciones con personas desconocidas.

De nuevo y a partir de distintas situaciones planteadas hay que hacer una representación en las que se deben seguir una serie de indicaciones: intentar que la otra persona se sienta cómoda, iniciar las conversaciones presentándose y aportando datos personales que puedan resultar de interés, contestar a las preguntas que te hagan emitiendo frases completas y no sólo monosílabos, expresa tu opinión de manera clara y directa, recuerda que hay que mantener una escucha activa.

Un ejemplo de las situaciones planteadas es: "David entra en una escuela nueva, cuando ya ha empezado el curso. Quiere averiguar, a través del profesor, qué materiales tiene que comprar".

MÓDULO III: LA REAFIRMACIÓN MORAL

Se asume la idea de que la buena marcha de las relaciones entre los miembros de un grupo depende de factores como:

- La percepción del grupo como un todo, con unas normas que rijan los derechos y deberes de cada miembro.
- La valoración de los beneficios de su cumplimiento y los daños de su no-cumplimiento.
- La capacidad de autocontrol y la demora de los beneficios.
- La conciencia moral como capacidad de tomar decisiones y actuar de acuerdo a esas decisiones.
- La tolerancia como base para mantener esas buenas relaciones, desde el punto de vista de "soportarse" mutuamente a pesar de las ideas o modos de ser de cada miembro.

Se dice que debemos ser tolerantes, pero en sentido de esforzarse en convivir con el otro y no de aguantar todo tipo de conductas que a veces no están permitidas por faltar a la ética y al respeto.

Para desarrollar todos estos objetivos dividimos el presente módulo en cuatro partes separadas pero interrelacionadas entre ellas.

1. Las personas somos muy complejas

En esta parte pretendemos que los chicos tomen conciencia a través de una serie de ejercicios, que antes de juzgar a nadie, debemos tener en cuenta la situación de esa persona en todas las facetas de su vida.

Planteamos unas situaciones en la que los chicos, antes de juzgar deben tener presente lo difícil que es analizar la responsabilidad moral de las personas, ¿cómo saber si está bien o mal lo que hace alguien?, además también deben tener en cuenta las consecuencias que implican el no tener presente el porqué de nuestras propias conductas.

Al finalizar el ejercicio, se ponen en común todas las respuestas planteadas por los participantes y se discute si se ha dado alguna postura rígida de intolerancia.

2. Tolerarse no es solo aguantarse

El objetivo de ese punto es conseguir que los participantes tomen conciencia del valor de la "tolerancia inteligente" como base para la convivencia. Se les pide que expliquen, desde su propia experiencia, la diferencia entre la tolerancia inteligente y el mero soportarse.

Ante las distintas situaciones, se les pide que realicen una tarea conjunta:

- Analizar el porqué esa persona actuó así.
- Pensar y decir varias formas de actuación en esa situación.
- Pensar y decir posibles consecuencias de esas conductas.
- Elegir la conducta adecuada.

Posteriormente, se someten a debate las respuestas dadas a cada situación y si se han dado respuestas intolerantes, se debaten y se les da un "Código de Tolerancia" que ellos mismos deben completar.

3. Elaborar un código de convivencia

Todos tenemos derechos a ser libres, pero nuestra libertad acaba donde empieza la del otro y cada miembro del grupo al que pertenecemos, tiene una serie de derechos, pero también tiene una serie de deberes que deben cumplir.

Se les pide a los participantes elaborar una serie de derechos y deberes, a modo de ejemplo se les plantea los siguientes:

1. Derecho y deber de todos al respeto por las personas.
2. Derecho y deber de todos a exigir y trabajar porque en mi grupo se den condiciones favorables para aprender.
3. Derecho y deber de todos a defender a nuestros compañeros cuando son tratados injustamente.
4. Derecho y deber de todos a ser responsables en la realización de las tareas de grupo.
5. Derecho y deber de todos a colaborar y ayudarnos mutuamente.

Entre todos los participante se proponen, discuten y llegan a un acuerdo sobre los principios a elegir para que rijan la convivencia del grupo al que pertenecen. Se puntúan sobre diez los principios expuestos y se elabora un reglamento sobre el modo de llevar a cabo esos principios finalmente elegidos en común.

4. Las provocaciones

En este punto, pretendemos que los chicos aprendan estrategias útiles para hacer frente a las provocaciones, evitar peleas y disputas, anticipar cuándo es probable que ocurra un incidente para poner en marcha estrategias de distracción e interrumpir el curso de los acontecimientos.

Alguien es provocado cuando se le insulta, se le trata injustamente o se le toma el pelo. No es algo agradable, es molesto y causa malestar emocional. A la mayoría de las personas no le gusta que le provoquen y por ello, debemos buscar una forma para evitarlo.

Para quien provoca, es divertido ver como el otro se enfada, sonroja, salta, grita, llora, da una patada, etc. Es como una marioneta controlada por las cuerdas del provocador.

Formando grupos, se les pide a los participantes que establezcan los beneficios inmediatos y a medio plazo que pueden conseguir haciendo frente a las provocaciones, una vez discutidos y puestos en común todos estos beneficios, explicamos a los chicos los pasos a seguir para hacer frente a las provocaciones.

Cuando valoramos que una situación es una provocación:

1. Respiramos profundamente.
2. Pensamos y nos decimos mentalmente frases como:
 - "Soy capaz de controlar la situación"
 - "Me quieren enfadar pero no lo van a conseguir"
 - "No le voy a enseñar mi enfado"
3. Analizamos la situación y decidimos que es lo más adecuado para mí:
 - Alejarme
 - Seguir con lo que estoy haciendo
4. No responder de ningún modo a la provocación, ni de manera verbal ni no verbal. Se trata de ignorar a la persona que intenta provocarnos. Al final, analizar la situación en los siguientes términos:
 - Lo he conseguido.
 - La próxima vez puedo mejorar.
 - No lo he conseguido pero lo importante es que lo he intentado. La próxima vez lo haré mejor.

Todo esto se pone en práctica en situaciones en las que algunos de los participantes hace de provocador y otros, de provocados. Finalmente se plantea las dudas y se pondrán en común la experiencia, haciendo hincapié en los sentimientos de las personas que han sido víctimas de provocaciones y como conclusión, un pensamiento:

"Trata a los demás como te gustaría que te trataran a ti".

MÓDULO IV: SOLUCIONAR LOS PROBLEMAS INTERPERSONALES

Las habilidades de los adolescentes en la solución de problemas se deben a factores personales y factores situacionales, por lo que debemos tener en cuenta los elementos personales con los que cuentan: estrategias, expectativas, experiencias anteriores, éxitos, fracasos, conocimiento social de las normas, personalidad, motivaciones, las estrategias y destrezas de que disponen, las situaciones, el contexto, el estatus que tiene entre los compañeros y el apoyo social.

Debemos desarrollar los procesos y estrategias de que disponen para ayudarles a afrontar la solución de los problemas de una forma más eficaz, lo que hará aumentar su capacidad para resolver problemas de manera autónoma en el futuro.

Para desarrollar todas estas habilidades, debemos, en principio lograr una serie de objetivos: sensibilizar de lo importante que es observar detenidamente los detalles y a no precipitarse por darles solución, haciéndoles entender que hasta el más mínimo detalle puede ser extremadamente valioso; enseñarles a determinar cuáles pueden ser las posibles causas para definir, de manera objetiva y clara, en qué consiste el problema y enseñarles también a recoger la retroinformación correctora; enseñarles a distinguir las características relevantes de las irrelevantes, desarrollar la creatividad y capacidad para generar distintas soluciones; evaluar las soluciones anticipando las consecuencias de sus acciones, es decir, prever acontecimientos y tomar conciencia de las expectativas sociales que acarrearán sus acciones; reflexionar sobre la solución que hayan elegido, teniendo en cuenta también los objetivos del otro y no actuar impulsiva y egocéntricamente; responsabilizarse de las acciones que llevarán a cabo y poner en práctica las soluciones elegidas, evaluando posteriormente los resultados.

1. Comprender bien los problemas antes de intentar solucionarlos

En alguna ocasión, todos hemos tenido problemas y muchas veces, cuando ésto ocurre, no sabemos qué hacer. Para solucionar problemas sociales, es importante que conozcamos los pasos que debemos seguir:

- El primer paso es observar detenidamente los hechos, fijarse muy bien en todo lo ocurrido, situación, protagonistas,...
- Lo segundo que debemos hacer es preguntar a algún observador externo sobre algo que no hayamos podido descubrir por nosotros mismos y que consideramos importante. Debemos preguntar de manera clara, breve y concreta y tener claro qué es lo que quiero saber.
- El tercer paso, tratar de conocer cuáles han sido las causas que lo han originado y las consecuencias que ha tenido. Un mismo problema puede tener significados diferentes según sus causas y sus consecuencias.
- El último paso, es intentar definirlo con el menor número posible de palabras. Definir el problema con tan solo una frase.

Para poner en práctica e interiorizar todos estos pasos, se lee una situación social que ha sido un problema para una persona y los chicos, separados en grupo, deben contestar a una serie de preguntas.

2. En busca de alternativas para mis problemas

En la solución de problemas es muy útil tener presente ese dicho de: "Vísteme despacio que tengo prisa", debemos emplear el tiempo que sea necesario para solucionar correcta y eficazmente las distintas situaciones sociales conflictivas con las que nos iremos encontrando en la vida. No debemos tomar decisiones sin antes haber observado minuciosamente todos los datos, para poder anticipar consecuencias y ver posteriormente todas las situaciones posibles; además, debemos tener en

cuenta las consecuencias antes de llevar a la práctica lo decidido. Siempre es bueno recordar algunas situaciones en las que por no pensar con anterioridad las consecuencias, luego nos hemos arrepentido de la solución elegida.

Entre todos los participantes, se elige un problema que interese a la mayoría; en caso de que el problema sea conocido por solo unos pocos, deberán informar al resto de todos los detalles implicados para posteriormente, definir, en pocas palabras cuál es el problema en sí. Tras esto, se debe empezar a buscar posibles soluciones.

A continuación, se estudian las soluciones propuestas para evaluar las consecuencias, teniendo presente las posibles ventajas e inconvenientes de su elección y haciendo una lista con los pros y los contras de las propuestas. Finalmente se elige la solución más conveniente elegida por cada grupo, se pone en común y se discute tolerantemente el porqué de esa elección, aceptándose democráticamente la solución más adecuada.

3. Cómo proyectar planes concretos para mis problemas

La mayoría de las personas nos encontramos con ciertas dificultades cuando tenemos que resolver un problema y debemos tener presente los medios de los que disponemos para enfrentarnos a dicha situación, por lo que debemos aprender a planificar con creatividad, pero con realismo, esas decisiones que debemos tomar.

En la toma de decisiones debemos tener en cuenta los recursos personales, las limitaciones personales y los modelos de comportamientos eficaces.

Se elige entre todos los participantes un problema que sea conocido por todos, se define en pocas palabras en qué consiste el problema, se buscan todas las soluciones posibles y se seleccionan algunas en función de las consecuencias, todo como ya se explicó anteriormente.

A continuación, se estudian las posibilidades reales para llevar a cabo la solución elegida, planificando el tiempo que llevará y las responsabilidades que tendría cada uno. Los planes propuestos se discuten democrática y tolerantemente para, si es posible, llegar a un acuerdo para poner en práctica un solo plan. Si no es así, que cada grupo asuma su propio plan, señalando detalladamente los compromisos tomados, fechas concretas, etc.

4. Cómo ejecutar los planes que me he propuesto para solucionar mis problemas

Para llevar a cabo esta parte, empezamos, leyendo una situación problemática ocurrida a un adolescente y se pide a los participantes que busquen posibles soluciones, siguiendo todos los pasos que anteriormente se han enseñado.

A continuación, se les pide a los participantes que en pequeños grupos analicen el problema siguiendo los siguientes pasos: seleccionar los datos más importantes, estudiar las posibles consecuencias, definir el problema en pocas palabras, anticipar las consecuencias de esas soluciones tanto para ese individuo como para los demás, seleccionar las más adecuadas según los medios de que se disponen, hacer un plan concreto de realización si es conveniente.

Una vez han realizado todos estos puntos, se ponen en común y con la ayuda del educador se observa si: han seguido todos los pasos, favorecen el análisis crítico de los elementos dados, refuerzan el trabajo productivo de sus compañeros.

La sesión acaba analizando el modo de trabajar de los grupos y resolviendo dudas si las hubiera.

METODOLOGÍA

La metodología usada durante el desarrollo del programa, en general, fue eminentemente práctica e interactiva y les facilitaba a los mediadores un programa a largo plazo y a diferentes niveles.

Todas las sesiones seguían el siguiente esquema:

- Explicación general: Se comenzaba con una explicación general del tema de la sesión.
- Objetivos: Explicación paso a paso de los objetivos que se querían conseguir.
- Ejercicio modelo: Se ponía en práctica un ejercicio modelo en el que los mediadores hacían el papel de alumnos y los formadores mostraban cómo se aplicaba la teoría explicada.
- Puesta en común: Se pasaba a la resolución de dudas y se abría un debate acerca del tema.
- Ejercicios y tareas para la semana: Se proponían ejercicios a los monitores para poner en práctica con los distintos grupos de niños. A la semana siguiente se revisaban los ejercicios y se exponían las dudas y los resultados que los monitores habían obtenido al ponerlos en práctica.

CONCLUSIONES

1. La prevención es el modo más eficaz a largo plazo para evitar las conductas de marginación.
2. Los adolescentes obtienen más refuerzo social y satisfacción en sus interacciones con iguales y mayores.
3. Al aumentar las iniciativas de interacción efectiva y apropiada entre ellos, los chicos se relacionan más y mejor unos con otros.
4. Se reducen las recriminaciones verbales y los castigos proporcionados por iguales, padres y profesores. Con ello, también se reducen los niveles de ansiedad y estrés entre los escolares.
5. La toma de conciencia de disponer de habilidades para resolver conflictos interpersonales y el refuerzo social por comportamientos deseados por padres y profesores, contribuyen al desarrollo de un buen autoconcepto y una autoestima elevada.
6. Disminuyen los comportamientos agresivos y antisociales, lo que hace mejorar la adaptación familiar y social.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNET, J. J. y NEGRO, J. L. *Tutoría con adolescentes*. Ediciones San Pío X. Madrid. 1991.
MORALEDA, M. *Educación en la competencia social*. Editorial CCS. Madrid. 1999.
MAGAZ, A. y cols. *Avancemos. Enseñanza de Habilidades Sociales para adolescentes (12-18 años)*. Grupo ALBOR - Cohs. División Editorial. Bilbao. 1999.

EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (314.01) Y SU INCIDENCIA EN EL MEDIO ESCOLAR, FAMILIAR Y SOCIAL EN EL CAMPO DE GIBRALTAR

María José Segovia Cuevas / Psicóloga clínica y escolar. Instituto de Estudios Campogibraltares

RESUMEN

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es un trastorno que se caracteriza por déficit de atención, hiperactividad e impulsividad. Se presenta a edades tempranas, siendo más grave cuanto menor sea la edad del niño.

El Déficit de Atención se manifiesta en la dificultad para mantener la atención en una sola tarea durante el tiempo suficiente, el niño parece no escuchar cuando se le habla directamente, no sigue instrucciones y no finaliza las tareas, tiene dificultades de organización, se resiste a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental, extravía objetos necesarios para tareas o actividades, se distrae fácilmente con estímulos irrelevantes y descuido en las actividades diarias.

La hiperactividad se observa por la dificultad para permanecer sentado, movimiento excesivo de manos o pies, correr o saltar excesivamente en situaciones que es inapropiado hacerlo, dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio y hablar en exceso.

La impulsividad aparece en síntomas como respuestas precipitadas antes de haber sido completadas las preguntas, tiene dificultades para guardar turno, interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros y movimientos bruscos, poco precisos.

Estos comportamientos interfieren en todos los ámbitos de la vida. En el medio escolar puede observarse un bajo rendimiento académico, siendo muy alto el riesgo de fracaso escolar y de inadaptación. En el medio social presentan un déficit en la puesta en marcha de habilidades sociales adecuadas. Y en el medio familiar sus conductas disruptivas pueden llegar a deteriorar las relaciones ya que sus padres no entienden qué está sucediendo ni como corregirlo.

Palabras Clave: Hiperactividad, Impulsividad, Déficit de atención, Focalización, Trastorno de conducta, Bajo rendimiento escolar, Dispersión, Inadaptación social, Baja autoestima.

DEFINICIÓN Y CRITERIOS DIAGNÓSTICOS

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad es una alteración que se presenta en la infancia, antes de los 7 años y que abarca tres ámbitos del comportamiento: la hiperactividad, la impulsividad y el déficit de atención. Estos síntomas se presentan en dos o más ambientes en los que se desenvuelve el niño (escolar, familiar y social) y producen un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral y familiar.

Siguiendo los criterios diagnósticos del DSM-IV-TR se manifiesta por los siguientes síntomas:

Déficit de Atención

Se presentan, seis o más de los siguientes síntomas con una intensidad que es desadaptativa e incoherente con el nivel de desarrollo, durante al menos 6 meses.

- a) No presta atención a los detalles e incurre en errores por descuido en las tareas escolares y otras actividades.
- b) Dificultad para mantener la atención en actividades lúdicas.
- c) Parece que no escucha cuando se le habla.
- d) No sigue instrucciones y no finaliza las tareas, encargos u obligaciones en el colegio o en casa.
- e) Dificultad para organizar tareas y actividades.
- f) Evita o le disgusta dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.
- g) Pierdo materiales necesarios para las tareas.
- h) Se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.
- i) Es descuidado en las actividades diarias.

Hiperactividad e Impulsividad

Se presentan seis o más de los siguientes síntomas con una intensidad que es desadaptativa e incoherente con su nivel de desarrollo, durante al menos 6 meses.

Hiperactividad

- a) Mueve en exceso manos y pies o se remueve en su asiento en exceso.
- b) Se levanta a menudo en clase en situaciones en que se espera que permanezca sentado.
- c) Corre o salta en exceso en situaciones en que es inapropiado hacerlo (en adolescentes, sentimientos subjetivos de inquietud).
- d) Dificultad para dedicarse a juegos tranquilos.
- e) A menudo "está en marcha" o suele actuar como si tuviese un motor.
- f) Habla en exceso.

Impulsividad

- g) Respuestas precipitadas antes de ser completada la pregunta.
- h) Dificultad para aguardar turnos.
- i) Interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros (conversaciones, juegos, etc...)

Hay casos en que solo aparece un bloque de síntomas y se codifica como Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, con predominio del déficit de atención (314.00) o bien, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, con predominio hiperactivo-impulsivo (314.01).

La clasificación internacional de enfermedades de la OMS, CIE-10 codifica este trastorno como Trastorno de la Actividad y la Atención (F90.0) y Trastorno Hiperactivo-disocial (F90.1)

En los casos más graves, los síntomas motores aparecen a los 2-3 años, pero el diagnóstico definitivo no se hace hasta los 7 años con el factor de referencia de la adaptación escolar, familiar y social. Persiste a lo largo de toda la niñez.

En educación Infantil, predominan los síntomas de hiperactividad motora e impulsividad. En educación Primaria predomina el déficit de atención y en la adolescencia aparecen síntomas de hiperactividad, impulsividad, déficit de atención, malestar, impaciencia e irritabilidad.

La prevalencia del trastorno en la población infantil general es de un 3%-7%. La incidencia por sexos es de 9 niños/1 niña en población clínica y de 3 niños/1 niña en población normal.

En atención clínica, en el campo de Gibraltar, solo en atención privada, en nuestro Centro, representa el 47% del total de niños atendidos, por lo que supone uno de los trastornos que mayor incidencia tiene en el ámbito, social.

| ENERO 2004 | | |
|-------------------------------------|--------------------|------------|
| | Nº CASOS ATENDIDOS | PORCENTAJE |
| TOTAL | 86 | 100% |
| TDAH | 34 | 40% |
| PROPORCIÓN | | |
| DISTRIBUCIÓN POR SEXOS | | PORCENTAJE |
| NIÑOS | | 80% |
| NIÑAS | | 20% |
| PROPORCIÓN: 4 NIÑOS : 1 NIÑA | | |

No existe una causa claramente demostrada para que se produzca el TDAH, pero sí podemos hablar de factores predisponentes o estadísticamente más frecuentes en estos pacientes. Entre ellos, algunas anomalías del sistema nervioso central (SNC) y parálisis cerebral, ambientes familiares caóticos, desorganizados, sin criterios educativos, abusos en la infancia, antecedentes, en los familiares de primer orden, de alcoholismo, drogadicción, trastornos específicos de desarrollo, trastornos de conducta y trastorno antisocial de la personalidad.

Muchos de los niños con TDAH presentan síntomas asociados, consecuencia de los comportamientos derivados del trastorno tales como baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, temperamento irascible, fracaso escolar, desadaptación escolar y rechazo social.

Entre la población clínica con TDAH se presentan frecuentemente otros trastornos asociados como el negativismo desafiante (313.81), trastorno disocial (312.81) y (312.82), trastorno del comportamiento perturbador no especificado

(312.9), trastornos específicos del desarrollo (315.00), (315.1), (315.2 y (315.9), enuresis (307.6) y encopresis (307.7) funcionales, signos neurológicos "menores" no localizados, como la llamada disfunción cerebral mínima, disfunciones perceptivo-motoras, bajo cociente intelectual (C.I.), capacidad intelectual límite (V62.89) y retraso mental (317.00).

Mientras más síntomas y trastornos asociados presente el paciente, peor es el pronóstico de evolución y más deterioro escolar, social y familiar presentará.

EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO

El diagnóstico del TDAH lo debe realizar, en el ámbito clínico, un psicólogo especialista. No obstante la información para realizar dicho diagnóstico debe proceder, por un lado, de la observación sistemática en el medio natural, de padres y profesores, y, por otro, de la evaluación clínica que el especialista realice en consulta.

¿CUÁNDO ACUDIR AL ESPECIALISTA?

Un niño o niña con TDAH no pasa desapercibido. Su trastorno se manifiesta en multitud de síntomas que se ven reflejados en la mayor parte de su conducta cotidiana en la escuela, con los amigos y en casa. La mayoría de esas conductas son molestas para los demás más que para ellos mismos.

En el medio escolar los niños y niñas con TDAH son niños que da la impresión que no escuchan cuando se les habla, inconstantes, que no terminan las tareas, desorganizados en la forma de trabajar, sus trabajos son sucios, descuidados y con poca estructura lógica, sus cuadernos están rotos, sin respeto a los márgenes ni al orden de las páginas, con tachones, agujeros, con la espiral a medio arrancar. Les cuesta esperar su turno, inician las tareas antes de oír las instrucciones, dan respuestas precipitadas, interrumpen las explicaciones, hacen comentarios fuera de lugar, hablan con los otros durante las explicaciones, primero escriben sin pensar y luego tachan o borran, borran tan fuerte que rompen la hoja, al pasar las páginas deterioran los cuadernos mucho más de lo normal, tienen dificultad para permanecer sentados, saltan y corretean por la clase, molestan a los compañeros (les empujan, ponen zancadillas, pinchan con el lápiz, etc...), tiran cosas al suelo para poder levantarse, parten la punta al lápiz para poder levantarse a sacar punta, se levantan a consultar al profesor constantemente y se mueven constantemente aunque estén en su silla.

Con sus amigos, el niño o la niña con TDAH no respeta las normas de juego, no escucha a los compañeros, tiene dificultad para coordinarse en equipo, seguir al capitán, estar atento a la jugada, da la impresión de que no oye cuando se le habla, cambia frecuentemente de un juego a otro sin terminar ninguno, interrumpe la conversación y el juego de otros, no espera su turno en el juego, es poco cuidadoso con sus juguetes, realiza conductas poco cuidadosas propensas a accidentes o caídas, realiza conductas peligrosas sin ser consciente del peligro, se le rompen más cosas que a los demás, sus juguetes se deterioran más fácilmente, tiene dificultad para los juegos tranquilos (juegos de mesa, puzzles, etc...) o para adaptarse a las condiciones del juego (estatuas...), tiene dificultad para permanecer sentado durante una actividad completa y produce mucho ruido.

En el medio familiar también da la impresión de que no oye cuando se le habla, cambia frecuentemente de una actividad a otra sin terminar ninguna, es inconstante y fatigable, no sigue instrucciones ni responde a órdenes, su cuarto, sus estantes, sus cajones, su mesa, su armario, están desordenados, pierde muchas cosas, olvida los recados y obligaciones, interrumpe y se entromete en las conversaciones de otros miembros de la familia, no espera su turno, inicia las tareas antes de oír las instrucciones, realiza conductas poco cuidadosas propensas a accidentes y caídas, habla mientras los demás intentan ver

la TV, se le rompen más cosas que a los demás, sus juguetes se deterioran rápida y fácilmente, hace cosas peligrosas sin ser consciente del riesgo, tiene dificultad para permanecer sentado, salta y corretea por la casa aunque esté viendo la TV o haciendo deberes o comiendo al mismo tiempo, tiene dificultad para permanecer sentado durante toda la comida, se mancha mucho, manipula, se retuerce y se mueve mientras ve la TV, juega o come y produce mucho ruido.

LA EVALUACIÓN CLÍNICA

La evaluación clínica del TDAH se realiza a través de una evaluación conductual que recoge los siguientes elementos:

1. Los antecedentes. En este apartado recogemos información de la anamnesis del paciente, información sobre su desarrollo, su historia de salud, ambiente familiar, criterios y estilo educativos de los padres, historia escolar de rendimiento y adaptación, relación con los iguales... Esta información se recoge a través de una entrevista con padres y/o profesores en la que el niño no debe estar presente y a través de los cuestionarios recogidos en el Anexo I.
2. El análisis funcional del problema. En este apartado recogemos las situaciones en que se dan las conductas problemáticas, la topografía de la respuesta, es decir, la frecuencia de aparición, intensidad y duración de las mismas, las reacciones de los demás ante dichas conductas y las consecuencias de las mismas. Esta información se recoge mediante registro sistemático, por parte de padres y profesores, en el medio natural.
3. La evaluación clínica se realiza en consulta con el niño solo, sin sus padres. Se realiza una evaluación de inteligencia, niveles de desarrollo madurativo, estado emocional y madurez afectiva, habilidades académicas y procesos cognitivos. Los resultados de estas pruebas y la observación del comportamiento del paciente durante las mismas acaban de confirmar el diagnóstico (tiempo de atención, distracciones con estímulos irrelevantes, tiempo que permanece sentado, errores por despiste, necesidad de repetición de instrucciones...).

Los instrumentos de evaluación más utilizados aparecen en el Anexo I.

TRATAMIENTO

El tratamiento cognitivo-conductual del TDAH (314.01) se realiza en tres ámbitos de actuación: con el propio niño, con los padres y con los profesores.

Con el niño el programa va encaminado a conseguir progresivamente grados de autocontrol mayores de la hiperactividad e impulsividad y a la focalización de la atención y a la ampliación del tiempo de atención continuada en una única tarea.

Con los padres el programa va encaminado a la aceptación y comprensión del problema de su hijo y a la orientación en técnicas conductuales para modular el comportamiento de su hijo en el medio familiar.

Con los profesores va encaminado a la comprensión del problema de la hiperactividad y a la orientación de técnicas conductuales de manejo de contingencias para controlar y modular la conducta del niño en el medio escolar y favorecer su adaptación y su rendimiento.

Los reforzadores son estímulos que utilizamos para controlar la conducta. Los refuerzos positivos se proporcionan para aumentar la frecuencia de aparición de una conducta o para implantar una conducta nueva. Llamamos refuerzo negativo a la retirada de un refuerzo positivo hasta que aparezca la conducta que deseamos.

Según quién los administre, son refuerzos extrínsecos los que administra otra persona e intrínsecos los que genera el propio sujeto. Llamamos refuerzo primario (p.e. la comida) al que no es aprendido y secundario si es aprendido (materiales, sociales, actividades, regalos, fichas, puntos, etc...).

TRATAMIENTO ESPECÍFICO CON EL PACIENTE

Para realizar el programa terapeutico con el niño lo primero es elaborar el plan de tratamiento siguiendo las siguientes pautas:

Pautas para elaborar un plan de modificación de conductas

1. Definir la conducta problema (en términos objetivos y observables).

- Conducta cognitiva (verbal y pensamientos, tiempo de atención focalizada).
- Conducta motora (lo que hace el sujeto).
- Conducta psicofisiológica (emociones y respuestas de ansiedad).

2. Definir conductas contrarias o alternativas como meta

- Cognitivas.
- Motoras.
- Psicofisiológicas.

3. Registro de la línea-base

A) Topografía de la conducta (1-2 semanas).

| | COGNITIVA | MOTORA | PSICOFISIOLÓGICA |
|------------|-----------|--------|------------------|
| FRECUENCIA | | | |
| INTENSIDAD | | | |
| DURACIÓN | | | |

B) Análisis funcional.

- Antecedentes.
- Sujeto.
- Conducta (topografía de línea base).
- Consecuencias.

4. Tratamiento

- Refuerzos disponibles.
- Control de estímulos.
- Técnicas a usar: Individuales y de grupo. En consulta, en casa y en el colegio.

5. Análisis de resultados

- Revisión del plan.
- Conclusiones.
- Generalización y seguimiento.

TÉCNICAS CONDUCTUALES A USAR

Los cambios que nosotros queremos conseguir en las conductas de los alumnos problemáticos son:

- Disminuir la frecuencia o suprimir conductas inadecuadas.
- Aumentar la frecuencia y duración de conductas adecuadas.
- Implantar conductas adecuadas nuevas.

Las técnicas principales a usar son:

1. El refuerzo positivo

Consiste en reforzar positivamente las conductas que deseamos implantar o aumentar en frecuencia y duración.

Cuando el alumno realiza la conducta que deseamos, se refuerza contingentemente con una consecuencia agradable para él, lo cual hace que se asocie la conducta con la consecuencia y el alumno aumenta la frecuencia de aparición. Si la conducta es compleja, se refuerza cualquier inicio de la misma.

2. Imitación o aprendizaje vicario

Es el aprendizaje que se realiza tras la observación de un modelo (otro compañero, el profesor, etc...). Las características idóneas del modelo son:

- Carisma o prestigio ante el alumno.
- Sencillo de imitar por el niño.
- Reforzar la conducta del modelo y la conducta imitada.
- Participación activa del alumno en la imitación (visualización, expresión verbal, conducta motora, pensamientos).
- Reforzar todas las actividades.

3. Moldeamiento

Consiste en reforzar cada pequeño paso o aproximación a la conducta terminal.

Se utiliza cuando la conducta del sujeto y la conducta meta son muy diferentes. Hay que definir las aproximaciones sucesivas y reforzar cada una de ellas. Cuando se alcanza la conducta final, se van dejando de reforzar los pasos intermedios y solo se refuerza la conducta final.

Es muy útil para implantar conductas nuevas, hábitos de convivencia en clase, etc. Hay que tener en cuenta:

- Definir la conducta final.
- Definir los pasos intermedios.
- Recursos para ejemplificar cada caso.
- Refuerzos disponibles.

4. Contratos de conducta

Consiste en redactar un acuerdo escrito entre las partes en conflicto (padres-hijos, profesor-alumno, etc).

El contrato debe basarse en una negociación previa y debe reflejar el acuerdo entre las partes.

Deben explicitarse las conductas en términos positivos y sus consecuencias positivas o negativas.

Deben revisarse periódicamente.

Hay que tender a eliminar los refuerzos materiales y aumentar los sociales.

Debe mantenerse hasta que las conductas estén bien consolidadas.

5. Economía de fichas

Consiste en establecer un sistema de refuerzo por puntos, fichas o tarjetas para premiar conductas que se quieren conseguir.

Estos puntos se pueden canjear por premios catalogados y valorados previamente.

El canje se hace al final de la jornada y, posteriormente, al final de la semana.

Las conductas deben definirse con claridad y su puntuación también.

Cuando no se realizan las conductas deseadas o se realizan conductas inadecuadas, se pierden puntos.

Está muy indicado para control de las normas de convivencia del aula y potencian el entrenamiento en la demora de la recompensa.

6. Juegos comportamentales para el control del aula

Son juegos que adaptan las técnicas anteriormente descritas para conseguir la generalización de hábitos de conducta en el aula. Entre ellos están:

- El juego de portarse bien. Es una adaptación de la economía de fichas, en la que se prima el comportamiento en equipo, más que el individual.
- Las reglas de la clase. Es una combinación de refuerzo y extinción y tiene cinco fases:
 - Instrucciones.
 - Momentos óptimos de repaso.
 - Ignorar las conductas inadecuadas.
 - Alabar las conductas adecuadas.
 - Hacer comentarios reforzantes.

7. El castigo

Consiste en aplicar estímulos desagradables como consecuencias de conductas inadecuadas.

Para que sea eficaz ha de ser inmediato y proporcional al tipo de falta. Al mismo tiempo hay que enseñar la conducta adecuada. Es eficaz a corto plazo. Los criterios para decidir si castigar o no dependen de la gravedad de la conducta a eliminar (las que son dañinas para el niño o para otros) y de si otras técnicas no han conseguido eliminar la conducta. Si se decide castigar, hay que tener en cuenta que el daño del castigo ha de ser menor que el que produce la conducta, hay que ofrecer al niño una conducta alternativa incompatible, hay que informar al niño previamente de las conductas que son castigadas y cómo, no debemos alterarnos emocionalmente, aplicar el castigo con serenidad, como consecuencia lógica de la conducta del niño, no vincular el castigo a técnicas de aprendizaje (copias, deberes, etc...), ser coherentes y castigar siempre las mismas cosas, y siempre que ocurran y, sobre todo.

UN CASTIGO, PARA UN NIÑO, ES LO QUE A ÉL NO LE GUSTA

Por ejemplo, para un hiperactivo, estar sentado en una silla, sin hacer nada durante 15 minutos o media hora, puede ser un castigo tremendo.

La sobrecorrección es más eficaz que el castigo. Tiene dos partes:

- Restitución. El alumno repara o restablece la falta (pide disculpas, devuelve o compra el objeto, etc).
- Práctica positiva. El alumno lleva a cabo la conducta alternativa contraria.

8. La extinción

Consiste en no reforzar las conductas que se desean eliminar. Con ello se desconecta la relación previa de esa conducta y sus consecuencias.

Paralelamente a ignorar la conducta inadecuada, es conveniente reforzar la opuesta adecuada para incrementar su frecuencia.

Lo más eficaz es el apareamiento de refuerzo diferencial positivo de conductas adecuadas y la extinción por ignorancia de las conductas inadecuadas.

No es adecuado para conductas agresivas.

9. Aislamiento (Time out)

Es una modalidad de castigo que consiste en aislar contingentemente al niño del lugar en que ha realizado la conducta inadecuada. Este aislamiento lleva consigo privación social y estimular. Es muy adecuado para conductas agresivas y disruptivas.

El principal problema es elegir el lugar de aislamiento que debe ser tan poco estimulante, que el niño prefiera cambiar de conducta para volver a la zona común. La duración debe oscilar entre 5 y 20 minutos.

10. Control estimular

Consiste en restringir estímulos provocadores de respuestas problemáticas e instaurar y desarrollar estímulos cuya presencia favorezca las conductas adecuadas.

El control de estímulos debe ejercerse sobre el propio ambiente del aula o de la casa constituido por las características físicas del aula o de la casa: tamaño, elementos distractores (TV, cuadros, ruidos...) disposición de sillas y mesas, distribución de alumnos en ellas, disposición de los miembros de la familia en el comedor, espacio para el estudio, etc. Las conductas del profesor y de los padres también es necesario controlarlas, reacciones emocionales desproporcionadas, cambios de humor, rigidez, favoritismos, refuerzo contingente, etc influyen en el comportamiento reactivo de los niños. Las conductas de otros compañeros, amigos y hermanos también influyen en las reacciones del niño. Provocación, rivalidad, agresión, afecto, respeto, compañerismo, etc. hacen de refuerzo o de castigo de la conducta del niño.

Colocar al niño en el aula, cerca del profesor, para evitar distracciones, presentar las tareas de una en una, que tenga en la mesa solamente los materiales que va a necesitar y nada más que los materiales a necesitar, darle responsabilidades de "ayudante" como borrar la pizarra, repartir los folios, hacer algún recado, que permitan al niño hiperactivo canalizar de forma adaptativa su necesidad de movimiento.

En casa, disponer de un lugar de estudio aislado y sin distracciones. Su mesa sólo debe tener todo lo necesario para la tarea y nada más que lo necesario para la misma, la pared hacia donde mira no debe tener posters, ni fotos, ni cuadros, éstos deben quedar a la espalda mientras el niño estudia. Trabajar con él y permitirle pequeños descansos entre tarea y tarea para que descargue de forma adaptativa su necesidad de movimiento y favorezca su trabajo con éxito.

Al darle instrucciones o explicaciones o peticiones, hacerlo a menos de un metro de distancia del niño, mirándolo a la cara y hacer que te repita lo que le has pedido.

11. Relajación

Para controlar y reducir la impulsividad e hiperactividad, las técnicas de relajación están plenamente indicadas, en especial la de Jacobson basada en la relajación activa mediante la tensión durante 5-7 segundos de cada grupo de músculos y la posterior relajación de los mismos, durante 20-25 segundos.

12. Role playing

Esta técnica consiste en hacer una representación de papeles en diferentes situaciones sociales y tiene por finalidad entrenar a los niños habilidades sociales para enfrentarse a diferentes situaciones sociales.

Los juegos de imitación (de animales y conductas de movimiento lento) son una variación muy indicada para estos casos porque ayudan a los pacientes a modular la velocidad del movimiento y a reducir la impulsividad. Los juegos educativos inductores de calma (mesa, ritmo, audiciones musicales, etc) son también una ayuda para controlar el TDAH.

13. Autocontrol, autoobservación y reflexión

Las técnicas de autocontrol son la base principal para reducir la velocidad del movimiento, aumentar la capacidad para estar sentado y quieto y frenar la impulsividad. Entrenamiento en parar-pensar-hacer, ejercicios que aumentan la capacidad de reflexión, estudio de consecuencias y condicionamiento encubierto (refuerzo positivo y extinción encubierta) son las más eficaces para pacientes con TDAH.

Las autoinstrucciones son una técnica de autocontrol que utiliza el lenguaje como modulador de la conducta. Tiene por finalidad reducir la velocidad de los movimientos a la velocidad del habla y focalizar la atención en la tarea. Sigue los siguientes pasos:

1. El terapeuta modela una conducta incompatible realizando una tarea, y verbaliza las instrucciones mientras lo hace.
2. El paciente hace la tarea, siguiendo las instrucciones del terapeuta.

3. El paciente se va dando las instrucciones en alto a la vez que realiza la tarea.
 4. El paciente reduce progresivamente el tono de voz hasta que realiza las tareas con autoinstrucciones en habla privada.
- Una vez dominada la técnica, se intercalan autorrefuerzos, alternativas de dominio y autoelogios.

14. Focalización

Las técnicas de focalización de la atención van encaminadas a conseguir un tiempo de atención progresivamente más largo para realización de tareas progresivamente más extensas, a prolongar la duración de la sesión de estudio, progresivamente y a focalizar la atención en la tarea, abstrayéndose de los estímulos distractores del ambiente (ruidos, otros compañeros, decoración, etc...).

Cualquier tarea sirve como material de trabajo para focalización de la atención, pero hay que presentarla de la forma adecuada para nuestros fines.

En una mesa vacía con todo el material necesario y solo el material necesario, se presenta al niño una sola tarea que se empieza y termina en el tiempo de atención que el niño tiene. Tras una tarea de descanso focalizado (p.e. asómate a la ventana y dime de qué color es el coche que va pasando), se presenta otra tarea unos segundos más larga pero el niño debe empezarla y terminarla en una sola vez. Así progresivamente se va "estirando" el tiempo de atención. Progresivamente se van incorporando estímulos neutros a la mesa (el bote de los lápices, un diccionario, etc...) para producir la habituación a los estímulos irrelevantes y mantener la concentración en la tarea. Posteriormente se trabaja con dos niños juntos para habituarlo a trabajar con otros niños, manteniendo la concentración en la tarea, y así sucesivamente hasta conseguir una conducta adaptativa que le permita desarrollar sus capacidades potenciales y su adaptación al medio escolar.

También son útiles ciertos juegos de focalización como el ajedrez y el uso dirigido de los juegos de ordenador.

15. Habilidades sociales

Son un conjunto de técnicas encaminadas a la mejora de la autoestima y a desenvolverse adecuadamente en las relaciones sociales, principalmente entre iguales. Se realizan juegos de simulación, role-playing de situaciones sociales, estudio de casos concretos y búsqueda de alternativas. La observación de modelos, el ponerse en el lugar del otro y la solución de problemas le llevan a ampliar el abanico de respuestas para afrontar situaciones sociales y el ensayo en consulta le dan la seguridad en sí mismo suficiente para ponerlas en práctica en el medio natural.

Especialmente con las conductas agresivas se realiza un entrenamiento en habilidades alternativas a la agresión centrada especialmente en el componente cognitivo de la agresión tanto desde el punto de vista del agresor como de la víctima y se les enseña un cambio en las atribuciones de importancia, sustitución de pensamientos, relativización, búsqueda de otras conductas posibles no agresivas para conseguir lo que quiero, etc...

PAUTAS DE ACTUACIÓN PARA PADRES DE NIÑOS HIPERACTIVOS

- Aceptarle incondicionalmente como es, no querer o exigirle que sea de otra manera. Aceptar que tiene un trastorno con unas determinadas limitaciones y no exigirle actividades que se escapen de sus posibilidades de control.
- Prestarle atención y centrarse en lo que hace bien.
- No hablar de su problema delante de otras personas.

- Estimularle en sus progresos o en los esfuerzos que haga hacia el control.
- Ofrecerle demostraciones de cariño y afecto, contacto físico frecuente y demostrarle que el cariño hacia él, es incondicional y no depende de su comportamiento o sus resultados.
- Sorprender al niño "siendo bueno" o "haciendo algo bien" y felicitarlo.
- Corregirlo cuando haga algo malo, enseñándole a continuación la conducta alternativa correcta que queramos que haga en su lugar.
- Informar claramente de las reglas de comportamiento y de lo que se espera de él y ser consecuentes con ellas.
- Darle responsabilidades familiares y enseñarle a realizarlas.
- Darle una asignación económica y enseñarle a gastarla.
- No considerar al niño culpable de ser así ni considerarse culpables los padres por el comportamiento del niño.
- Procurar que tenga gran esparcimiento físico por las tardes y habituarlo luego a una rutina tranquilizadora: cena ligera, baño templado y un masajito en la espalda y suave charla con él para dormir o lectura de un cuento.
- Acudir al profesional cuando su sintomatología le esté interfiriendo con su rendimiento académico, con el desarrollo de sus capacidades, si tiene problemas de disciplina en el colegio, si tiene muchos conflictos con sus amigos, compañeros y vecinos y/o si es difícil conseguir que siga las normas en casa.

ANEXO I

Instrumentos de Evaluación

- *Cuestionario de Orientación Familiar (para padres y profesores)*. Valett, E. R. "Niños Hiperactivos". Biblioteca de psicología y educación.
- *P-Prediagnóstico infantil (cuestionario para padres)*. Izquierdo Martínez, A. Ediciones TEA.
- *Conners'Rating Scales. Revised (CRS -R)*. C. Keith Conners.
- Formulario para padres de Achenbach. CBC. Edad 4-6 años.
- Test de Desórdenes de Hiperactividad/Déficit de Atención. ADHDT. Pro – Ed. 1995.
- *Escalas para la evaluación del trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*. EDAH. Farré, A. y Narbona, J. Ediciones TEA.
- *TO PALABRAS – I (Test de Observación)*. TO – I. Rosel Lana, F. Ediciones TEA.

BIBLIOGRAFÍA

- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. *CIE 10. Trastornos Mentales y del Comportamiento*. Editorial Meditor. Madrid. 1992.
- ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSICOLOGÍA. A.P.A. *DSM- IV-TR*. Editorial Masson. Barcelona. 2001.
- BONET, T. *Programas Psicológicos en la Infancia*. Cap. 7. Promolibro - Cinteco. Valencia. 1991.
- CLEMES, H y BEAN, R. *Cómo Enseñar a sus Hijos a ser Responsables*. Edit. Debate. Madrid. 1993.
- CLEMES, H y BEAN, R. *Cómo Desarrollar la Autoestima en los Niños*. Edit. Debate. Madrid. 1993.
- CLEMES, H y BEAN, R. *Cómo Enseñar a sus Hijos a ser Responsables e Inculcarles Disciplina*. Editorial Debate. Madrid. 1991.
- FÁBREGAS, J.J y GARCÍA, E. *Técnicas de Autocontrol*. Biblioteca de Recursos Didácticos Alambra. Madrid. 1998.
- GARGALLO, B. *Hijos Hiperactivos*. Ediciones Ceac. Barcelona. 1991.
- GARCÍA, E. M. *Rubén, el Niño Hiperactivo*. Grupo ALBOR – COHS. Madrid. 1997.
- GARCÍA, E. M. *¡Soy Hiperactivo-a! ¿Qué puedo hacer?*. Grupo ALBOR - COHS. Madrid. 1997.
- GARCÍA, E. M. *ENFÓCATE. Entrenamiento en Focalización de la Atención*. Grupo ALBOR - COHS. División de Investigación y Estudios. Bilbao. 1998.
- LARROY, C. y DE LA PUENTE, M. L. *El Niño Desobediente*. Ediciones Pirámide. Madrid. 2001.
- TAYLOR, E. A. *El niño hiperactivo*. Editorial Martínez Roca. Barcelona. 1991.
- VALET, R. *Niños Hiperactivos. Guía para la familia y la escuela*. Editorial Cincel. Madrid. 1986.

LA EDUCACIÓN EN TARIFA EN EL REINADO DE ISABEL II (LA REGENCIA DE MARÍA CRISTINA). UNA APROXIMACIÓN A TRAVÉS DE LAS ACTAS DE CABILDO

Juan A. Criado Atalaya / Licenciado en Ciencias de la Educación

"Unamuno ha escrito que nuestra legislación de educación
fue un continuo tejer y destejer la tela de Penélope"

(Puelles 1986, 139)

1. INTRODUCCIÓN

Con esta comunicación continúo la presentación pública de una serie de trabajos de investigación histórica,¹ que, basados fundamentalmente en las fuentes documentales primarias de las actas de Cabildo del Ayuntamiento de Tarifa, vienen a posibilitar una aproximación a la evolución del sistema educativo de este municipio a lo largo de buena parte del siglo XIX, en lo que podemos denominar como el asentamiento del estado-nación español y de los planteamientos liberales en sus distintas acepciones y grupos.

Son muchos los estudiosos del desarrollo del modelo educativo liberal en España a lo largo del siglo XIX² que detallan las distintas etapas y controversias existentes en este asunto, pero podemos plantearnos si estos cambios, vaivenes y también sedimentación de ideas afectan o no de manera real en la historia local en su vertiente educativa. En nuestros trabajos mencionados pudimos comprobar cómo se daba una relación directa entre los cambios políticos y el desarrollo educativo. Ahora pretendemos comprobar lo mismo en este periodo.

¹ Véase Juan Antonio Criado Atalaya. "Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria de Tarifa" en *Aljaranda* nº 2 Ayuntamiento de Tarifa, 1991.

Juan Antonio Criado Atalaya. "La cuestión Educativa en las actas capitulares de Tarifa entre 1813-1833 (I)" en *Aljaranda* nº 41 Ayuntamiento de Tarifa, 2001.

Juan Antonio Criado Atalaya. "La cuestión Educativa en las actas capitulares de Tarifa entre 1813-1833 (II)" en *Aljaranda* nº 42 Ayuntamiento de Tarifa, 2001.

Juan Antonio Criado Atalaya. "La cuestión Educativa en las actas capitulares de Tarifa entre 1813-1833 (III)" en *Aljaranda* nº 43 Ayuntamiento de Tarifa, 2001.

Juan Antonio Criado Atalaya. "La Comisión Primaria de Instrucción pública de Tarifa a través de las actas de 1852-1853" en *Almoraima* nº 29. Instituto de Estudios Camogibraltareses, 2003.

² Cabe destacar la obra prolífica y rigurosa de Puelles Benítez, que nos permite acercarnos de manera directa a las características y constantes de este proceso. Por citar algunas de ellas: *Educación e Ideología en España Contemporánea* (Barcelona, Labor, 1986), *Historia de la educación en España. II De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868* (Madrid, MEC, 1985) o *Política y administración educativa* (Madrid, UNED, 1987).

En esta situación nos parece importante tener en cuenta que durante este periodo se sucede una serie de normativas legales, algunas de las cuales no llegan ni a ser promulgadas pero que en definitiva, tanto las que entraron en vigor como las que no vieron la luz, tenían en su contenido las ideas básicas que irían configurando el armazón del sistema educativo español entroncado con el actual.

2. MARCO HISTÓRICO EDUCATIVO

Durante el reinado de Isabel II la incorporación paulatina e imparable de la burguesía a los centros de poder produce una "revolución" de esta clase social en "beneficio de sus propios intereses". Pero este cambio no estuvo exento de las propias contradicciones que están en la base de la ideología liberal. En poco tiempo se irían formando distintas corrientes de pensamiento político que desembocarán en la aparición de nuevos partidos. Moderados y progresistas conforman la primera división política entre liberales.

Los cambios políticos se dejan sentir en la educación. La primera actuación en materia legislativa es el Plan Duque de Rivas de 1836. La importancia de este documento no está tanto en su vigencia, pues dura poco tiempo, como en su valor ideológico. Recoge los planteamientos del moderantismo y tienen su influencia posterior en una de las normas legales en materia educativa que más duración han tenido en la historia española: la Ley Moyano de 1857.

El Plan Duque de Rivas, que toma como base el Reglamento de 1821, muestra, sin embargo, cómo "el enfoque social del Plan se separa bastante".³ La gratuidad se pierde (se abandona el ideal de la educación universal y gratuita en todos sus grados), se coarta la libertad, la enseñanza secundaria queda reducida a una determinada clase social, la universalidad se tambalea, etc. De esta manera, "la educación, desprovista de su carácter democrático o revolucionario, será concebida como instrumento de poder y contradiciendo la ideología liberal de sus orígenes, deberá adoctrinar de acuerdo con los fines del poder, relegando al olvido la noble tarea de la formación libre del espíritu libre".⁴ Se trata de un plan ambicioso que pretende regular los tres grados de enseñanza, la administración y el profesorado, y crea las comisiones locales, a las cuales les atribuyen la selección de los niños verdaderamente pobres que se verían afectados por la gratuidad de la enseñanza primaria. Su vida es muy corta, ya que tras los sucesos de la Granja del mismo año que posibilitan la reinstauración efímera de la Constitución 1812, el plan queda abolido.

A partir de 1837 con el gobierno moderado encontramos un nuevo documento educativo. Una ley autoriza al gobierno a plantear provisionalmente el Plan de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838. "Responde a los criterios del moderantismo español en esta materia",⁵ manteniendo una continuidad del Plan del duque de Rivas, como se refleja en los principios básicos del mismo: "establecimiento de escuelas en los pueblos de más de 500 habitantes; creación de una comisión local compuesta por el alcalde, el párroco, un regidor y otras dos personas sobre la que recaía fundamentalmente la implantación de la ley, preocupación por la formación de los maestros (...)".⁶ Al mismo tiempo muestra algunas notas diferenciadoras, de manera que puede observarse una mayor centralización de la enseñanza, una mayor limitación de la libertad enseñanza, "se acentúa el carácter restrictivo de la gratuidad" y pone especial énfasis en el desarrollo moral y religioso.

³ Ruiz Berrio. 1988. p. 139.

⁴ Puelles Benítez. 1986, p. 99.

⁵ Puelles Benítez. 1985, p. 28.

⁶ Puelles Benítez. 1986, p. 104 y 105.

Posteriormente el Reglamento de las Escuelas públicas de instrucción primarias elemental de 28 de noviembre de 1838 viene a desarrollar esta ley, que a pesar de su carácter de provisionalidad duró 20 años. Si bien la parte de secundaria no llega a ver la luz, va a decaer en las Cortes. El profesor Capitán Díaz resume en este cuadro⁷ los distintos proyectos y planes, y sus coordenadas ideológicas:

| | |
|---|--|
| Marco constitucional | Del Estatuto Real 1834 a la Constitución de 1837 (década liberal, 1834-43). |
| Proyectos, planes y reglamentos de Instrucción pública | <ul style="list-style-type: none"> · Plan General de Instrucción Pública (1836) "Plan Duque de Rivas – Gil de Zárate". · Proyecto de Ley de Instrucción Primaria 1838 -Marqués de Someruelos- · Proyecto de Ley sobre Instrucción Secundaria y Superior -Marqués de Someruelos- · Proyecto de Ley de Organización de la Enseñanza Intermedia y Superior (1841) -Facundo Infante- |
| Liberalismo | Del moderantismo al progresismo liberal. |
| Principios bases y fundamentos ideológicos | <ul style="list-style-type: none"> · Libertad de enseñanza (creación de centros). · Gratuidad restringida. · Igualdad relativa. · Universalidad. · Instrucción pública y privada. · Doble fin de la Segunda enseñanza. |
| Referencias ideológicas, políticas y sociales | <ul style="list-style-type: none"> · Constitucionalismo europeo (parlamentarismo británico). · Monarquía nacional. · Centralismo administrativo-autonomía provincial y municipal. |

3. LA EDUCACIÓN EN LA TARIFA DE LA ÉPOCA. EL PERIODO DE LA REGENCIA DE MARÍA CRISTINA

Las actas de Cabildo estudiadas (que son un total de 360) presentan una letra característica del siglo XIX y un estado de conservación aceptable, no habiendo grandes lagunas documentales, tan sólo los meses finales de 1835. De ellas hemos obtenido un total de 45 fichas que versan sobre distintos temas y que pueden ser agrupadas en varios bloques o categorías. La primera de ellas hace referencia a los aspectos de financiación, presupuestos, pagos a maestros etc.; la segunda agrupa las fichas que se relacionan con la organización, administración y control del sistema educativo local; la tercera recoge aspectos de normativa didáctica, materiales; la cuarta hace referencia al mantenimiento de las instalaciones educativas y la creación de centros y por último, un bloque donde se recogen las fichas que tratan de asuntos varios. Además en nuestro estudio analizaremos las fichas encontradas en cada bloque en relación a las etapas del periodo de la Regencia para luego analizarlas en su conjunto y establecer unas conclusiones del periodo completo.

Este periodo, no exento de convulsiones políticas, está marcado principalmente por la guerra civil entre isabelinos y carlistas. Un total de 36 fichas aparecen en las actas en estos aproximados siete años. Habitualmente se establecen tres subperiodos dentro de la regencia de la reina Madre:

⁷ Alonso Capitán Díaz. *Educación en la España Contemporánea*. Barcelona. Ariel. 2000. p. 50. Hemos extraído el cuadro referente al periodo estudiado, si bien el autor hace una clasificación desde 1812 hasta el final del reinado de Isabel II.

3.1. El régimen del Estatuto Real (1934-36). Desde el comienzo de esta etapa observamos en las actas de Cabildo un claro interés en lo referido a la organización, administración y control del sistema educativo, tanto en los centros públicos como en los religiosos. Así en el Cabildo 17 de enero de 1835 "se leyó informe del gobierno civil (...) manifestando haber reiterado al provincial de trinitarios lo que le previno a doce de febrero sobre la reinstalación de la escuela de latinidad y la creación de otra de primeras letras"; ambas deberían ser pagadas con las rentas del suprimido convento de esta ciudad, acordándose que "se tramitara dicho oficio exigiéndole al mismo Provincial su cumplimiento".⁸ Este asunto vuelve a aparecer en las actas de Cabildo un mes más tarde, el 6 de febrero de 1835, cuando se da cuenta de un oficio del Provincial de Trinitarios Calzados donde "manifiesta no tener tal obligación el expresado convento" para cambiar la cátedra de filosofía por una de latinidad y el mantener la escuela de primeras letras. Y ante ello la Corporación acuerda "trasladar el expresado oficio al Señor Gobernador Civil".⁹

Un elemento esencial en el control de la educación eran las comisiones locales, que eran órganos que realizaban el control y administración de la misma, pero cuya composición quedaba sujeta a la autoridad superior. Así, con fecha 9 de enero 1835 se vio oficio del gobernador civil "para componer la comisión en cuya vista nombra jefe a D. Manuel Abreu, Don Rodrigo de Lara, y Don Rafael Patiño, y vocal a d. José Ramírez. La corporación quedó enterada, disponiendo se avise a los electos y se proceda a la instalación".¹⁰ Este control de órganos supramunicipales sobre los municipales se puede comprobar igualmente cuando en el Cabildo 16 de mayo de 1835 se vio una orden de la "Comisión de Educación Primaria de la Provincia de cinco del actual sobre la urgente necesidad del cumplimiento de las ordenes que tiene comunicadas sobre la información de los estados de escuelas, número de los maestros, alumnos, dotaciones, y demás"; para ello se tenían que completar unos estadillos, ante lo que el cabildo acuerda traslado a la comisión del ramo.¹¹

Dentro de este mismo bloque encontramos cómo el Ayuntamiento recibía instrucciones de la Administración del Estado sobre la forma en que debía actuar en el municipio. En este sentido el 9 de enero de 1836 "se vio una orden circular del ministerio del Interior de cuatro de diciembre anterior (...), en la que se cita varios reales decretos relativos a la educación primera". En ese mismo cabildo se vieron reales decretos de 23 de julio y 21 de septiembre de 1835 por los que se autorizaba "a los Ayuntamientos para el nombramiento de maestros de primeras letras, pago de sus dotaciones y demás".¹² El control se hacía sobre la idoneidad de los maestros. Así, en el Cabildo de 6 de junio de 1836 se ve el memorial de don Manuel Miranda, maestro titular de primeras letras, "solicitando no se permita el ejercicio a D. Miguel Díaz por carecer de título". El Ayuntamiento acuerda, tras comprobar que tiene acreditado el examen, dar un mes de plazo para que presente dicho documento.¹³

Relacionado con este asunto está el referido a la financiación del sistema educativo local, encontrando entre otras cuestiones el pago a maestros, las partidas en los presupuestos municipales, etc. Ya hemos visto cómo desde instancias superiores se responsabilizaba a la administración local para el pago de maestros y demás, y esto suponía un gran problema para las arcas locales.¹⁴ La financiación se hacía normalmente a través de arbitrios de tierras, como se ve en el Cabildo de 9 de enero de

⁸ Actas de Cabildo Tomo 48-2 folio 14 vuelto.

⁹ Actas de Cabildo Tomo 48-2 folio 21.

¹⁰ Actas de Cabildo Tomo 48-2 folio 11 y vuelto.

¹¹ Actas de Cabildo Tomo 48-2 folio 104 y vuelto.

¹² Actas de Cabildo Tomo 48-2 folio 114 vuelto.

¹³ Actas de Cabildo Tomo 48-2 folio 202 vuelto.

¹⁴ Véase capítulo II Plan general de instrucción pública de 1836 y el título II Ley de 21 de julio de 1838 en Manuel de Puelles Benítez. *Historia de la Educación en España*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, p. 28.

1835 al dar lectura a un "oficio del gobernador civil previniendo la dotación del maestro titular del primeras letras, su pasante y los gastos de útiles para niños pobres se habonen <sic> de la que están manadas a aplicar digo tierras del extinguido arbitrio de la gangrería que están mandadas a aplicar a Propios".¹⁵ Sin embargo, si algo queda claro en este periodo, es la dificultad del profesorado para cobrar sus honorarios. En el Cabildo de 4 de enero de 1836 "se vio memorial del maestro titular de primeras letras D. Diego Miranda pidiendo la asignación de la cuota para gastos de la escuela mensualmente y en su virtud se acordó acceder a lo que solicitaba".¹⁶ Nuevamente el 16 de junio de 1836 se ve otro memorial del mismo maestro, esta vez "pidiendo el habono <sic> de sueldos (...) acordándose se verifique cuando los demás empleados, pero que la asignación del pasante lo sea mensualmente como jornal".¹⁷

La dificultad de liquidez quedó manifiesta no sólo en la reclamación de sueldos que hacen, la comisión de escuelas de la ciudad hace lo propio al dirigir un oficio que se vio en el Cabildo de 28 de marzo de 1835, "pidiendo 735 reales y 14 maravedíes de la obra de un común ejecutada en ella según la cuenta que se acompaña se acordó que se habone <sic> del arbitrio de Yeguas y que se consulte con el sr. Gobernador civil".¹⁸

A pesar de estas dificultades, la educación y los gastos que ocasionaba comienzan a contemplarse en los presupuesto municipales. Concretamente en la sesión de 26 de mayo de 1836 aparece con una cuantía de 6.000 reales, destinados al pago del maestro de primeras letras con la obligación por parte de este de "un Ayudante y los gastos de papel y tinta" de los niños pobres.¹⁹

Podemos observar igualmente cómo la Corporación local no sólo detentaba la responsabilidad del mantenimiento y poner los fondos para el personal y el material, sino que igualmente era una parte importante dentro del sistema pedagógico asistiendo a los exámenes y estableciendo ella misma los premios o gratificaciones a aquellos alumnos que los superaran de forma correcta. En este sentido, en el Cabildo de 25 abril de 1835 se vio un escrito de la Comisión de Escuelas manifestando "que el día 27 que lo es de la reina nuestra señora se celebrar exámenes", a los cuales se invita a la Corporación, que decide que se vistan a los niños pobres que salgan premiados y sino saliere ninguno que se verifique con dos que tengan otra cualidad.²⁰ El celo en la instrucción de los alumnos puede llegar en algunos casos a preocuparse por el detalle, como queda patente durante el Cabildo de 29 de febrero de 1836, cuando "el señor campo propone que las funciones dramáticas que se han hecho en el local de la escuela distraen a los niños con perjuicio de sus adelantos y mostrándose dudas si había la suficiente separación". Para ello se acuerda que la Comisión del ramo lo reconozca e informe.

Para finalizar este periodo destacamos cómo con fecha 7 de marzo de 1835 se celebra un Cabildo donde se hace una valoración completa de la ciudad. En lo referido a educación encontramos que no existía "colegio de humanidades ni de otra especie", "no se alla <sic> establecida ninguna academia" y en el mismo se hace referencia a las cátedras de "latinidad y filosofía" que tuvo el extinguido convento de los Trinitarios Calzados.²¹

3.2. El gobierno progresista tras el motín de la Granja (1836-37). En el corto periodo de gobierno progresista donde se vuelve a instaurar la Constitución de 1812 los problemas seguían siendo los mismos, como la dificultad en la financiación del sistema educativo, que recaía en su mayor parte en las arcas municipales. Nuevamente se ve en diversos cabildos

¹⁵ Actas de Cabildo Tomo 48-2 folio 11 vuelto.

¹⁶ Actas de Cabildo Tomo 48-2 folio 111 vuelto y 112.

¹⁷ Actas de Cabildo Tomo 48-2 folio 190.

¹⁸ Actas de Cabildo Tomo 48-2 folio 59 vuelto.

¹⁹ Actas de Cabildo Tomo 48-2 folio 195 vuelto.

²⁰ Actas de Cabildo Tomo 48-2 folio 80 vuelto.

²¹ Actas de Cabildo Tomo 48-2 folio 46, 47 vuelto.

instancias de los maestros solicitando que se realicen los libramientos para el cobro de sus haberes. Tal es el caso de D. Diego Miranda, que solicita en el Cabildo de 22 de octubre de 1836 que se expida la correspondiente libranza para el cobro de las cantidades que se le adeudan,²² acordando que se le pague el adeudo respectivo al año en curso con arreglo a los presupuestos y el resto de los débitos se le abonen como a los demás servidores que se hallan en igual situación. En el Cabildo de 4 de febrero de 1837 se ve un memorial de este mismo maestro acompañando dos libramientos que se habían expedido el año anterior contra el mayordomo de propios para su cobro por cuenta de sueldos, los cuales no se habían hecho efectivos, por lo cual el ayuntamiento "acuerda que quedando sin efecto los dos libramientos presentados se le expida uno de mil quinientos reales a cuenta de sus alcances devengado en el año ultimo".²³ La cuantía asignada a otro maestro en los presupuestos de 1837 vistos en el cabildo de 2 de febrero continúa siendo la misma que el año anterior.²⁴

En cuanto al control y administración del sistema en este periodo encontramos tres referencias en la actas. Las dos primeras están relacionadas con el control ejercido desde la Diputación Provincial, sobre lo cual el Ayuntamiento se dedicaba a contestar. En la sesión de 4 de febrero de 1837 se ve la necesidad de cumplimiento de una circular del organismo provincial, "por la que se piden noticias de las escuelas publicas gratuitas que hay en esta ciudad, cuantas sean estas, si están en local público de arrendamiento, que dotación esta asignada a los maestros, maestras y pasantes".²⁵ Nuevamente la Diputación Provincial vuelve a solicitar información sobre el sistema educativo local, como podemos ver en el acta del 22 de febrero de 1837, en el que se solicita noticia de si "existe en esta poblacion algunos bienes destinados por fundación a al instrucción pública y que carezcan en el día de su primitiva aplicación".²⁶ Ambos asuntos se encarga que sean contestados por la Comisión Municipal de Beneficencia, ya que no hay comisión municipal de instrucción, como se comprueba en el Cabildo de 1 de enero de 1837, cuando se constituye el nuevo Ayuntamiento y en el reparto de comisiones no aparece la de instrucción.²⁷

3.3. La Constitución del 1837 al 1841. El periodo que se inicia con la nueva constitución, la de 1837, que presenta cambios generales y en el ámbito educativo. En Tarifa estos cambios se ven inmersos en el devenir diario donde se afrontan los problemas cotidianos. El asunto de la financiación sigue siendo uno de los problemas mayores. La dificultad del cobro por parte de los maestros queda patente en el Cabildo de 17 de marzo de 1838, en el cual se ve un "memorial del maestro d. Diego Miranda en solicitud de que se habone <sic> los sueldos atrasados que aun se le adeudan por la mayordomía de propios",²⁸ dándose las órdenes por la corporación para que se hiciera el libramiento. Nuevamente el titular de la escuela de primeras letras vuelve a dirigir una instancia al Ayuntamiento, lo que es visto en el Cabildo del 7 de julio de 1838: "en solicitud de que se le satisfaga el atraso en que se halla del pago de la dotación que le esta asignada".²⁹ El cobro en algunos casos se retrasaba años, como se comprueba en el Cabildo de 21 de julio de 1838, en el que se ve, a propuesta de la Comisión de Instrucción Pública, "una instancia de D. Manuel Quijada solicitando se le abone cierta cantidad que se le adeuda y devengo de desde el año ya pasado de 819 al 22".³⁰ En ocasiones la Administración provincial tenía que intervenir para que se hicieran efectivos los cobros, como se comprueba en el Cabildo de 3 de enero de 1839, cuando se "dio cuenta de un oficio de la misma Excma. Diputación Provincial (...) manifestando que en vista de dos instancias dirigidas por los médicos

²² Actas de Cabildo Tomo 48-2 folio 300 y vuelto.

²³ Actas de Cabildo Tomo 49 folio 21 y vuelto.

²⁴ Actas de Cabildo Tomo 49 folio 19.

²⁵ Actas de Cabildo Tomo 49 folio 20.

²⁶ Actas de Cabildo Tomo 49 folio 32.

²⁷ Actas de Cabildo Tomo 49 folio 1 y vuelto.

²⁸ Actas de Cabildo Tomo 50 folio 60.

²⁹ Actas de Cabildo Tomo 50 folio 152 v.

³⁰ Actas de Cabildo Tomo 50 folio 164 v.

Titulares (...), así como de otra de D. Diego Miranda Maestro de primeras letras todos en solicitud del abono de sus respectivos sueldos (...) ha ordenando que se proceda a nivelar a los tres indicados con los demás empleados y dependientes de esta corporación". Para ello se entregarían mensualidades duplicadas.³¹

Dentro de los gastos se encontraba el mantenimiento en diversos aspectos de algunos niños. Así, en el Cabildo de 30 de septiembre de 1840, en el cual se tratan diversos asuntos económicos, encontramos que se da la orden de destinar parte del fondo de renta de paja a "Joaquín García en parte de pago de los vestidos y suministros hechos a los alumnos agraciados de la escuela de primera educación".³²

En cuanto a la administración y control del sistema se aprecia cómo en estas fechas se empieza a dar importancia a las comisiones locales de instrucción como órganos colegiados. Así, en el Cabildo de 22 de noviembre de 1837 se da lectura a una circular del señor jefe superior político "por la que se previene al ayuntamiento manifieste si conviene el establecimiento de una comisión de instrucción primaria a tendiendo a las ventajas que pueden reportar de su existencia". Desde el Ayuntamiento se contesta que no se considera necesario, al encargarse la Junta de Beneficencia de las funciones de dicha comisión.³³ En enero de 1839 se constituye un nuevo Ayuntamiento y esta vez vuelve a aparecer, como sucedió en otras etapas anteriores,³⁴ la Comisión de Instrucción Primaria, que recae en "don José Piñero y don Gaspar Andoni".³⁵ Se mantiene esta comisión en 1840 con el nombramiento de "don Francisco y don José Piñero".³⁶ Así mismo, en este año existe ya constancia de la existencia de la comisión de instrucción primaria, al nombrar al regidor don José Piñero como vocal de la misma.³⁷

La capacidad municipal para actuar en el sistema educativo queda reforzar en este periodo con la normativa publicada en 1838,³⁸ si bien siempre es una autonomía limitada y supervisada por la Administración provincial, como podemos ver en el Cabildo de 18 de mayo de 1839, referido a la contratación de personal. Se acordó que "se hagan presentes a la Diputación las razones de conveniencia que obran a favor de la enseñanza pública para que se nombre otro maestro titular de primeras letras además del que existe y que el sueldo que este disfruta se divida entre los dos".³⁹ En igual sentido encontramos cómo en el Cabildo 1 de junio de 1839 se ve un oficio de la Diputación Provincial en el que se informa que no se puede acceder a la petición del maestro M. Quijada "en solicitud de ciertas cantidades que dice adeudársele del tiempo que suministro a la juventud la educación primaria en la escuela Pía".⁴⁰ El Ayuntamiento quedó enterado y lo trasladó al interesado. En otros casos el Ayuntamiento debía complementar en numerosos casos las instrucciones que emanaban de la provincia. Como ocurre en el Cabildo de 18 de julio de 1840, en el que se acuerda que "se pase a al comisión de instrucción primaria de esta ciudad para los efectos que corresponda la circular de 10 de los corrientes de que remite la superioridad de la Provincia".⁴¹ Este asunto se vuelve a recordar el 25 de septiembre del mismo año, cuando se pide que "no habiéndose evacuado por la Junta de Instrucción primaria el precepto que la superioridad comunico y se le traslado oportunamente en fecha 18 de julio

³¹ Actas de Cabildo Tomo 50 folio 263.

³² Actas de Cabildo Tomo 51-1 folio 108.

³³ Actas de Cabildo Tomo 49 folio 253v.

³⁴ Juan Antonio Criado Atalaya. (B). 2001, pág. 29.

³⁵ Actas de Cabildo Tomo 50 folio 282 y vuelto.

³⁶ Actas de Cabildo Tomo 51-1 folio 2 y vuelto.

³⁷ Actas de Cabildo Tomo 51-1 folio 22.

³⁸ Tanto la ley autorizando al gobierno para plantear al gobierno provisionalmente el Plan de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838 como el Reglamento del mismo año refuerzan esta figura.

³⁹ Actas de Cabildo Tomo 50 folio 324.

⁴⁰ Actas de Cabildo Tomo 50 folio 329 v.

⁴¹ Actas de Cabildo Tomo 51-1 folio 74.

del anterior, se le recordarse su cumplimiento con premura".⁴² Este control desde el ámbito provincial solicitando información vuelve a parecer en el Cabildo de 20 de septiembre de 1839, cuando se da "cuenta de una circular de la Comisión de Instrucción Primaria de la Provincia por la que se previene la reunión y remesa de todos los datos que puedan recogerse sobre (...) obras pías, fundaciones y rentas que están destinadas a los estudios de segunda enseñanza" enterado el Ayuntamiento acordó se procediera a la instalación de dichas clases respecto de hallarse nombrados los individuos que la componen y que se le pase copia de la circular.⁴³

El papel de la comisión municipal de instrucción primaria citada anteriormente se nos antoja importante en la gestión del sistema educativo local, pues en ella parece descargaba el Ayuntamiento el seguimiento del mismo, debiendo complementar los datos del mismo. Es lo que vuelve a suceder en el Cabildo de 6 de junio de 1840, cuando el Ayuntamiento acuerda "que se prevenga a la comisión de Instrucción Primaria despachara a la mayor brevedad el informe que le esta cometido sobre la moción hecha por el regidor d. José Piñero relativa a las escuelas".⁴⁴ La comisión municipal evacua un informe, que se ve en el Cabildo de 10 de diciembre de 1839, manifestando "que correspondiendo al Ayuntamiento según se previene en el Reglamento del ramo de proveer a la escuela titular de cuantos útiles necesarios para la enseñanza de los niños y habiendo inspeccionado la comisión el estado en que aquella se encuentra ha notado entre otras cosas la falta de mesas necesarias par escribir los niños por cuya causa resulta que no pueden hacer sus planas diarias".⁴⁵ Por todo ello solicita 300 reales para el costo de ocho mesas "de cuatro varas y medias de largo cada una" con las cuales solucionar en parte dicha falta, acordando el Ayuntamiento el libramiento del dinero.

El control municipal llegaba hasta los aspectos más pedagógicos, como en la participación en los exámenes. Así en el Cabildo de 22 de junio de 1839 el "Ayuntamiento acuerda que afín de promover los mayores adelantos en la instrucción o enseñanza en las escuelas de primeras letras se celebren exámenes al menos dos veces al año", fijando la fecha del primero, que se hace coincidir con el cumpleaños de la reina gobernante, y "que para premiar el merito de los que sobresalgan en cada ramo de enseñanza se graben medallas de plata con el lema siguiente Premio a la aplicación Tarifa".⁴⁶

En cuanto al mantenimiento de las instalaciones encontramos, en primer lugar encontramos cómo en el Cabildo de 7 de julio de 1838 se recuerda "que siendo una de las obligaciones del Ayuntamiento la de cuidar de todas las cuales de primeras letras y demás establecimientos de educación que se paguen de los fondos del común", para lo cual se tenía que crear la comisión municipal. Puesto que no se había tenido en cuenta, "acuerda llevarlo a efecto nombrando para ello a d. Joaquín García y a d. Gaspar Andoni".⁴⁷ Con respecto al mantenimiento en sí podemos comprobar cómo en este periodo un asunto que ocupa varios años es el problema del desagüe de la escuela de primeras letras, situada en el antiguo Posito, y que a su paso por el domicilio de un particular genera problemas. El asunto comienza a tratarse en el Cabildo de 11 de agosto de 1838, en el cual Antonio Sotomayor "solicita peritos practiquen reconocimiento del desagüe que pasa por su casa".⁴⁸ En ese mismo mes el día 29 "se dio cuenta del informe ampliado por la comisión de policía sobre la solicitud de D. José y D. Antonio Sotomayor vista en el Cabildo de once del actual y respecto a manifestarse por la comisión que cuando el padre de los recurrentes adquirió la casa no existía el conducto de que se habla, pues se construyo después para desagüe de un común que se hizo en la escuela establecida en el posito, corresponde su reparación a los fondos públicos".⁴⁹ Dicha obra,

⁴² Actas de Cabildo Tomo 51-1 folio 100 v.

⁴³ Actas de Cabildo Tomo 50 folio 379.

⁴⁴ Actas de Cabildo Tomo 51-1 folio 58 v.

⁴⁵ Actas de Cabildo Tomo 50 folio 401 y vuelto.

⁴⁶ Actas de Cabildo Tomo 50 folio 340 v.

⁴⁷ Actas de Cabildo Tomo 50 folio 152 v y 153.

⁴⁸ Actas de Cabildo Tomo 50 folio 175 v.

⁴⁹ Actas de Cabildo Tomo 50 folio 175 v.

a pesar de ser ejecutada, queda sin efecto por no contar con la cantidad designada en 1838, acordándose que se tenga en cuenta para llevarse a efecto en el año 1839, tal y como refleja el cabildo de 23 de enero de 1839.⁵⁰ Pero el asunto no queda resuelto, pues en el cabildo de 18 de julio de 1840 se vuelve a ver una instancia de José y Antonio Sotomayor a la Comisión de policía para "que se componga el conducto del común de ola escuela pública establecida en el posito y que pasa por su corral de casa causándole graves perjuicios el mal estado en que dicho conducto se encuentra".⁵¹ Posteriormente el 12 de agosto del mismo año se vuelve a ver el asunto, exponiéndose que, a pesar de los gastos, sigue la misma situación y se dictamina que el problema puede ser solucionado con un pozo, evitándose de esta forma las inundaciones y el peligro de infecciones, lo que se acuerda se haga.⁵²

Todo ello podía dar una imagen de abandono de lo escolar, tal y como recoge la moción vista en la sesión de 29 de septiembre de 1840, que fue presentada por el regidor Antonio Rambau "acerca del estado de abandono en que se halla la instrucción primaria en esta ciudad". Según el mismo regidor se debía a la falta de celo de los vocales de la junta respectiva, pidiendo la destitución de Antonio de Lara y Sebastián de Sotomayor, acordando finalmente el Ayuntamiento que se sustituyeran.⁵³

4. Conclusiones

Tras el análisis de las fichas obtenidas y su clasificación en las distintas categorías establecidas podemos establecer, al menos, las siguientes consideraciones, que pueden entenderse como conclusiones de este estudio:

- a. En la localidad se da un modelo de desarrollo del sistema educativo acorde al marco legal general establecido: gratuidad restringida para alumnos pobres, órganos colegiados, responsabilidades municipales en la financiación, etc.
- b. Se da un mayor control en los centros educativos relacionados con la Iglesia Católica.
- c. Existencia de graves problemas en la financiación de la educación, tanto en el cobro de los docentes como en los materiales existentes.
- d. A pesar de ello se empiezan a contemplar en los presupuestos municipales partidas para estos menesteres.
- e. Durante este periodo toman cada vez más protagonismo las comisiones locales de instrucción. A pesar de ello hay una autonomía relativa, ya que en todo caso la última palabra la tenían las instancias provinciales.
- f. La implicación municipal en el sistema educativo transcendía de lo puramente financiero y de mantenimiento, llegando a lo pedagógico con el establecimiento de exámenes y premios para los mismos.
- g. Sin embargo, podemos entender que la educación sufría un cierto abandono, no sólo por las notas explícitas que así lo indican, sino por lo que se desprende en la tardanza en el cobro de los maestros, en el arreglo de las instalaciones o el estado del material (por ejemplo, la falta de mesas).
- h. Este periodo, sin duda, supone el asentamiento en la localidad del modelo liberal moderado, si bien los problemas se siguen ciñendo especialmente a la enseñanza primaria sin aparecer aun la atención a las alumnas ni a los párvulos.

⁵⁰ Actas de Cabildo Tomo 50 folio 278 v.

⁵¹ Actas de Cabildo Tomo 50 folio 75.

⁵² Actas de Cabildo Tomo 51-1 folio 81 y vuelto.

⁵³ Actas de Cabildo Tomo 51-1 folio 81 y vuelto.

Bibliografía

- ARTOLA, Miguel. *La difusión de la ideología revolucionaria en los orígenes del liberalismo español*. Madrid, Norte y Sur, 1965.
- ARTOLA, Miguel. *La burguesía revolucionaria (1808-1874)*. Madrid, Alianza editorial/Alfaguara, 1984.
- BOWEN, James. *Historia de la educación occidental*. Volumen III. Barcelona, 1985.
- CÁBRAL CHAMORRO, Antonio. *Socialismo utópico y revolución burguesa: el fourierismo gaditano. 1834-1848*. Cádiz, Diputación de Cádiz, 1990.
- CARR, Raymond. *España 1808-1875*. Barcelona, Ariel, 1982.
- CASTRO, Adolfo de. *Historia de Cádiz y su provincia*. Volumen II. Cádiz, 1982.
- CRIADO ATALAYA, Francisco Javier. "Fondos documentales de la ciudad de Tarifa". En *Actas del I Congreso Internacional. Estrecho de Gibraltar*. Volumen II. Madrid, UNED, 1989.
- CRIADO ATALAYA, Francisco Javier. *Tarifa. Cuadernos divulgativos. Su Geografía, Historia y Patrimonio*. Tarifa, 1992.
- CRIADO ATALAYA, Francisco Javier. *Breve historia de Tarifa*. Tarifa, 1999.
- CRIADO ATALAYA, Francisco Javier. "Actas de la Comisión Local de Instrucción Primaria de Tarifa" en *Aljaranda* nº 2 Ayuntamiento de Tarifa, 1991
- CRIADO ATALAYA, Francisco Javier. "La cuestión educativa en las actas capitulares de Tarifa entre 1813-1833 (I)", en *Aljaranda* nº 41, Ayuntamiento de Tarifa, 2001.
- CRIADO ATALAYA, Francisco Javier. "La cuestión educativa en las actas capitulares de Tarifa entre 1813-1833 (II)", en *Aljaranda* nº 42 Ayuntamiento de Tarifa, 2001.
- CRIADO ATALAYA, Francisco Javier. "La cuestión educativa en las actas capitulares de Tarifa entre 1813-1833 (III)", en *Aljaranda* nº 43, Ayuntamiento de Tarifa, 2001.
- CRIADO ATALAYA, Juan Antonio. "La Comisión Primaria de Instrucción pública de Tarifa a través de las actas de 1852-1853" en *Almoraima* nº 29. Instituto de Estudios Camogibraltareños, 2003.
- FERNÁNDEZ BARBERÁ, Javier. *Historia de Tarifa*. Torrejón de Ardoz, 1982.
- MARTÍN, José Luis, MARTÍNEZ Shaw, Antonio y TUSELL, Javier. *Historia de España. La edad Contemporánea*. Madrid, Taurus, 2001.
- MILLAN CHIVITE, José Luis. "Cádiz en los tiempos contemporáneos", en VV.AA. *Cádiz y su provincia*, volumen III, Sevilla, GERVER, 1984.
- PÉREZ-GARZÓN, Juan Sisinio. "El nacionalismo español en sus orígenes: factores de configuración", en Ana María García Rovira (ed.), *España, ¿nación de naciones?*, Madrid, Marcial Pons, 1999.
- PÉREZ-GARZÓN, Juan Sisinio. "Isabel II", en VVAA., *Historia de España. La transición del Antiguo al Nuevo Régimen (1789-1874)*. Barcelona, Planeta, 1989.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. *Historia de la Educación en España*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona, Labor, 1986.
- RUIZ BERRIO, Julio y NEGRIN FAJARDO, Olegario. *Historia de la Educación*. Madrid, UNED, 1974.
- RUIZ BERRIO, Julio. "Constitucionalismo y educación en España", en VV.AA. *Génesis de los sistemas educativos nacionales*, Madrid, UNED, 1988.
- RUIZ LAGOS, Manuel. *Política y desarrollo social en la Baja Andalucía*. Madrid, Editora Nacional, 1976.
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, José. *La España contemporánea (1088-1874)*. Madrid, Istmo, 1991.
- TUÑÓN DE LARA, Manuel. *La España del siglo XIX*. Volumen I. Madrid, Akal, 2000.
- VV.AA. *Historia de los pueblos de la provincia de Cádiz: Tarifa*. Jaén, Diputación de Cádiz, 1984.

FUENTES

Actas capitulares. Despacho de la Alcaldía: tomos 48, 49, 50, 51.

LA EDUCACIÓN EN CASTELLAR DE LA FRONTERA

José Alejandro Mogollo Galván

BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE CASTELLAR DE LA FRONTERA

La población de Castellar de la Frontera se ha dedicado históricamente a la agricultura, la ganadería y las labores del monte. La dispersión de sus habitantes en el término municipal ha sido una constante, si bien han existido tres asentamientos principales, el Pueblo Viejo (El Castillo), Almoraima y el Pueblo Nuevo de Castellar.

PUEBLO VIEJO DE CASTELLAR

Por su situación estratégica ha sido asentamiento de numerosas culturas. Las primeras manifestaciones que poseemos de presencia humana (industria lítica, pinturas rupestres) nos indican el paso del hombre prehistórico del paleolítico y el neolítico. También podemos hablar de otros pobladores como los íberos, los romanos o los visigodos. Pero los pobladores que más huellas van a dejar son los musulmanes que construyeron el Castillo-Fortaleza y fundaron la villa que se localiza en el interior de las murallas. Dicha villa estuvo bajo dominio árabe hasta que en 1434 es conquistada e incorporada a la corona cristiana por D. Juan Arias de Saavedra. En 1960 comenzaron a su lado las obras del embalse de Guadarranque, hecho trascendental en la historia de los habitantes de Castellar y de todo el Campo de Gibraltar.



Figura 1. Situación de los núcleos de población en el municipio de Castellar de la Frontera.

ALMORAIMA

La primera evidencia documentada de existencia de población en la zona es una torre-almenara construida por los musulmanes, y que estaba ocupada por una pequeña guarnición.

En 1603 se construye el Convento de San Miguel de la Almoraima que fue ocupado por los frailes de la orden de la Merced, y que pasaría en 1868 a propiedad del duque de Medinaceli.

En 1945 se crea la empresa corchera Almoraima que pasó a convertirse en el centro económico de la mayoría de sus habitantes. De hecho, en 1962 Almoraima contaba con más de 1.500 habitantes frente a los 200 que posee actualmente.

Con la construcción del Nuevo Castellar gran parte de la población que vivía en Almoraima y en el Castillo se trasladó a la nueva ubicación.

PUEBLO NUEVO DE CASTELLAR

A finales de los años sesenta, el IRYDA empezó a construir un nuevo pueblo a 8 km del Castillo y a 1 km de Almoraima, que fue terminado en 1971 y recibió a gran parte de la población de todo el término municipal.

En 1968 fueron expropiadas 700 Ha de tierra a la empresa La Almoraima S.A. entonces propiedad de los duques de Medinaceli para la creación de un pueblo de colonización y entregar las tierras a los colonos.

Empieza aquí una nueva etapa en la historia de Castellar de la Frontera.

LA EDUCACIÓN EN CASTELLAR DE LA FRONTERA 1850-1971

La primera referencia histórica de la existencia de una escuela en Castellar la encontramos en el *Diccionario Geográfico e Histórico* de Pascual Madoz (1850), el responsable de la Segunda Desamortización del siglo XIX, que habla de un pueblo de 191 habitantes con ayuntamiento, iglesia, cárcel y una escuela de primera enseñanza con 18 niños. Estos tiempos se enmarcan en la Ley Moyano que estuvo vigente durante un siglo y fue reemplazada en 1945.

Hasta 1917 no volvemos a encontrar referencias documentales específicas. En aquel año se constituye la Junta Local de Enseñanza Primaria compuesta por el regidor (Francisco Avilés Nieto), el cura-párroco, el juez municipal, el inspector y el secretario.

Las actas de la visita del Inspector (Mauricio Emiliano Morales) en aquel año nos informan que la escuela de niñas (30 alumnas) no reúne las mínimas condiciones higiénicas y pedagógicas, y que debía ser destruida y sustituida por una nueva. La escuela de niños y la casa del maestro estaban en un estado aceptable, pero necesitaban reparaciones.



Figura 2. Fachada de una antigua escuela.

En 1920 se produce otra visita del inspector. La valoración de los resultados es satisfactoria en los niños (25 alumnos) y regular en las niñas (35 alumnas). Los locales se encontraban bien, pero necesitaban reparaciones. El sueldo anual del maestro de Castellar era de 2.000 pesetas.

No existen referencias documentales del periodo de la Guerra Civil, y hasta los años 40 no volvemos a encontrarlas.

A principios de los años 40 se reconstituye la Junta Municipal de Enseñanza Primaria, compuesta por el alcalde-presidente (Severiano Sánchez), el concejal de educación, los maestros y representación de los padres de familia, si bien vuelve a desaparecer casi de inmediato.

En 1945 se aprueba la Ley de Educación Primaria, que sustituye a la Ley Moyano, y vuelve a dar un impulso en los temas de Educación.

En 1947 suceden otros dos hechos relevantes. Uno es que ese año se aprueba el Estatuto del Magisterio Nacional Primario, y el otro es que se vuelve a constituir la Junta Municipal de Educación Primaria con una nueva composición. Los miembros eran el alcalde (Francisco Ruiz), el concejal de educación, el cura-párroco, el delegado local del Frente de Juventudes, una representante de la Sección Femenina de la Falange, un maestro, una madre de familia y el secretario. Esta Junta tenía la obligación de reunirse los días 1 y 15 de cada mes.

En 1949 nos encontramos con varios hechos significativos. Ese año se abren las clases para adultos de ambos sexos y se crea un censo escolar obligatorio, que debía registrar las altas, las bajas y las faltas de asistencia. También ese año se aprueba la colocación de quinqués en la escuela (el pueblo carecía de luz eléctrica). En la relación de cosas que hacían falta para la escuela destaca sobre cualquier otra la necesidad de alimentos.

En los años cincuenta destaca en el sistema educativo, que si bien debería haber un maestro para niños y una maestra para niñas, esto no era así en muchas ocasiones ya que con frecuencia los maestros no querían ocupar las plazas de Castellar. Cuando el maestro estaba ausente o la plaza vacante, en primera instancia era el cura-párroco el que hacía las veces de maestro. Cuando la maestra estaba ausente o vacante, se buscaba gente con estudios elementales o con conocimientos adquiridos en las escuelas religiosas. Si ámbas cosas no eran posibles (en Castellar no había bachilleres) se convocaban pruebas de idoneidad (cultura general) entre las personas interesadas. En los registros municipales se han podido revisar algunas de las pruebas realizadas por personas que fueron seleccionadas, y comprobar que básicamente se buscaba que supieran leer y escribir de una forma elemental.

En 1952 encontramos constancia documental de que el principal problema seguía siendo la diseminación de la población y la carencia de vías de comunicación, lo que provocaba la falta de asistencia a la escuela de la población infantil. Ese año se llegaron a poner multas y arrestos supletorios a varios padres por la no asistencia a clase de los niños.

En 1953 se crea la Junta Contra el Analfabetismo y se empieza a intentar realizar el primer censo de analfabetos.

En 1954 se le solicita a la Sociedad Corchera Almoraima la colaboración de los guardas de las dehesas para la realización de un censo de analfabetos lo más exacto posible. En aquel año consta que había dos escuelas, la de Castellar (Castillo-Fortaleza) y la del Olivar (en la finca la Almoraima).

En 1956 encontramos que el sueldo del maestro de Castellar era de 15.729 pesetas anuales.

En 1957, y como consecuencia del Plan Quinquenal sobre construcciones escolares, se empieza a construir la escuela rural en la estación de Castellar (La Almoraima), que se termina de construir en 1959. Ese año el Censo de La Almoraima era de 492 habitantes con 53 niños y 55 niñas en edad escolar (entre 6 y 12 años). Ese año también nos encontramos con la existencia de una escuela particular llevada por una maestra "idónea".

En los años sesenta se profundiza en la campaña contra el analfabetismo. En la documentación consultada consta que había sólo ocho analfabetos entre los 13 y los 21 años, de los 535 analfabetos que había en el pueblo.

En el año 1962 se solicita la instalación de un comedor escolar para las escuelas del término municipal, y se compran 35 bancos bipersonales para instalar en las escuelas.

En 1963, en las actas de la visita de la inspectora se puede comprobar que la situación de dispersión de la población, así como la carencia de caminos y carreteras transitables por vehículos de motor era uno de los principales problemas con que se encontraba Castellar, además de la escasez de recursos económicos del Ayuntamiento. En ese año se determinó que había ocho niños en edad escolar sin escolarizar en la población y más de 500 analfabetos en el pueblo. Lamentablemente el problema que preocupaba a la inspección aquel año era la sustitución de las láminas del Caudillo, José Antonio y la Inmaculada que al parecer estaban deterioradas, y no tanto la necesidad de conseguir el necesario aparato reconstituidor de leche líquida con dispositivo calefactor.

LA EDUCACIÓN EN CASTELLAR DE LA FRONTERA. ÉPOCA ACTUAL

Podríamos extendernos en el análisis de los principales hechos referidos a la Educación en los últimos 32 años. Los años de existencia del pueblo nuevo de Castellar, y los años de la Ley General de Educación de 1970, la LODE, la LOGSE y la LOCE, los nuevos edificios de los centros educativos, los nuevos problemas, etc..., pero excede del interés de la presente Comunicación.

De una forma escueta, y para que nos sirva de referencia comparativa sobre los hechos relatados con anterioridad vamos a exponer algunos datos del sistema educativo actual en el pueblo nuevo de Castellar de la Frontera.

Castellar dispone de un colegio de Infantil y Educación Primaria. El C.P. Tierno Galván, que atiende 330 alumnos y alumnas distribuidos en 16 unidades (4 de infantil y 12 de primaria), y que es atendido por 23 profesores.

El pueblo también dispone de un instituto de Educación Secundaria. El I.E.S. Almoraima, que atiende 173 alumnos y alumnas distribuidos en cinco unidades atendidas por 21 profesores.

Cuarenta alumnos del pueblo continúan sus estudios de secundaria en otros institutos de la Comarca, principalmente Jimena de la Frontera. Diez alumnos continúan sus estudios de bachilleratos tecnológicos o de Formación Profesional (Forestal, Electricidad-Electrónica, Mantenimiento de Vehículos, etc...) en varios centros de la Comarca. El Ayuntamiento subvenciona el transporte escolar de los alumnos que continúan sus estudios fuera de Castellar.

Además, Castellar dispone de una guardería infantil con 20 pequeños, y que se encuentra en proceso de municipalización, y de un aula de Educación de Adultos.

Otro hecho destacable es que un nutrido grupo de jóvenes salidos de los nuevos centros educativos de Castellar están cursando en la actualidad diplomaturas y licenciaturas universitarias en distintas universidades de nuestra comunidad autónoma. Esto hecho hubiera sido casi impensable en las anteriores etapas a las que hacíamos referencia.

Otros recursos educativos disponibles para toda la comunidad educativa, además de los que tienen el C.P. Tierno Galván y el I.E.S. Almoraima son:

- Una biblioteca municipal con varias aulas complementarias, que dispone de un nuevo acceso gratuito a Internet.
- Un aula de informática municipal con las herramientas informáticas más modernas.
- El aula de la Juventud y el Deporte, que también dispone de diversas instalaciones, y que también cuenta con ordenadores con acceso gratuito a Internet.
- Instalaciones deportivas, de las que carecían las anteriores ubicaciones de Castellar (Un pabellón deportivo cubierto en Castellar, unas pistas polideportivas en Almoraima, un campo de fútbol y dos de fútbol-7 en Castellar, etc.).

DEL DÍA ESCOLAR DE LA NO VIOLENCIA Y LA PAZ A LA SEMANA ESCOLAR DE LA NO VIOLENCIA Y LA PAZ

Francisco Durán Rodríguez / Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia de la que trata esta Comunicación se refiere a los períodos entre el curso 1990-91 hasta el 1997-98, último de la estructura de ocho niveles de la educación obligatoria, Educación Infantil, Educación Primaria y Primer Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria en el colegio en el que se desarrolló.

Educación para la paz –uno de los fines de la actividad educativa para los centros docentes a los que se refiere la LODE¹ en su artículo segundo, letra g,² repetido en el artículo primero de la LOGSE³ como educar en general, presupone una reflexión previa sobre los conceptos de educación, de paz y de educar para la paz, así como sobre sus fundamentos y objetivos. No es objeto de este trabajo hacer una reflexión profunda sobre estos aspectos, ya bien desarrollados en la amplia bibliografía en las que están tratados estos temas. Pero no podemos tratar sobre la humilde experiencia que aquí se expone sin una aproximación previa al concepto de no-violencia, que de ordinario suele obviarse y englobarse en el de la paz o confundirse con él. Ciertamente el horizonte es la paz, pero un concepto de paz que incluye el de no-violencia, un concepto para el que nos basaremos en la aproximación que al respecto hace Lorenzo Vidal –para nosotros, D. Lorenzo– en su artículo "Reflexiones sobre la no-violencia y la paz" (Vidal, 1992).

¹ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (B.O.E. de 4 de julio).

² Textualmente: *la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos*.

³ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. de 4 de octubre).

Para este autor, el concepto de la no-violencia defendido por prestigiosos pacifistas como Gandhi, Vinoba Bhaave o Martin Luther King, coinciden en considerar que la no-violencia "es una fuerza activa capaz de incidir de una manera transformadora en la vida de los seres humanos y en la vida de las sociedades", al contrario de quienes opinan que es mera resistencia pasiva. Para Lorenzo Vidal, la no-violencia tiene una dimensión tanto contemplativa como activa, por lo que parte de tres definiciones de la misma: la ética, la psicológica y la sociológica.

La primera se resume en "la actitud de renunciar a matar y a dañar a los demás seres por medio del pensamiento, la palabra y la acción". La segunda sería "el instinto de lucha humanizado por el amor y que actúa, con toda la energía y con la mejor valentía propia de este instinto, respetando la naturaleza, la vida y la libertad". La tercera se concretaría en "la lucha y resistencia activa, no mediante las fuerzas del odio, la venganza, la destrucción, las armas y la muerte, sino mediante la fuerza del amor o bondad-de-corazón, de la justicia (es decir, del respeto integral por los derechos humanos) y de la verdad".

Como afirma este autor en el artículo mencionado, "la no-violencia es fundamentalmente una forma de vida a la que se llega por aceptación y evolución interior, y sería minimizarla y alicortarla al reducirla a la simple aplicación coyuntural de uno o varios procedimientos reivindicativos más o menos pacíficos y no-violentos". En su sentido profundo, para ser auténtica, "la no-violencia es, ante todo, una actitud de respeto integral por la vida, actitud que cada uno concibe y autorrealiza conforme a su carácter, siendo el carácter la forma concreta de ser, de vivir y de actuar de cada uno de nosotros". Una actitud que no tiene nada que ver con una resistencia pasiva, sino con un decidido compromiso en el que, para Gandhi –recogido en ese mismo artículo–, no cabe ni la cobardía ni la debilidad: "Hay esperanzas de que el hombre violento sea algún día no-violento, pero no hay ninguna esperanza para el cobarde".

Toda una exigente llamada de atención basada en una extraordinaria fuerza moral que radica en su búsqueda incesante de la verdad; una verdad no tanto como contraria al error sino a la mentira. Como dice Gonzalo Arias (1985, 15):

"Se trata de la veracidad frente a los demás, de la fidelidad a la palabra dada; y se trata también, sobre todo, de la sinceridad consigo mismo, del sacrificio del amor propio cuando hay que reconocer un error, de la constante interrogación de la conciencia y de la disposición a seguir sus dictados".

Y como consecuencia, explica este mismo autor (1985, 16), la humildad –contraria a la soberbia y al dogmatismo– y la transigencia; una transigencia no en el terreno de los principios, sino en la práctica política, como concreción de "la voluntad de estar siempre alerta a la parte de verdad que pueda haber en el otro". Porque como dice Lanza del Vasto, de lo que verdaderamente se trata es de llegar a buscar juntos la verdad (1981, 24).

En coherencia con esto, lo que pretende la Pedagogía de la No-Violencia y la Paz es:

"incluir entre los objetivos fundamentales de la educación –en todos sus niveles y modalidades– el desarrollo del espíritu de amor universal, no-violencia y paz, con el propósito de cooperar a la formación integral del educando y procurar un mundo más fraternal, menos violento y más pacífico" (Lorenzo Vidal, 1985, 10).

Porque lo que se pretende no es sólo luchar contra los efectos de la violencia, sino –como queda citado Lanza del Vasto en esas "Reflexiones...–, renunciar a las causas.

Naturalmente, una educación que pretenda tal propósito requiere otros planteamientos mucho más ambiciosos que los de esta experiencia, pero haciéndonos eco de las palabras de María Montessori (Vidal y Díaz del Corral, 1981, 18), empezamos con la mera idea de sembrar una semilla, con la esperanza de que fructifiquen en algunos corazones: "Sembrad en los niños ideas buenas, aunque no las entiendan; los años se encargarán de descifrarlas en su entendimiento y de hacerlas florecer en su corazón".

2. UN POCO DE HISTORIA

La celebración del Día Escolar de la No-violencia y la Paz (DENYP), fundado por el entonces inspector de educación, hoy jubilado, Don Lorenzo Vidal Vidal, en 1964, en Cádiz, es el punto de partida de esta Comunicación.

A principios de 1980 en el desaparecido colegio San José de Calasanz, en la barriada algecireña de la Reconquista, el autor, a título individual, celebra, probablemente por primera vez en ese centro, este día; pero esta celebración pretende no ser punto de llegada, sino de partida, por lo que –a raíz de una documentación⁴ entregada por el propio don Lorenzo en un seminario que sobre el tema dio a un grupo de opositores en septiembre de 1974, en Ceuta, en donde era inspector entonces– se forma lo que se llamaba un GANYP (Grupo de Amigos de la No-violencia y la Paz) con los alumnos que voluntariamente se adscribieron.

Estos alumnos con el profesor encargado se reunieron durante varios meses de aquel curso 1979-80 por las mañanas en sábados alternos. En estas reuniones, de acuerdo con las instrucciones tomadas de la documentación a la que se ha hecho referencia más arriba, se hacía: una revisión de vida y del plan de actividades, comentario de algún tema o pensamiento, lectura de la declaración de principios, reflexión personal interior en silencio y oración colectiva por el amor, la no-violencia y la paz entre los hombres y entre los pueblos. Las actividades, que podía ser individuales y grupales, eran: ayuda mutua, fomento de la amistad, diálogo... y, sobre todo, plegaria y reflexión personal interior en silencio sobre algún pensamiento o lema pacificador.

Con el cambio en la dirección del centro, y hacia 1985, la celebración se institucionaliza, gracias a la entonces directora, Consolación Prieto. En 1989, el profesor del colegio y poeta Manuel Fernández Mota lanza la idea de un concurso de poesía sobre la no-violencia y la paz dirigido a los escolares de la entonces segunda etapa de la EGB de la localidad; certamen que en 1991 se transforma en comarcal. En ese mismo año, el autor, en su calidad de jefe de estudios del centro propone convertir la celebración de ese día en una semana que, desde entonces, de modo ininterrumpido se ha continuado hasta el último año de su existencia, pero que se ha continuado en su adscripción en el I.E.S. Miguel Hernández de Algeciras, transformación administrativa de una de las secciones de aquel colegio. En esa semana, destacaban dos actividades además del certamen: películas en vídeo sobre el tema y un simposio con la participación de personas destacables por su contribución a un mundo más humano.

3. LOS MOTIVOS PARA CELEBRAR LA SEMANA

En las programaciones de las diferentes semanas, se ha partido siempre de unos argumentos que, con ligeras variaciones a lo largo de los años, podríamos establecer como los siguientes:

1. Vivimos en un mundo violento. En un mundo que, en el mejor de los casos, aplaude entusiásticamente la ley del Talión: "Ojo por ojo, diente por diente". En un mundo dominado por la ignorancia de los más elementales principios de la vida. En un mundo que, en su ignorancia, implícitamente contradice aquella ley tan vivamente defendida contra los demás. Y la contradice porque en nuestro fuero interno, ansiamos que no se emplee tan bárbaro precepto cuando nos toque sufrirlo. Como observó Martin Luther King añadió: "Hemos aprendido a volar como los pájaros y a nadar como los peces, pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos" (Vidal y Díaz del Corral, 1981, 3).

⁴ Dos pequeños dossieres: uno de dos páginas sobre "Los grupos de Amigos del *Día Escolar de la No-violencia y la Paz (GANIPs)*, en el que se expresaban la fundamentación de estos GANIPs, una Declaración de Principios y una breve información sobre el funcionamiento de los mismos. En el segundo, de siete páginas, titulado genéricamente *Educación no-violenta y pacificadora*, en el que, tras una breve introducción se explicaba el concepto de la "pedagogía de la no-violencia y la paz", así como los del "Día Escolar de la no-violencia y la paz", explicaba más extensamente los "Grupos de amigos de la no-violencia y la paz".

2. Tenemos el deber de contribuir a la construcción de un mundo de paz, porque como educadores estamos de acuerdo con lo que se dice en el Preámbulo de la Constitución de la UNESCO: "Puesto que que las guerras nacen en la mente de los hombres es en la mente de los hombre donde deben edificarse las defensas de la paz". Y como escribió la gran pedagoga italiana María Montessori: "Sembrad en los niños ideas buenas, aunque no las entiendan; los años se encargarán de descifrarlas en su entendimiento y de hacerlas florecer en su corazón".
3. El 30 de enero es el "Día Escolar de la No-Violencia y de la Paz", fundado por Lorenzo Vidal en 1964 en la provincia de Cádiz, en conmeración del asesinato del Mahatma Gandhi el mismo día de 1948.

4. LA SEMANA DE LA NO-VIOLENCIA Y LA PAZ (S.E.N.yP.)

La celebración de la semana se ha visto siempre encuadrada dentro del apartado de Actividades Extraescolares y Complementarias en el Plan Anual de Centro (P.A.C.). En su programación intervenía todo el Claustro en reuniones celebradas en los diferentes ciclos desde una estructura básica elaborada por la Jefatura de Estudios (hasta el curso 1992-93) o por la dirección (hasta el final).

Dadas las características de esta Comunicación, vamos a centrarnos en las tres actividades centrales de estas jornadas en el ciclo superior de E.G.B.: la reflexión a partir de las "citas con la paz", el simposio y "la paz en el cine".

En lo relacionado con la reflexión, a partir de una serie de citas –de la que presentamos una relación en el anexo I– se explicaban, se hacía una reflexión personal y se hacía una puesta en común para que cada cual expusiera los aspectos que considerara reseñables.

En lo que se refiere al simposio, estaba dirigido fundamentalmente al alumnado de octavo del centro, y a una representación del de centros vecinos, generalmente, Santa Teresa de Jesús, Virgen del Mar y General Castaños. Tras las intervenciones de los diferentes ponentes, el correspondiente coloquio. Hay que destacar el interés con que siempre fueron seguidas todas las intervenciones, si bien quizá la más seguida fue la protagonizada por Juana María Vázquez Asiain, al contar sus experiencias en las misiones africanas; poco después volvería a ese continente, por lo que ya se volvió a poder contar con su inestimable presencia.

Las personas que han intervenido en todos estos años han sido los siguientes (las referencias se refieren a los momentos de su intervención:

- Lorenzo Vidal, creador del Día Escolar de la No-Violencia y la Paz, inspector de educación y escritor (todos los años).
- Salik Sow, miembro de Algeciras Acoge (1994, 1995, 1996, 1997 y 1998).
- Manuel Fernández Mota, escritor y maestro, creador del Certamen de Poesía Escolar sobre No-violencia y Paz.
- Lorenzo Vidal, fundador del reconocido internacionalmente "Premio Bahía de Poesía" (1991, 1992, 1993 y 1998).
- Gonzalo Arias, escritor y uno de los activistas españoles no-violentos más antiguos (1992, 1993, 1996 y 1997).
- Francisco Javier Gil, director del centro Nuestra Señora del Cobre y miembro del grupo ecologista AGADEN (1992, 1993, 1997 y 1998).
- Isidoro Macías, superior de la comunidad franciscana de la Cruz Blanca de Algeciras (1991 y 1998).
- Elizabeth Binna, profesora gibraltareña jubilada (1996 y 1997).

- Andrés del Río, antiguo alumno del centro, perteneciente a la Asociación de Ayuda al Pueblo Saharaui (1994 y 1995).
- Juan Luis Sibón, sacerdote y delegado Diocesano de Misiones, misionero en Burundi durante seis años (1996 y 1997).
- Miguel Rodríguez, maestro, objetor de conciencia (1991).
- Juan Luis González, ecologista (1991).
- Miguel Sibón, representante comarcal de Manos Unidas (1993).
- Juana María Vázquez Asiain, enfermera en la Escuela Especial Kadubanda en Ruanda (1995).
- Pilar Rojo, profesora, integrante de la Plataforma del 0'7 (1995).
- José Chamizo, sacerdote y coordinador comarcal de Asociaciones contra la Droga y propuesto entonces como Defensor del Pueblo Andaluz (1996).
- José Luis Domínguez, coordinador general de la Coordinadora Abril para la prevención de las drogodependencias (1998).

En lo que respecta al pase de películas y reportajes, y dado el interés que a nuestro juicio tenían, han sido muy pocas las que se han pasado. En ellas, en los primeros años se cometió el error de verla en una única sesión, lo que afectaba, lógicamente, a la atención del alumnado y a su aprovechamiento. No obstante, el pase de las grabaciones siempre fue activo, con paradas frecuentes para destacar algún aspecto, explicar las escenas, hacer algún comentario y atender a las cuestiones planteadas por el alumnado.

Las películas sobre las que se trabajaba, dirigidas al alumnado de séptimo y octavo de E.G.B. han sido las siguientes (sólo una por grupo): Gandhi, Sajaravov y Romero en las que, como es sabido, se resalta el compromiso, el esfuerzo y la valentía de estas personas en ambientes hostiles por defender sus ideales. Además, también se utilizó el reportaje Madre Teresa, sobre la recientemente declarada santa Teresa de Calcuta.

5. PRINCIPALES CONCLUSIONES; ASPECTOS NOVEDOSOS Y RELEVANTES DEL TRABAJO

- Aunque hoy una celebración generalizada e institucionalizada, en su momento, fue probablemente de las primeras iniciativas comarcales en el campo de una educación pacificadora.
- Importancia de la participación, de la consideración de iniciativa colectiva.
- Importancia de estas celebraciones como punto de referencia motivador para el compromiso hacia una educación para la no-violencia y la paz, desde una educación para la convivencia democrática.
- Carácter insuficiente de las celebraciones; se hace necesaria una educación pacificadora: "no hay caminos para la paz, la paz es el camino".
- Carácter fundamental, y por lo tanto irrenunciable, de la reflexión profunda sobre los principios no-violentos como base de la acción. Una acción que debe partir de la transformación personal: no se trataría de utilizar determinados procedimientos pacíficos, sino hacerlo desde el radical convencimiento de los principios postulados y que quedan expuestos en el anexo II "Por qué soy pacifista".

6. CONSECUENCIAS EDUCATIVAS

La necesidad una educación para la paz requiere un esfuerzo sostenido para que los posibles beneficios de las diferentes actividades desarrolladas durante una semana no sólo no se pierdan, sino que se acrecienten. Un compromiso, en primer lugar, que opte por una de las dos vías expuestas en la introducción: trabajar por los efectos de la violencia o por sus causas (decisión a nuestro entender capital, por cuanto de ella se derivarán las siguientes que haya que tomar) y, en segundo lugar, una labor continua de formación en aquellos aspectos que hacen posible una educación así. Porque creemos que en las circunstancias actuales, la educación para la convivencia es un aspecto fundamental, sin el cual no sólo es imposible avanzar en los aspectos académicos, sino porque sin ella estamos dejando de lado fines fundamentales de la educación como los siguientes recogidos tanto en la LODE como en la LOGSE: "el pleno desarrollo de la personalidad del alumno" (imposible sin atender la faceta social, y no hay nada más social que la convivencia):

"la formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, la preparación para participar activamente en la vida social y cultural, así como la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos".

Dentro de esta formación, buenas medidas están recogidas tanto en los planes de formación de los centros de profesores como de las distintas universidades. En el primer caso, la oferta de cursos que a veces se ofrecen pueden venir bien como una introducción, a lo que se añade la interesante posibilidad de constituirse en grupos de trabajo. En el caso de la oferta universitaria, es lo suficientemente amplia como para encontrar lo que creamos precisar en un determinado momento.

Lógicamente, una buena formación debe derivar en la elaboración de proyectos de amplias miras a partir del conocimiento de las necesidades educativas reales de los centros y desde una participación del profesorado –y aun de la comunidad educativa como tal– conscientes de la importancia del asunto, de la necesidad de paciencia y con fe en las posibilidades de estos planteamientos. Y para ello, es importante contar con un modelo que fundamente y dé coherencia a nuestras actuaciones. En nuestro caso, hemos optado por el modelo de "educación para una convivencia democrática", dentro de la propuesta realizada por los profesores Moreno y Torrego (1999, 41) que, tras una exploración de la situación de conflictividad en el centro, ofrece diez ámbitos de actuación:

1. Obtener un conocimiento más ajustado del alumnado que permita una mejor respuesta educativa.
2. Introducir cambios en el currículum, haciéndolo más inclusivo y democrático y reconstruyéndolo en torno a los valores democráticos.
3. Estimular y consolidar el funcionamiento del grupo-clase especialmente a través de la elaboración de normas de comportamiento en el aula.
4. Favorecer la colaboración de las familias con el centro educativo participando en los procesos de decisión relativos a los temas de convivencia.
5. Tomar medidas que afronten la influencia del contexto social cercano del alumnado.
6. Mejorar los procesos de gestión del aula por parte del profesorado: interacción verbal y no verbal, discurso docente, estilo motivacional y respuesta inmediata a la disrupción en el aula.
7. Desarrollar en todos los miembros de la comunidad educativa habilidades sociales de comunicación y de resolución democrática de conflictos.

8. Crear estructuras e instrumentos para la promoción de la convivencia en los centros (nuevos órganos y medidas organizativas).
9. Trabajar con las normas de convivencia en el centro: elaboración, seguimiento y medidas ante el incumplimiento.
10. Asegurar las condiciones mínimas de seguridad en el centro: seguridad física y respuestas específicas ante situaciones graves.

7. BIBLIOGRAFÍA

7.1. Libros

- ARIAS, Gonzalo. *La noviolencia, ¿tentación o reto?* Madrid: edición del autor. 1985.
- DÍAZ DEL CORRAL, Eulogio. *Historia del pensamiento pacifista y no-violento contemporáneo*. Barcelona: Hogar del libro. 1987.
- LANZA DEL VASTO. *La aventura de la no-violencia*. Salamanca: Sígueme. 1981.
- MORENO OLMEDILLA, J. M. y TORREGO SEIJO, J. C. *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*. Madrid: UNED. 1999.
- VIDAL, Lorenzo. *Fundamentación de una pedagogía de la no-violencia y la paz*. Alcoy: Marfil. 1971. *No-violencia y escuela. El "Día Escolar de la No-violencia y la Paz" como experiencia práctica de educación pacificadora*. Madrid: Escuela Española. 1985. *Pequeño libro de un solitario*. Madrid: Luis Cárcamo. 1981. "Reflexiones sobre la no-violencia y la paz". *Comunidad Escolar* (29 de enero). 1992.
- VIDAL, LL. y DÍAZ DEL CORRAL, E. "Ideario No-violento". Mallorca. *Ponent*, nº 19. 1981.

7.2. Páginas web

- <http://es.geocities.com/ahimsadenip/index.html>
- <http://personasenaccion.info/tablon/1/879.html>
- http://www.stec.es/30_de_enero.htm
- <http://www.pangea.org/org/sedupaz/>
- <http://www.sgep.org/>
- <http://manos-blancas.uam.es/>
- <http://www.edualter.org/>
- <http://www.cip.fuhem.es/>
- <http://www.pangea.org/org/juspau/>

ANEXO I. Citas con la Paz

Todo lo que somos es el resultado de lo que hemos pensado, queda fundado en nuestros pensamientos, está hecho por nuestras ideas.

Buda

El verdadero camino que conduce a la paz con Dios y con los hombres no es la mentira, sino la verdad; no es la venganza, sino la justicia; no es el odio, sino el amor.

Inscripción en el Templo de la Paz, Hiroshima

Permanece siempre firme y constante en tu propia fe; pero aléjate de todo fanatismo e intolerancia.

Ramakrishna

Dios no ha creado fronteras... Mi objetivo es la amistad con el mundo entero y puedo conciliar el amor más grande con la más severa oposición a la injusticia.

Gandhi

Estoy en desacuerdo con cada una de tus palabras, pero defenderé hasta la muerte tu derecho a decirlas.

Voltaire

La Verdad es el objetivo, el Amor, el medio para llegar a ella.

Gandhi

Las palabras humildes están en el inicio de la paz y las palabras orgullosas están en el inicio de la guerra.

Ramón Llull

La No-Violencia es la fuerza que nace de la Verdad.

Gandhi

El sabio hace el bien sin esperar recompensa.

Lao-Tse

No hables ásperamente a nadie. Aquéllos a quienes hables así, te contestarán de la misma manera.

Buda

No permitamos jamás que alguien acuda a nosotros sin irse mejor y más feliz... A todo el que sufre, niño o grande, abandonado o enfermo, tuberculoso o leproso, no sólo hemos de ofrecerle ayuda, sino también una sonrisa alegre y serena.

Santa Teresa de Calcuta

Prometemos ensayar la no-violencia en nuestras disputas con nuestros prójimos, en los conflictos en los que estamos mezclados; renunciar a las revanchas; pedir más que mandar; reconciliar a aquéllos que se odian más que tomar partido; eludir las discusiones; evitar los procesos; preferir la alegría del entendimiento a las satisfacciones del triunfo.

Lanza del Vasto

Incluso si se me probara que haciendo la guerra mi ideal tenía posibilidades de triunfar, yo diría no a la guerra: porque no se elabora una sociedad humana sobre montones de cadáveres.

Louis Lecoin

La fibra más dura debe consumirse al fuego del amor. Si no se consume es porque el fuego no es bastante fuerte.

Gandhi

Escucha, amigo, sólo quien ama, comprende.

Kabir

El hombre sensible no disputa. Quien disputa no lo es.

Lao-Tse

La no-violencia es combatir el mal sin hacer mal a nadie, ni siquiera a los malvados. Su táctica es tocar al violento en su conciencia. Ahí está el secreto y la llave de su fuerza. Apunta, no a suprimir al adversario, sino a convertirle.

Lanza del Vasto

Dejarse matar, si es necesario. No matar jamás.

Mariano Da Silva Rondón

Las armas deben ser abolidas antes de que ellas nos destruyan a nosotros.

John F. Kennedy

En el saber tomar las cosas por su lado bueno radica el secreto de nuestra paz.

Juan XXIII

Vuelve la espada a su vaina, porque el que empuña la espada a espada morirá.

Jesucristo

No hay justicia donde no hay amor.

Abbé Pierre

Me siento, a veces, impotente pero no pierdo jamás la esperanza.

Gandhi

No protestemos contra la bomba porque tenemos miedo, sino porque el hombre es sagrado.

Jean Laserre

Para una persona no-violenta, todo el mundo es su familia.

Gandhi

ANEXO II. Por qué soy pacifista

Eulogio Díaz del Corral

- 1º Porque creo que el derecho a la vida es el derecho fundamental de todos los seres (entre ellos los seres humanos).
- 2º Porque creo en la bondad natural del ser humano, cuya vida debe desarrollarse con amor y solidaridad, y no con egoísmo y competencia.
- 3º Porque no odio a nadie ni creo en campañas contra nadie.
- 4º Porque creo que los pueblos tienen derecho a decidir libremente su futuro.
- 5º Porque la violencia da la victoria al más fuerte, que, independientemente de su fuerza, puede o no tener razón.
- 6º Porque la guerra se lleva los recursos humanos y económicos que necesitamos para luchar contra la pobreza, la marginación, la incultura y las enfermedades.
- 7º Porque la guerra la deciden unos –los que mandan– y son otros –los que deben obedecer– quienes tienen que ir a entregar sus vidas.
- 8º Porque las guerras siempre ocultan intereses económicos de los que ya son poderosos y opresores.
- 9º Porque las guerras las ganan los estados y siempre las pierden los individuos.
- 10º Porque los verdaderos héroes de la Humanidad –como Jesucristo, Budha, Lao-Tse, San Francisco de Asís, Ramakrishna, Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Madre Teresa de Calcuta, etc.– nos muestran el camino de la no-violencia para reivindicar y defender los derechos humanos y alcanzar la auténtica paz.

EDUCACIÓN ESPECIAL. UNA VIVENCIA EN EL CAMPO DE GIBRALTAR

Juan de Dios Regordán Domínguez

1. INTRODUCCIÓN

Cuando me propusieron exponer un trabajo sobre Educación Especial, creí que se trataba de hacer un análisis global de la Educación Especial (E.E.) y su evolución hasta llegar al momento actual. Pero después se me dijo, y lo he comprendido, que era algo más concreto, algo realizado y vivido en el Campo de Gibraltar. No obstante, creo necesario hacer referencia a algunas leyes sobre Educación Especial y a su cumplimiento. Leyes tan importantes como la Ley 13/1982 de 7 de abril, por cambio de Gobierno, quedó aparcada, aunque alguna vez se citara posteriormente. Otras leyes se hicieron sin consenso y diciendo lo contrario de la anterior, tal vez porque no era suya. También me siento impulsado a recordar vivencias personales que han influenciado de una manera directa al respecto.

2. DESARROLLO

2.1. Mi primera experiencia en Algeciras

En septiembre del año 1977 vine destinado de profesor de EGB al Colegio Público (C.P.) Santa Teresa, de Algeciras. Se me asigna un tercer curso de niños y niñas, casi todos repetidores; algunos con diagnóstico de gabinetes particulares. Ante las serias dificultades de bastantes niños de la clase, recurro a emplear métodos y ejercicios parecidos a los que utilicé el curso anterior con los niños del Patronato de Educación Especial San Jorge de Lucena (Córdoba). Si con nueve niños, con cociente intelectual comprendido entre 0,32 el de mayor y 0,12 el de menor, se consiguieron avances significativos, ¿por qué no aprovechar la experiencia? Al terminar el curso la mayoría de los niños tenían ilusión y trabajaban a gusto. Sin embargo, al comenzar el curso siguiente mi clase queda formada por los varones del año anterior y un resto de repetidores.

En el Centro se hacía separación de sexo en cuarto curso. Este hecho me recordó las enseñanzas maternas de mi primera infancia, el contacto directo con la naturaleza y aquella escuela rural mixta, en la Ermita del Mimbrial (entre San José del Valle y Algar), hoy bajo las aguas del pantano. En ella cincuenta y tres niños y niñas, de distintas edades y clases sociales, formábamos casi una familia con la maestra doña Feliciano Lozano Barrero y el curso siguiente con doña Carmen Torres Guerra. Allí no había separación de sexo, sino respeto, ayuda e ilusión.

2.2. Aulas específicas de educación especial en Algeciras

Al salir a concurso en el BOE el aula específica de Educación Especial en el C.P. Santa Teresa, la solicito y consigo la plaza. El curso 1979-1980 empiezan a funcionar, con propietarios definitivos, las aulas específicas de los colegios: Setefilla en el C.P. General Castaños, Juan Vivas en C.P. San José de Calasanz y yo en C.P. Santa Teresa. El reto era atrayente, aunque al principio las directrices y los estímulos externos eran pocos. La buena acogida de los compañeros del centro específico Virgen de la Esperanza nos animó, pero un aula específica en centro ordinario era algo nuevo a poner en marcha.

Nos reuníamos los tres profesores para intercambiar experiencias e intentar buscar solución a las dificultades que nacían desde varios frentes: saber qué tipo de alumnos había que atender, dónde atenderles y clarificar el trabajo con el resto del profesorado del Centro.

2.3. Dificultades de espacio y mentalización

En un centro de EGB, repleto de alumnos, era impensable dedicar una clase amplia a aula específica de Educación Especial. El primer curso tuve 19 alumnos fijos, atendidos en una habitación habilitada de menos de veinte metros cuadrados.

Al principio fue difícil que los demás miembros de la comunidad educativa captaran el verdadero cometido del aula específica de Educación Especial. Sin embargo, poco a poco, se vio que era algo muy positivo en el Centro e incluso los padres pedían que sus hijos con alguna dificultad, fueran atendidos en el aula de Educación Especial.

2.4. La educación especial en la Comarca

Durante los años 1980 al 82 se crean más aulas específicas en la Comarca. Se potencia por parte de los profesores un movimiento muy propicio para profundizar en Educación Especial. La preocupación por hacer una buena labor lleva a organizar reuniones por las tardes, en horas no lectivas. En estas reuniones se intercambian experiencias y se elabora material pedagógico. Estas reuniones se extienden a la Comarca, ya con un trabajo más organizado, teniendo lugar las reuniones en La Línea de la Concepción con María Luisa Escribano y los profesores del colegio de Sordos, y otras semanas en Algeciras.

2.5. Futuro de los alumnos de las aulas específicas

Algo digno de destacar es la preocupación por el futuro de los niños atendidos en las Aulas Específicas. Para buscar salidas para este tipo de alumnos se hacen algunas experiencias de pretalleres de marquetería, barro, macramé, etc. En esta línea, un grupo de profesores asistimos a un curso de cerámica, impartido por el profesor José Luis Villar, con la idea de poner en práctica con los alumnos este tipo de habilidades.

2.6. La educación especial en la provincia

Los que hemos trabajado bastante tiempo en Educación Especial en el Campo de Gibraltar, tuvimos la suerte de trabajar con el inspector Diego Bejarano y participar en la preparación del proyecto de lo que se convertiría en una experiencia muy positiva, "Plan Piloto de Educación Especial de la Provincia de Cádiz". Diego Bejarano y Manuel Santander, inspector y coordinador de Educación Especial respectivamente entonces, apoyaron los intercambios y, en la medida de sus

posibilidades, clarificaron los cometidos de los profesores de Educación Especial. Mantuvimos reuniones, de ámbito provincial, en Algeciras, La Línea de la Concepción, Ubrique, Jerez, Cádiz, e incluso nos trasladamos a Cabra (Córdoba) para visitar los talleres y granjas del Centro Ocupacional (PROMI), etc.

Sin embargo, la Educación Especial ha sido sometida a continuos cambios y experimentaciones, fruto más de la improvisación que de un verdadero proyecto y que ha ido desmotivando la labor de bastantes profesores y algunos dejaron la Educación Especial. Podemos hacer un breve recorrido para ver la legislación a través del tiempo.

2.7. Algunos datos legislativos a tener en cuenta

Por Orden de 14 de junio de 1983 se desarrolla el Real Decreto 2.639/1982, de 15 de octubre, por el que se ordena la Educación Especial en lo que se refiere a los niveles de Preescolar y Educación Básica. La Orden Ministerial de 18 de junio de 1983 (BOE 145) especifica, entre otras cosas, lo siguiente: la enseñanza de Educación Básica a minusválidos se desarrollará fundamentalmente en el marco del sistema ordinario de la Educación General, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y servicios necesarios. El criterio integrador que deben tener las distintas formas de integración será flexible, con carácter dinámico en función de la evolución del alumno.

2.8. Tipos de integración. (Orden 14 de junio de 1983). Especifica:

Integración completa: El programa será el ordinario con orientaciones pedagógicas de acuerdo con las dificultades del alumno y será aplicado por el profesor del aula.

Integración combinada: Programa ordinario para las áreas que pueda seguir en el aula ordinaria. Y atención por el profesor de E.E. en las áreas de dificultad específica.

Integración parcial: Se atienden alumnos con dificultad seria y continuada en todas las áreas, y con posibilidad de participación en las demás actividades del Centro. Recibirán los apoyos específicos que requiera.

2.9. Escolarización en centros específicos y en aulas específicas

Se va introduciendo una tendencia a escolarizar a los alumnos con dificultades, incluso graves, en las Aulas Específicas y escolarizar en los Centros Específicos el menor número posible. En las Aulas Específicas se llegaron a escolarizar parálíticos cerebrales, autistas y otros, con patologías muy graves. La normativa lo expresa así: "Estará dirigida a los alumnos con dificultades graves y continuadas en todas las áreas del programa y que, en virtud del grado de sus deficiencias, no puedan ser atendidos en alguna de las formas anteriores...".

En las unidades de Educación Especial con alumnos de Integración Parcial y en las de Centros Específicos, en función del grado y tipo de deficiencia, la relación profesor/alumno se mantendrá dentro de los siguientes límites:

- Disminuidos psíquicos: 10-12 alumnos/unidad.
- Disminuidos sensoriales: 10-12 alumnos/unidad.
- Autistas: 3-5 alumnos/unidad.
- Disminuidos físicos (plurideficientes): 8-12 alumnos/unidad.

La atención educativa al disminuido se iniciará tan pronto como sea posible, en el marco del sistema ordinario de Educación Preescolar, mediante la modalidad de Integración.

La admisión de alumnos disminuidos se llevará a cabo en el nivel de Preescolar, salvo casos extremos, en las mismas condiciones y con los mismos requisitos que los establecidos para los demás alumnos de este nivel. Los alumnos que presenten dificultades recibirán los apoyos específicos y de rehabilitación que requiera cada caso.

2.10. Seminarios de Educación Especial en Algeciras

Durante un tiempo en las Aulas Específicas se trabajaba con el Programa Básico Para la Educación Especial publicado por el S.P.O.E.V. y elaborado por equipos de profesores. Las reuniones de los seminarios de Educación Especial eran punto de encuentro y de trabajo en la búsqueda de la solución de problemas que planteaban determinados alumnos. El intercambio de experiencias hacía de los seminarios de Educación Especial un instrumento muy válido para todos y, de forma especial para los profesores que empezaban en las Aulas Específicas. Creo que la valoración del trabajo en equipo de estos años fue muy positiva para la Educación Especial en el Campo de Gibraltar, ya que no había distancias entre Algeciras y La Línea de la Concepción para facilitar las reuniones informativas de los que empezaban en el campo de la Educación Especial.

Se elaboró un buen material en los Seminarios de Educación Especial, coordinados a través del tiempo por los profesores Pepi Núñez, José Miguel Ocón, Julia, Ana María, etc.

En las reuniones de estos seminarios, algunos compañeros expusieron con seriedad las dificultades que encontraban por parte de directores para participar en ellos, exigiéndoles un documento justificativo de cada asistencia. Otros plantearon que algunos directores creían que podían mandarlos a sustituir o a recuperar a niños con retraso pedagógico. Pero la normativa dice: "Los profesores destinados a Educación Especial, en cualquiera de sus modalidades, no podrán realizar trabajos que procedan de otras necesidades educativas".

2.11. De la "Circular Educación Especial. Cádiz, noviembre de 1987"

En el marco general de la Educación en nuestra provincia y de acuerdo con la Orden de 27 de abril de 1987, sobre planificación de la Educación Especial y ampliación de la experimentación en materia de integración en la comunidad autónoma de Andalucía para el curso 1987-88 (BOJA de 26 de mayo), se está prestando especial atención a la escolarización y tratamiento de alumnos en edad preescolar o escolar que se encuentren afectados por algún tipo de minusvalía o deficiencia, lo que posibilita inversiones en recursos personales, materiales y económicos en el ámbito de la Educación Especial.

De acuerdo con la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (BOE de 30 de abril) "Se entenderá por minusválido toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se hallen disminuidas, como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales".

La adscripción de alumnos a Educación Especial se realizará por la autoridad educativa (servicio de Inspección) de acuerdo con el artículo 7.2 de la mencionada Ley, que dice: "El reconocimiento del derecho a la aplicación de los beneficios previstos en esta Ley deberá ser efectuado de manera personalizada por el órgano de la Administración que se determine reglamentariamente previo informe de los correspondientes equipos multiprofesionales calificadoros".

El artículo anterior ha sido desarrollado en el Real Decreto 334/85 de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (BOE de 16 de marzo) "La determinación, en cada caso concreto, de la necesidad o procedencia de la Educación Especial en los centros públicos o financiados por fondos públicos, se efectuará por la autoridad educativa correspondiente en base a la evaluación pluridimensional del alumno, que se realizará por los equipos de profesionales a que se refiere el art.15.2... en cualquier caso se revisará la situación educativa del alumno periódicamente" y artículo 24: "La escolarización de los

alumnos disminuidos o inadaptados en régimen de integración o en Centros Específicos de Educación Especial públicos o financiados por fondos públicos, se determinará por la autoridad educativa correspondiente, en base al dictamen del equipo de profesionales a que se refiere el artículo 3 y previa audiencia de los padres o tutores de aquellos". La figura del inspector de Educación Especial se eclipsa.

2.12. Campaña de mentalización hacia la normalización

Se acentúa una tendencia a la "normalización" y se organiza una campaña pública de mentalización que, en algunos casos, perjudicó al normal desarrollo de la labor educativa. Mensajes en televisión de aquel alumno minusválido diciendo "¡Si yo puedo tú puedes!" o aquella conferencia en la que se dijo a los padres: "Vuestros hijos no tienen problemas... el problema lo tienen los profesores que no saben tratar a vuestros hijos..." no beneficiaban en nada la relación padres-profesores ni para estimular la labor educativa.

La adscripción de alumnos a Educación Especial era realizada por el servicio de Inspección que procedía a comunicar a los directores de los centros las decisiones que se tomaba, al efecto, con cada uno de los alumnos de los que se recibía diagnóstico y previa evaluación de las variables que puedan incidir en la más adecuada escolarización. Escolarización que podrá realizarse en Centros de Integración, Unidades de Educación Especial o Centros de Educación Especial.

La Administración, al potenciar los Centros de Integración, dejó sin profesor de Educación Especial a algunos centros. Por ejemplo, el Centro de Integración San Bernardo de Algeciras dejó sin profesora de Educación Especial al C.P. Puerta del Mar, a pesar de tener alumnos con problemas graves como para que siguiera funcionando el Aula.

Se potencia la burocracia y papeleo en detrimento de la atención directa a los alumnos:

"A los alumnos que por parte del Servicio de Inspección se hallen escolarizados en Educación Especial y posean diagnóstico y orientación de los EPO. Es, se les realizará el oportuno informe periódico por parte del profesor de Educación Especial. Dicho informe se remitirá al Equipo de diagnóstico a los efectos del seguimiento de su evolución".

2.13. Integración del alumnado con necesidades educativas especiales (BOJA 105 de 9 de septiembre de 1997).

Artículo 28. FUNCIONES DEL PROFESORADO DE APOYO A LA INTEGRACIÓN. El maestro o maestra de Apoyo a la Integración de Alumnos con necesidades educativas especiales tendrá las siguientes funciones:

La realización, junto con el tutor, de las adaptaciones curriculares necesarias para los alumnos y alumnas de Educación Primaria con necesidades Educativas Especiales, de acuerdo con lo establecido en el art. 16 del Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía y disposiciones que lo desarrollan.

La elaboración de programas generales, adaptados o de desarrollo individual que se requieran para la correcta atención del alumnado que lo necesite.

El seguimiento de esos programas en cada uno de los alumnos o alumnas que lo necesite.

La realización de los aspectos concretos de los programas que requieran una atención individualizada o en pequeño grupo, dentro o fuera del aula.

La orientación a los maestros-tutores del alumnado atendido en lo que se refiere al tratamiento educativo concreto del mismo, así como aquella otra de carácter preventivo de posibles dificultades que, con carácter general, pudieran surgir en el resto de los alumnos y alumnas del grupo. La elaboración de material didáctico. La colaboración con el maestro-tutor del aula en la orientación a los padres y madres de los alumnos que atienden, con vistas a lograr una participación activa en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

El maestro o maestra de apoyo a la integración podrá prestar sus servicios con carácter fijo en su Centro o con carácter itinerante en los Centros que se le encomienden, de acuerdo con la planificación elaborada por cada Delegación Provincial (maestros de maletín).

La mayor parte del programa de integración debe desarrollarse dentro del aula y con todo el grupo. El modelo de organización implicará, por tanto, un planteamiento de actividades que puedan ser abordadas a diversos niveles con el alumnado.

Entre las actividades que, debido a sus peculiaridades, se desarrollarán fuera del grupo se incluirán: Tratamiento logopédico. Rehabilitación física, a cargo de profesionales con la debida cualificación. Determinados programas de atención. Programas de estimulación.

Al maestro de apoyo a la integración no le será asignada tutoría, ya que el tutor o tutora de los alumnos será, a todos los efectos, el del grupo en el que éstos están integrados.

Artículo 19. En los Centros Específicos de Educación Especial se propondrá la escolarización de aquel alumnado con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad que requiera, de acuerdo con la evaluación y el dictamen realizados por el equipo de Orientación Educativa, adaptaciones curriculares significativas y en grado extremo y que, por tanto, su nivel de adaptación social en un Centro ordinario sea mínimo.

3. ANÁLISIS CRÍTICO

Se ha asistido a cambios en Educación Especial, pero conviene analizar serenamente cómo han sido y si han sido beneficiosos estos cambios para los alumnos.

3.1. Las principales críticas que se hacen se basan en los siguientes puntos:

1º. Carencia de un proyecto global claro que abarque la Educación Especial en toda su extensión.

El Real Decreto 334/85 de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial supone el desarrollo, en el área educativa, de los criterios elaborados, a un ámbito más general, en la Ley de Integración Social de los Minusválidos (13/1982, de 7 de abril).

Se pensó que la aplicación de este decreto se llevara a cabo en un período de ocho años, siendo los tres primeros experimentales.

Esto suponía que no se hacía un proyecto total, sino que se trataba de hacer frente, de forma parcial y un tanto improvisada, a los problemas que fueran surgiendo, sin que nadie sepa todavía qué resultados positivos dio para aquellos niños que iniciaron la experiencia y cuál será el futuro de los que continúan la prolongada experiencia.

Muchos profesionales nos preguntábamos qué iba a ocurrir con aquellos niños cuando llegaran al ciclo medio y superior: ¿podrían seguir de alguna manera el ritmo normal de la clase?, ¿se sentirían realmente integrados en la escuela aunque no pudieran conseguir los objetivos cognitivos?, ¿establecerían comparaciones con el resto de sus compañeros?, y, sobre todo, ¿irían mejorando sus capacidades? Ante esto la Administración no ha tenido respuesta. Todo lo más que ha dicho ha sido que se irían arbitrando soluciones, pero que nadie ha sabido cuáles han sido estas soluciones.

2º. Del decreto no se deducen unos objetivos concretos.

Se habla de integración, de escuela para todos, de normalización, de objetivos generales que serían, en último caso, la culminación del proceso, pero no se explica cuáles serían, a corto plazo, los objetivos específicos del tratamiento rehabilitador de estos niños y cuáles los riesgos de fracaso de este modelo. Se ignora el problema y sus soluciones.

3º. No ha existido un planteamiento científico del proyecto.

Las deficiencias, especialmente las que afectan al sistema nervioso o sensorial, precisan, para su rehabilitación o sustitución, de unos métodos específicos, que no son los que habitualmente se imparten en la escuela ordinaria. No podemos pensar que un niño minusválido es como un niño normal pero más pequeño, ya que su funcionamiento perceptivo y cognitivo es distinto, lo mismo que los son sus recursos.

4º. No se contó con los profesionales de base.

No se ha consensuado el proyecto de Educación Especial con los profesionales del sector, sino que vino impuesto desde arriba. Para lo que contó el Ministerio de Educación con los profesionales fue para que aceptaran un proyecto en el que no habían participado.

5º. No se han publicado datos serios de los resultados de la experiencia.

Si realmente se estaba realizando un trabajo experimental, era preciso evaluar las hipótesis planteadas, comprobando si la integración entendida de esa forma producía mejoras que no se conseguían en las aulas específicas.

6º. Se ha presentado a la opinión pública como proyecto terminado.

Se ha presentado ante la opinión pública como un proyecto terminado lo que, según el propio real decreto, no es más que una experiencia.

4. CLARIFICACIÓN DE CONCEPTOS Y SUGERENCIAS

Una vez hecha la crítica del tipo de integración que se ha ido exigiendo, conviene clarificar conceptos y dar algunas sugerencias.

4.1. Sujetos de Educación Especial

- Los minusválidos tienen derecho a su realización personal e integración social, así como a recibir la atención especializada que requieran, recogido en el artículo 49 de nuestra Constitución, en la Declaración Universal de Derechos del Deficiente Mental y en la Declaración Universal de Derechos del Minusválido de la Naciones Unidas.
- La Organización Mundial de la Salud (OMS) define el término minusvalía como: "Una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales".
- Es el respeto escrupuloso a la propia individualidad de cada ser humano, lo que nos lleva a decantarnos por una educación personalizada en todos los campos y también, con más motivo, en el de la Educación Especial.
- Una persona que sufra una deficiencia física o intelectual ha de asumirlo y la sociedad tiene la obligación de proporcionarle todas las ayudas necesarias:

- Para que desarrolle al máximo sus capacidades. La sociedad que proporciona, al ciudadano que lo necesita, una educación especializada no es por ello una sociedad marginadora, sino todo lo contrario. Es un indicativo de que se acepta, se trata y se educa a cada sujeto en función de sus propias peculiaridades y siempre con vistas a conseguir su máximo desarrollo e integración social posible.

4.2. Concepto de Educación Especial

El concepto de Educación Especial se encuentra íntimamente unido al concepto de aprendizaje y al de rehabilitación. Entendemos por aprendizaje un proceso que permite añadir cosas nuevas al modo de conducta, a las capacidades corporales y mentales, al desarrollo del conocimiento y hace posible insertar lo nuevo en lo heredado para modificarlo o complementarlo.

La rehabilitación es el proceso por el cual una persona con limitaciones cognitivas, motoras, sensoriales o de otro tipo consigue, a través de diferentes técnicas y servicios, el máximo nivel de desarrollo.

4.3. Objetivos de la Educación Especial

Podemos afirmar que la Educación Especial tiene como objetivos:

- Conseguir el máximo bienestar y equilibrio personal del minusválido.
- Conseguir el mayor grado de autonomía.
- Tratar de que el minusválido llegue a ser un miembro útil en la sociedad, que sea un buen ciudadano, aportando todo lo que pueda.

Estos tres objetivos marcan los tres niveles en los que cada sujeto minusválido puede integrarse dentro del ámbito de su comunidad.

Estos objetivos fundamentales se desglosan, a su vez, en otros objetivos específicos, que se concretarán en el tratamiento de cada caso, pero que se pueden resumir en los siguientes: Rehabilitación, en la medida de lo posible, de las limitaciones que presentan cada minusválido; potenciación de sus aptitudes conservadas; posibilitar un grado suficiente de independencia del minusválido, dentro de sus limitaciones; favorecer un nivel de comunicación satisfactorio; posibilitar buenos cauces para el desarrollo de su vida afectiva y de sus relaciones sociales; preparar al minusválido para que pueda integrarse en el marco laboral o, en su defecto, realizar tareas o actividades que le hagan tomar conciencia de su utilidad individual y social; mejorar progresivamente la calidad de los métodos a emplear; coordinar los esfuerzos de padres y profesionales de la Educación Especial, orientándoles hacia un planteamiento realista de las posibilidades del minusválido; posibilitar la participación de la comunidad educativa en todas aquellas actividades que favorezcan o complementen la normalización del minusválido.

4.4. Concepto de integración

Podemos llamar integración al proceso por el cual el sujeto minusválido consigue adaptarse al grupo social del que forma parte, de manera que logre la máxima acomodación a los fines del grupo. No obstante, dicha integración supone necesariamente la asistencia de una disposición favorable por parte del sujeto y por parte de la sociedad.

Hay una pregunta clave si queremos plantear con seriedad la integración: ¿cuándo, cómo y dónde se produce realmente integración? Hay que afirmar que el primer proceso de integración del minusválido comienza en la familia. En cuanto a la integración escolar, hemos de hacer estas consideraciones: Difícilmente un sujeto va a poder identificarse y participar

en la dinámica de un grupo escolar ordinario si no se le han proporcionado, previamente, los instrumentos necesarios para que pueda actuar y desenvolverse dentro del mismo. Hay formas de participación social que no suponen necesariamente el compartir las mismas técnicas instrumentales en una clase (actividades deportivas, culturales, juegos, etc.)

Hechas estas consideraciones, el concepto integración lo podemos desglosar en tres niveles:

- **Integración social general** que comienza en la familia y se desarrolla en torno a la comunidad a la que pertenece el sujeto (vecinos, amigos, barrio, actividades de ocio, etc.). Para conseguir este nivel es preciso proporcionar la información necesaria a la familia y los medios para que puedan llevarla a cabo (ausencia de barreras arquitectónicas, medios de transporte, ayudas domiciliarias, etc.).
- **Integración escolar.** Entendemos que no se puede ni debe llevar a cabo una "integración salvaje". La integración ha de realizarse, en cada caso, cuando el minusválido haya adquirido las condiciones adecuadas para poder participar activamente en el grupo en el que se le integre y beneficiarse de la enseñanza recibida en la misma medida en que lo hagan el resto de sus compañeros.
- **Integración laboral.** La meta última de la Educación Especial a la integración laboral. Para ello, es fundamental favorecer la incorporación de los minusválidos en puestos adecuados a sus capacidades, mediante la incentivación de las empresas que lo lleven a cabo (exenciones fiscales, ayudas de la Seguridad Social).

Por otra parte, es de suma importancia resaltar la necesidad de que, aún en aquellos casos en los que no se puede hablar de integración laboral, se le proporcione al minusválido los instrumentos necesarios para dar a su vida un sentido de utilidad por mínimo que sea, ya que esto va a repercutir en su bienestar general.

4.5. Sugerencias

Aunque pueda parecer utópico, sin embargo, es necesario abordar el tema de la Educación Especial de una forma realista y científica, con un planteamiento total, que englobe la problemática del minusválido desde su nacimiento hasta la edad adulta.

Los avances tecnológicos permiten hoy utilizar multitud de recursos que ayudan y complementan en gran medida las carencias del sujeto y permiten que pueda realizar tareas "normalizadas", de tal manera que su integración en el marco socio-laboral pueda ser más efectiva.

4.5.1. Centros de Educación Especial

Harían falta centros que proporcionen a los minusválidos la atención precisa para su rehabilitación en todas las áreas. Las características fundamentales serían:

- Poseer unos recursos altamente cualificados, tanto desde el punto de vista material, con los medios tecnológicos más avanzados, como humanos, contando con especialistas cualificados en la materia que traten.
- Estar especializados en un tipo de o grupo de trastornos, con el fin de poder ofrecer la más alta calidad en el servicio y huir del concepto de aislamiento que han tenido muchos centros de Educación Especial por tener una heterogeneidad de patologías, que hacen difícil ofrecer un tratamiento específico a cada caso.
- Ser centros de asesoramiento, en aquellos casos de alumnos que se vayan integrando escolarmente, con el fin de proporcionar la información y las pautas necesarias para que dicha integración pueda realizarse de forma eficaz.

- Han de ser centros de investigación, que tengan una relación directa con las universidades y organismos de investigación científica, para la realización de trabajos de investigación que aporten datos nuevos y contribuyan al avance científico en materia de Educación Especial.

Los centros de Educación Especial se deberían convertir en los auténticos núcleos desde donde se realizasen a la vez la rehabilitación de los minusválidos y su integración social y también una autentica aportación en el avance y el desarrollo científico.

4.5.2. Los profesionales de la Educación Especial

Teniendo en cuenta que el sujeto de Educación Especial constituye una unidad psicobiológica en desarrollo inmersa en un marco social, habrá de hacerse un enfoque integral desde las diferentes áreas que conforman el espectro rehabilitador del minusválido.

Habrà que contar, al menos para un determinado número de centros, con un equipo técnico, integrado por: médicos, especialistas adecuados al tipo de patología, psicólogos, con una orientación clínica y/o pedagógica y pedagogos (maestros, de F.P. y talleres).

Este equipo técnico elaboraría los programas de tratamiento de cada minusválido, de tal manera que se vayan cumpliendo los objetivos en cada una de las fases de la rehabilitación. El equipo técnico, a su vez, contaría con otros profesionales que llevarían a cabo algunos tratamientos previamente diseñados y, además aportarían datos de interés sobre la evolución de los alumnos.

Estos profesionales necesarios serían: fisioterapeutas, logopedas terapéutas ocupacionales, ATS, servicios auxiliares (cuidadores).

Los profesionales de la Educación Especial son la pieza clave de la misma. Sin ellos, los recursos materiales, por muchos y valiosos que sean, no tendrán ninguna eficacia.

El éxito de la Educación Especial va a depender, fundamentalmente, de la formación y motivación de los profesionales dedicados a ella.

Partiendo de la base de que en toda tarea humana es el hombre/mujer el factor fundamental y el artífice de todo desarrollo científico y técnico, en el campo de la Educación Especial hemos de centrar la atención muy especialmente en los recursos humanos. Y esta atención tiene dos vertientes: la formación del personal y la especialización, cada vez más necesaria en todos los estamentos profesionales de la sociedad actual, ha de ser por tanto, uno de los objetivos prioritarios de la renovación metodológica y técnica que necesita la educación Especial. La formación del personal no debe limitarse solamente a la obtención de la titulación requerida para ejercer su función, sino que ha de continuar a lo largo de toda su vida laboral activa.

4.5.3. La familia y la comunidad

Familia. Es necesario insistir en que el papel de la familia es esencial tanto en la estimulación como en el esfuerzo del aprendizaje del niño. Es en la familia donde comienza realmente la integración social del minusválido y lo que ésta haga o deje de hacer va a marcar de una manera decisiva el futuro del sujeto.

La familia es el primer terapeuta que tiene el niño minusválido durante los primeros años de su vida. Además, a lo largo de toda su vida, el minusválido va a depender, mucho más que otras personas, de la familia y, por tanto, su interacción con ésta va a condicionar muy directamente la eficacia de la rehabilitación.

Es sumamente importante potenciar la acción de la familia en tres sentidos:

- Favoreciendo la aceptación de la minusvalía del niño, ya que esta es la primera condición para que se pueda iniciar una rehabilitación en condiciones adecuadas. El niño minusválido que encuentra el rechazo de su propia familia tendrá serios problemas que le van a condicionar decididamente sus posibilidades de rehabilitación.
- Proporcionando información completa y exhaustiva sobre los tratamientos y programas que se van a aplicar al sujeto, así como la evolución que se va observado.
- Solicitando su colaboración activa en aquellas etapas y aspectos del tratamiento que requieran su participación o su esfuerzo. Para ello hay que diseñar programas que den pautas específicas para cada caso concreto.

Comunidad

Se necesita mayor sensibilización a la sociedad para que el minusválido, aún con sus limitaciones, pueda participar e integrarse en las estructuras sociolaborales de igual manera que el resto de los ciudadanos. Para ello, hay que generar un cambio de actitudes en la sociedad respecto al minusválido, no a través de una labor propagandística sino desde la información científica y documentada de lo que debe ser la realidad social del minusválido en una sociedad moderna y avanzada.

Programa de prevención

Se dice que nada mejor que prevenir, y, en cuanto a la minusvalía, "nada mejor que poner medios para evitarla" y eso hay que hacerlo a través de un buen programa de prevención.

La prevención ha de ir dirigida en dos sentidos:

1º. Sentido estrictamente preventivo, evitando todo tipo de riesgo que pueda dejar secuelas invalidantes. Esta labor preventiva es fundamentalmente sanitaria, abarcando aspectos esenciales:

- Consejo genético sobre todo en aquellos casos en que en que existan antecedentes familiares o circunstancias de alto riesgo.
- Prevención durante el embarazo evitando los agentes capaces de lesionar la integridad del feto durante su etapa intrauterina.
- Prevención durante el parto. Proporcionando una atención médica adecuada en el momento del parto con el fin de reducir los riesgos.
- Prevención durante los primeros años de vida, atendiendo la alimentación, la higiene, las vacunaciones y los cuidados en general que garanticen un desarrollo equilibrado del niño.

2º. Detectando lo más precozmente posible las anomalías que puedan producirse.

En aquellos casos en los que no haya sido posible prevenir el trastorno, el único camino que nos queda para obtener unos resultados eficaces es hacer un diagnóstico precoz. Dicho diagnóstico habrá de realizarse desde diferentes puntos de vista.

- Desde el punto de vista neurológico (exámenes de reflejos, respuestas a estímulos, tonacidad, etc.)
- Desde el punto de vista psicopedagógico, comprobando si se van cumpliendo las distintas etapas madurativas (sensomotoras, senso-perceptivas, etc.).

- Desde el punto de vista social, analizando el medio familiar en el que se desenvuelve el niño (alimentación, higiene, riqueza de estímulos, situación afectiva, etc.).

5. CONCLUSIONES

Para que la atención a la persona con minusvalía sea real y se pueda conseguir su integración social y laboral se necesita una Educación Especial que contemple:

- 1ª. Educación personalizada.
- 2ª. Atención temprana.
- 3ª. Bienestar personal y utilidad social.
- 4ª. Integración escolar en el momento adecuado a cada caso.
- 5ª. Los centros de Educación Especial como pilares básicos.
- 6ª. Una formación permanente del personal.
- 7ª. Participación de las fuerzas sociales.
- 8ª. Prevención como primera medida.
- 9ª. Mayores recursos y mejor utilizados.
- 10ª. La investigación, fruto del trabajo diario.

EL PREESCOLAR COMO EXIGENCIA DEL DESARROLLO SOCIAL EN EL CAMPO DE GIBRALTAR DESDE LA DÉCADA DE LOS SETENTA

José Domínguez Palma / Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia el concepto mismo de la infancia se ha ido modificando con los cambios sociológicos. En los siglos pasados en una sociedad fundamentalmente rural, con predominio de la actividad agrícola, la incorporación de los niños a las tareas productivas era mucho más rápida que ahora.

Los niños, desde muy pequeños, colaboraban con sus padres en tareas agrícolas, especialmente en las fechas en las que estas se iban incrementando (la recolección, por ejemplo). Todo ello unido además a una estructura familiar compuesta, por lo general, de muchos miembros, correspondientes a varias generaciones, conviviendo en los mismos hogares hacían de la infancia una etapa menos diferenciada que en la actualidad.

La educación de la primera infancia ha caminado pareja a la caracterización de la misma. En este tipo de sociedad como la anteriormente indicada el período de instrucción¹ comienza cuando se considera al niño capaz de "comprender" y "querer", es decir, hacia los siete u ocho años de edad. La formación de los niños más pequeños quedaba así fuera de toda regulación social, en manos de la familia que le sometía a una rigurosa educación doméstica o proceso de adiestramiento, en tanto que la relación con otros niños se produce de forma espontánea en grupos en los que conviven infantes de diferentes edades.

¹ Emile Durkheim, *Educación como socialización*, Salamanca, Sígueme, 1976, p. 34.

La historia del pensamiento pedagógico, al igual que su concreción en instituciones y organizaciones educativas, muestra la evolución que en las concepciones acerca de la infancia y de su educación se ha venido desarrollando en nuestra sociedad. Evolución que se extiende a través de un largo y complejo proceso en el que intervienen no sólo aspectos de índole psico-pedagógica o filosófica, sino primordialmente de índole sociopolítica y económica.

No podemos considerar, pues, a la educación como un fenómeno abstracto e impersonal sino fuertemente ligado, en las formas más diversas, a la situación social existente en cada época.

Por esta razón, y para poder entender y analizar cual fue la situación del preescolar en el sistema educativo de la década de los años setenta, hay que abordar los cambios que se fueron generando en las concepciones educativas y en la escolarización preescolar a partir de la Ley General de Educación de 1970.

Los cambios sociales y tecnológicos producidos a mediados del pasado siglo XX trajeron otras tantas modificaciones en la concepción de la infancia, y por tanto, en su tratamiento educativo:²

- a) La incorporación de la mujer en el mundo laboral originó una nueva demanda social: la custodia de los niños pequeños.
- b) Los agrupamientos urbanos, con una nueva estructura de familia más reducida y diferenciada provocaron una tendencia hacia la mayor diferenciación de los grupos de edades y de la infancia como etapa característica.
- c) La necesidad de una educación a los nuevos requerimientos, exigieron una especialización cada vez más acusada del proceso productivo, así como las propias demandas sociales generaron un sistema educativo general y obligatorio para todos los ciudadanos en la totalidad de los países desarrollados.
- d) En una sociedad tan compleja como la nuestra, la educación familiar planteaba problemas específicos.

Podemos indicar que en el Campo de Gibraltar, esta época histórica nuestra, fuertemente marcada por la transformación tecnológica-científica y por el cambio ético-social,³ introdujo todas las premisas para dar el último y definitivo salto a la educación del niño, legitimándolo de una vez por todas, como sujeto de derecho en cuanto sujeto social.

Por tanto, el crecimiento de la educación preescolar en nuestra Comarca está estrechamente relacionado con el proceso de incorporación de la mujer al mundo del trabajo, modificando las condiciones de vida y convivencia de muchas familias, haciendo que en muchos casos fuese imposible una atención del niño por la madre en horas de jornada laboral, surgiendo entonces las guarderías y jardines de infancia con el fin de custodiar a los niños en las horas laborales.

Sin embargo, la experiencia y la investigación han demostrado, que la educación preescolar posee valor propio, con independencia de su originaria función de cuidado de los hijos de madres trabajadoras.

2. BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

La educación preescolar estaba regulada desde 1970 por la LGE y por la Orden del 27 de julio de 1973, en la que se establecían orientaciones pedagógicas para este nivel. Fue modificada por el R.D. 69/81 de 9 de enero de ese mismo año. Estas disposiciones fueron un reflejo del reconocimiento por parte de la comunidad educativa, de la importancia de la educación infantil para el desarrollo del niño/a y la prevención de dificultades escolares ulteriores.

² Erik H. Erikson, *Infancia y Sociedad*, Buenos Aires, Paidós, 1973, p. 45.

³ Lutgardo López Zaragoza, *Guía de Gibraltar y su Campo*, Editado por el Establecimiento Tipo-Litográfico, 1ª Edición, Cádiz, 1899, p. 27.

A pesar de todo la educación preescolar todavía conserva restos de su primitivo papel de custodia⁴ con que se concibió y del desarrollo a menudo caótico que tuvo en sus orígenes. La diversidad de centros existentes en las distintas localidades del Campo de Gibraltar y la heterogeneidad de la atención educativa (desde la denominada guardería, pasando por las escuelas de "migas", a la verdadera escuela preescolar), fueron negativas y pusieron de manifiesto, cuanto más se reconoce la importancia decisiva de la Educación Preescolar para la prevención de desigualdades educativas.

La política económica y social llevada a cabo desde finales de los setenta en todo el Campo de Gibraltar, tendría sus repercusiones en la proliferación de nuevos centros de preescolar específicamente por toda la zona. Sería en localidades como Algeciras, La Línea de la Concepción, San Roque o Tarifa, ante la cada vez mayor demanda de puestos escolares para niños y niñas en edades comprendidas entre tres y cinco años, donde, en aquellos momentos, la política educativa estaba dirigida a la creación de centros de preescolar por zonas, para acoger a la numerosa población infantil.

Ya en 1976, por O.M. de 19 de junio de 1976, tiene lugar la creación de varios centros de preescolar de barriadas marginales, tanto de Algeciras, como de La Línea de la Concepción, poniendo en funcionamiento dos unidades de párvulos de 30 alumnos cada una. No obstante, debido a los problemas que en el curso 1976-77 se ocasionaron en varias barriadas periféricas de las localidades de Algeciras, La Línea de la Concepción y San Roque, pues el número de alumnos para puestos de preescolar se incrementó notablemente, por O.M. de 1 de septiembre de 1978, se crean centros específicos de preescolar. Por ejemplo el C.E.P. El Rocío en la barriada del Junquillo en La Línea de la Concepción, con ocho unidades de preescolar para 320 puestos escolares, más tarde modificado por orden de la Consejería de 28 de julio de 1987, pasando a nueve unidades.

Del mismo modo fueron creados por O.M. de 13/2/81, varios centros con dos unidades de preescolar y dos de EGB, modificados por Orden de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía de 13/10/89, suprimiéndose las dos unidades de EGB y creándose en su lugar una unidad de preescolar.

Con estos centros situados en una zona geográficamente equidistante de todas las barriadas de las poblaciones en los que fueron creados, se pretendió en su momento que los alumnos que no pudiesen ser atendidos en sus respectivas barriadas, lo fuesen en estos centros, utilizando para ello el transporte escolar, lo que llevó a la oposición de las asociaciones de padres, así como de la misma comisión de absentismo de los ayuntamientos de las distintas localidades que se encontraban preocupadas ante el aumento de faltas de asistencia por parte de este colectivo de alumnos, que debían utilizar dicho transporte.

A todos estos hechos hay que unir igualmente el movimiento de población⁵ de una barriada a otra, como ocurrió en la localidad de La Línea de la Concepción, con la creación de 470 viviendas sociales en la barriada de San Felipe, junto a la frontera con Gibraltar, cuya población en su mayoría era joven y con un colectivo infantil numeroso.

Todas estas circunstancias, motivaron que a través de los consejos escolares de los centros, se hiciesen propuestas a la Delegación Provincial de Educación, para que se creasen los suficientes puestos escolares para párvulos en los centros de EGB establecidos en sus respectivas barriadas.

⁴ CÁRITAS ESPAÑOLA, *Infancia moderna y desigualdad social, dispositivos de regulación y exclusión de los niños diferentes*, Madrid, Documentación Social de Cáritas Española, nº 47, Enero-Marzo, 1989, p. 56.

⁵ Enrique Sánchez Cabeza Earle, *La vocación progresista de La Línea*, Méjico D.F., 1983, p. 42.

3. ASPECTOS QUE INFLUYERON EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: SOCIALES, POLÍTICOS, ECONÓMICOS Y EDUCATIVOS

En las primeras décadas del siglo XX, las localidades del Campo de Gibraltar experimentan las transformaciones fundamentales que harán de ellas ciudades propias de los nuevos tiempos. Ello no quiere decir que desaparecieran los problemas endémicos que se habían manifestado ya desde hacía años en distintos municipios, como era la falta de vivienda, la falta de trabajo, la escasa o nula cualificación de la población obrera, etc., pero es indudable que el progreso técnico y material del nuevo siglo tuvo su impacto y por ello en la propia educación.⁶ Asimismo, de la actividad periódica que, si bien no es una realidad puramente material, sí es un buen indicador de las más diversas situaciones que atravesaban las colectividades.

El paulatino crecimiento urbano se hace patente en las proliferaciones de nuevas calles, triplicándose en menos de treinta años. Esta labor urbanística se va completando con la construcción de plazas y paseos que van dando a las ciudades de nuestra comarca una imagen más moderna.

En la década de los setenta y en los últimos años de los ochenta, la proliferación de numerosas construcciones de viviendas, da lugar a la creación de nuevas barriadas y a la ampliación de las antiguas, lo que trajo aparejado un aumento cuantitativo de la población infantil y la demanda de puestos escolares para preescolar fue en ascenso hasta finales de los ochenta y comienzo de los noventa, donde se percibe una sensible disminución de la demanda en unas zonas, en detrimentos de otras, pero, en general, el descenso de matriculación de alumnos de párvulos está más relacionado con la disminución del índice de natalidad.

Otros aspectos que también tuvieron su importancia e influencia fueron el sanitario y el industrial. En 1970 en los terrenos situados a continuación del hospital municipal de La Línea de la Concepción, son ultimadas las obras de una residencia sanitaria⁷ de la Seguridad Social, llevadas a cabo por el Instituto Nacional de Previsión. Años más tarde sería construida en Algeciras una nueva residencia sanitaria, que sería el mayor centro sanitario de la Comarca.

En estos años, son adjudicadas las obras de construcción de un ramal para el servicio ferroviario de las industrias emplazadas en el Campo de Gibraltar, a raíz del denominado Plan de Desarrollo Económico Social de la Zona. Estos hechos trajeron consigo la creación de numerosos puestos de trabajo, la incorporación de la mujer a un puesto laboral fuera de casa y la creación de guarderías y jardines de infancia tanto públicos como privados.

A partir de 1975 se abre una nueva etapa en la vida política española, con el fallecimiento del general Franco. Los antiguos partidos políticos, que en su mayoría habían pervivido en la clandestinidad durante la Dictadura junto a otras formaciones políticas gestadas en los últimos tiempos, incrementaron su actividad en este período.

La influencia de los partidos políticos, de uno u otro signo, se fueron reflejando desde las promesas electoras, a la remodelación y actualización de centros escolares, a la creación y ampliación de unidades de preescolar en los centros ordinarios de EGB, ante la creciente demanda social a través de las asociaciones de padres, los sindicatos, etc.

Un aspecto importante que se debe tener presente, es el de la población activa y el paro endémico de la Comarca. El Campo de Gibraltar ha venido siendo una zona con paro crónico cuya única válvula de expansión era la posibilidad de trabajo en la vecina colonia británica. La población activa⁸ con empleo en Gibraltar era muy elevada hasta el año 1962. Posteriormente

⁶ ISPA, *Informe Sociológico del Campo de Gibraltar*, Barcelona, Instituto Sociológico de Pastoral Aplicada, 1972, p. 76.

⁷ José de la Vega Rodríguez, *La Línea de la Concepción. Cien años de Historia, 1870-1970*, Diputación Provincial, Cádiz, 1970, p. 69.

⁸ INE, *Reseña Estadística de la provincia de Cádiz*, Madrid, 1969, p. 88.

y de forma concreta relacionada con las crecientes restricciones de tipo político a la circulación de personas y mercancías a través de la frontera, la ocupación en Gibraltar cae en forma muy acelerada, puesto que de 10.000 trabajadores en 1962 se pasa a sólo 5.000 en 1967 y desaparece totalmente en junio de 1969 al cerrarse definitivamente la frontera.

Limitadas las posibilidades de empleo al otro lado de la frontera, el paro, ya muy importante anteriormente, crece de forma vertiginosa, ya que las nuevas industrias son totalmente incapaces de absorber el excedente de mano de obra; por otro lado, la baja cualificación laboral hizo que la única salida fuera la emigración hacia zonas industriales de España o el extranjero.

Con respecto al nivel de estudios, tradicionalmente, el Campo de Gibraltar⁹ fue considerado una de las zonas más retrasadas de España. Junto a las Hurdes, era tenida por la zona con nivel de alfabetización más bajo. Que la cultura ha estado muy abandonada en esta Comarca, aparece inmediatamente al considerar la evolución del volumen poblacional y el escaso número de escuelas. A principios del siglo XX la proporción de escuelas y niños era extremadamente escueta: en La Línea de la Concepción se llegaba a una escuela por cada 4.328 niños, ya en 1949 se rebaja a 496. Pero no sería hasta 1955 cuando se mejoran mucho estas proporciones, gracias a la creación del Patronato Escolar Primario del Campo de Gibraltar.

No obstante, el verdadero empuje se consigue a partir de 1962, al amparo del Plan Gibraltar, cuando se crean nuevas escuelas.¹⁰ La carencia de centros escolares dio origen a la proliferación de pequeñas escuelas "piratas", a las que popularmente llamaban de "aficiona", o de "migas", en las que se recogían a párvulos y niños mayorcitos, a los que poca instrucción podía dárseles, cuando los mismos encargados eran personas sin más cultura que la primaria.

El descuido en que era tenida la enseñanza en la Comarca hasta 1955 aparece reflejada claramente. Sólo a partir de los años setenta, y ante unas perspectivas sociales y económicas claramente mejores, la situación comienza a cambiar positivamente.

Entre la década de los años setenta y ochenta, la comarca del Campo de Gibraltar se convierte en una de las mejores dotadas, cosa muy diferente de que todos sus recursos humanos y materiales estuvieran bien y racionalmente aprovechados, dejándose sentir en ella, la inquietud tanto de un buen colectivo de padres y madres, como de profesores ante los profundos cambios que se avecinaban inminentes en todo el sistema educativo,¹¹ con la educación infantil como telón de fondo.

4. CONCLUSIONES

A la vista de lo anteriormente expuesto, podemos decir que el desarrollo social mantiene unas exigencias cada vez mayores con respecto de la educación preescolar. Todas las transformaciones que han llevado a estas exigencias de tipo social, han estado influidas por el pensamiento pedagógico de muchos autores, cargados de una fuerte actitud liberal, que plantearon la necesidad urgente de considerar la educación infantil desde nuevos planteamientos.

En los últimos años del pasado siglo XX, la educación preescolar en nuestra Comarca experimentó una expansión sin interrupción, hasta alcanzar las tasas actuales de escolarización. Posteriormente la reducción en la natalidad la hizo descender hasta los niveles actuales de demanda, si bien los porcentajes de alumnos escolarizados de cuatro o cinco años han seguido aumentando todos los años.

⁹ José Riquelme Sánchez, *El Campo de Gibraltar: Historia y Turismo*, La Línea, Impreso en Gráficos, 1981.

¹⁰ MEC, *La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, 1969, p. 116.

¹¹ MEC, *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*, Madrid, 1987.

La política de creación de plazas de preescolar (educación infantil), junto con las expectativas demográficas permitió que, lograda ya en 1986-87 la escolarización casi completa de los niños de cinco años, se alcanzará en muy breve espacio de tiempo la de los cuatro años.

Un incremento decidido de la oferta pública para los niños de tres años, se convirtió en el requisito necesario para alcanzar la escolarización casi completa de estos últimos en la primera mitad de la década de los noventa, dado el cambio paulatino de mentalidad con respecto a la educación preescolar por parte de toda la comunidad educativa, de la importancia de la educación infantil, a pesar de tener todavía algunos restos de su antiguo papel de custodia.

Al mismo tiempo, la generalización del nivel de preescolar se ha visto facilitada por el descenso de las tasas de natalidad que se inicia en 1976. Los párvulos de los cursos 1985-86 y 1986-87 integran los nacidos entre 1980 y 1982, en los que se dieron los descensos más fuertes en el número de nacimientos.

Las necesidades actuales se concentran más, en las edades que corresponden al ciclo de "jardín de infancia", con un 10,5% de la población infantil, y de un 80,5% integrado por párvulos de cuatro y cinco años.

A todo ello hay que unir además nuevos factores aparecidos en los últimos años: en primer lugar, el repunte de la tasa de natalidad, que en el Campo de Gibraltar es sensible en aquellas nuevas barriadas con una población formadas por familias jóvenes. En segundo lugar, la incorporación de la mujer a nuevos puestos de trabajo, en condiciones de igualdad con el hombre. Por último, el nuevo cambio del sistema educativo con la aparición de la Ley de Calidad de la Enseñanza (LOCE), por la que la educación preescolar vuelve a tener protagonismo, y se verá favorecida en mayor o menor medida por las demandas sociales, culturales y demográficas de los próximos años.

BIBLIOGRAFÍA

- CÁRITAS ESPAÑOLA, *Infancia moderna y desigualdad social; dispositivos de regulación y exclusión de los niños diferentes*, Madrid, Documentación de Cáritas Española, nº 47, enero-marzo 1989.
- DE LA VEGA RODRÍGUEZ, José: *La Línea de la Concepción. Cien años de Historia (1870- 1970)*, Cádiz, Diputación Provincial, 1970.
- DURKHEIM, Emile: *Educación como socialización*, Salamanca, Sígueme, 1976.
- ERIKSON, Eric H.: *Infancia y Sociedad*, Buenos Aires, Piados, 1973.
- INE, *Reseña Estadística de la Provincia de Cádiz*, Madrid, 1969.
- ISPA, *Informe Sociológico del Campo de Gibraltar*, Barcelona, Instituto Sociológico de Pastoral Aplicada, 1972.
- LÓPEZ ZARAGOZA, Lutgardo: *Guía de Gibraltar y su Campo*, Cádiz, Editado por el establecimiento Tipo-Litográfico, 1ª Edición, 1899.
- MEC, *La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, 1969.
- MEC, *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*, Madrid, 1987.
- RIQUELME SÁNCHEZ, José: *El Campo de Gibraltar: Historia y Turismo*, La Línea, Impreso en Gráficos, 1981.
- SÁNCHEZ CABEZA EARLE, Enrique: *La vocación progresista de La Línea*, Méjico D.F., 1983.

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL CAMPO DE GIBRALTAR

M^a del Mar Villanueva Guerrero del Peñón / Centro de Profesorado Campo de Gibraltar

Resumen

Dentro de la normativa que regula la Educación Especial, podemos destacar la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad de la Educación, donde se establece como objetivo general el mejorar y complementar las condiciones de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a sus capacidades personales, desde los principios de normalización e integración escolar.

Con la expresión "necesidades educativas específicas" se va más allá de la concepción clásica de Educación Especial (educación de alumnos con déficit), para avanzar a un nuevo concepto donde la educación especial ofrece una respuesta educativa a la diversidad humana procurando condiciones que sean favorecedoras del desarrollo de todos los ciudadanos.

Para dar una respuesta eficaz a las necesidades de estos alumnos, es requisito fundamental realizar un diagnóstico precoz y un tratamiento adecuado de las mismas. Asimismo, la intervención educativa debe comenzar tan pronto como sea confirmado el diagnóstico.

Este documento se circunscribe a la zona del Campo de Gibraltar, mostrando los distintos mecanismos que se siguen a la hora de diagnosticar y atender a los alumnos diagnosticados. Nos centraremos en la forma que pueden realizar su periodo de escolarización obligatoria, señalando las distintas asociaciones de ayuda y los recursos con los que podemos contar, teniendo en cuenta la diversidad con la que nos encontramos.

Palabras clave: Educación Especial, Necesidades Educativas Especiales, Diversidad, Diagnóstico precoz, Integración.

Entendemos por Educación Especial aquella que ofrece una respuesta educativa a la diversidad humana, procurando condiciones que sean favorecedoras del desarrollo de todos los ciudadanos. Con la denominación de necesidades educativas específicas, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), presta especial atención al conjunto de alumnos desfavorecidos socialmente, a los alumnos extranjeros, a los superdotados intelectualmente y a los alumnos de necesidades educativas especiales.

En la LOCE, los alumnos con necesidades educativas especiales (nee) son aquellos que requieren, a lo largo de toda su escolarización, o en un periodo determinado de ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades (físicas, psíquicas o sensoriales), o por manifestar trastornos graves de la personalidad o de conducta.

En la Ley 1/1999, de 31 de marzo, de Atención a las Personas con Discapacidad, promulgada por el Parlamento andaluz, se les reconoce, entre otros, los siguientes derechos:

- Prevención, detección y atención temprana.
- Evaluación psicopedagógica que determine sus necesidades educativas, las medidas curriculares, los apoyos, las modalidades de escolarización y los recursos necesarios para su atención.

Teniendo en cuenta que, para poder dar una respuesta adecuada y eficaz a las necesidades específicas de estos alumnos, es fundamental establecer un diagnóstico precoz de las mismas, vamos a realizar un análisis del procedimiento que se sigue una vez detectada cualquier posible discapacidad.

Es fundamental la detección temprana que se inicia en los centros sanitarios. Ya desde su nacimiento, el pediatra puede descubrir algún déficit y/o trastorno en el desarrollo del niño. Para realizar un diagnóstico ajustado de la posible discapacidad cuenta con dos servicios, ambos dependientes del SAS. Éstos son los Centros de Atención Temprana y la USMIJ-HD. Se tendrá en cuenta la edad y las disfunciones o necesidades que manifiesten a fin de elegir el centro más adecuado.

Así nos encontramos con:

- Los Centros de Atención Temprana (Estimulación Precoz) para los niños de edades comprendidas entre su nacimiento y los cuatro años. En nuestra Comarca contamos con tres centros, uno ubicado en Algeciras y dependiente del SAS, que atiende a la población procedente de los términos municipales de Algeciras, Los Barrios, Jimena y San Roque; otro ubicado en La Línea de la Concepción que depende de la asociación ASANSULL; y, finalmente la asociación Ánimos, ubicada en Tarifa. Estos dos últimos centros atienden a la población procedente de sus respectivos términos municipales. Además de los casos que llegan a través de los servicios médicos o de la USMIJ-HD, hay muchos padres que acuden a estos servicios por iniciativa propia.

En los Centros de Atención Temprana, el principal objetivo es que los niños que presentan trastornos en su desarrollo o tengan riesgo de padecerlos, reciban, desde la perspectiva preventiva y asistencial, todo aquello que les ayude a potenciar la capacidad de desarrollo y de bienestar. Se les facilita que su autonomía personal y su integración en el medio familiar, escolar y social sea más eficaz. Al considerar a la persona de una forma global, tratan aspectos tanto biológicos como psicológicos y sociales.

Cuentan con un equipo de profesionales: psicólogos, logopedas y estimuladores (técnicos en jardín de infancia) que planificarán y llevarán a cabo los tratamientos globalizados y los programas específicos recomendados en cada caso. Éstos estarán en función de las necesidades del niño, la patología que manifiesta y el contexto socio-familiar en que se desenvuelve. Así, el conjunto de estas intervenciones estarán dirigidas a los niños, a la familia y al entorno.

El programa se llevará a cabo desde el mismo momento en que se le detecta el trastorno, ya que, teniendo en cuenta que en las edades más tempranas es cuando se sientan las bases de la comunicación y del lenguaje, del desarrollo personal y de los futuros aprendizajes del niño, los resultados finales de los tratamientos estarán en función del inicio de los mismos.

Hay que destacar la labor que se realiza con la escuela de padres, así como la coordinación que mantienen con los distintos servicios (sociales, educativos y sanitarios) y asociaciones y entidades privadas.

- La USMIJ-HD (Unidad de Salud Mental Infantil y Juvenil, Hospital de Día), contamos con un centro en Algeciras que atiende a todos los casos que le son remitidos por los centros hospitalarios y los pediatras de la comarca.

En la USMIJ-HD se diagnostican y tratan casos de trastornos mentales más graves. Se realizan terapias familiares e individuales. En el Hospital de Día se llevan a cabo diversos programas sobre trastornos de conducta alimentaria, trastornos disociales de ambientes desfavorecidos, trastornos obsesivo-compulsivo y trastornos TDA-H graves. Con el fin de reforzar la autoestima y las habilidades sociales se utilizan grupos de expresión corporal (grupos de teatro), así como otros en los que se trabaja la psicomotricidad, otros para fomentar la reflexividad, denominados aprender a pensar, otros que potencian el control del impulso en personas hiperactivas, y, además otros dos grupos, de distintas edades, que desarrollan las habilidades sociales.

En la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad de la Educación, y mediante su reglamento desarrollado en Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, se determina que la educación de este alumnado debe regirse por los principios de normalización e integración escolar. Todo ello complementado por las órdenes dictadas posteriormente, entre ellas la Orden, de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización.

La escolarización del alumnado con discapacidad, debe iniciarse en las edades en las que la Ley establece con carácter general para la Educación Infantil, pudiendo permanecer un año más en el segundo ciclo de esta etapa educativa cuando esta medida sea beneficiosa. Al igual ocurre con la escolarización en Educación Primaria y en Educación Secundaria. En definitiva, este alumnado podrá permanecer escolarizado como máximo hasta los veinte años de edad, tanto se encuentre en un centro ordinario como en un aula o centro específico de educación especial. Con la LOCE se amplía excepcionalmente un año más la escolarización en los centros específicos.

La evaluación psicopedagógica, además de realizarse especialmente en el inicio de la escolarización, se efectuará en el momento que se detecten necesidades educativas especiales en cualquier alumno ya escolarizado. Así, además de los Equipos de Orientación Educativa. La podrán realizar los departamentos de orientación de los IES, o, en su caso, los profesionales dedicados a la orientación educativa en los centros concertados. Esta evaluación se llevará a cabo con la participación del profesorado que intervenga con los alumnos y con la colaboración de los representantes legales de los mismos.

Los Equipos de Orientación Educativa (EOEs), previa realización de la evaluación psicopedagógica de los alumnos que presentan nee, elaboran el dictamen de escolarización a fin de proponer las ayudas, apoyos y adaptaciones que cada alumno requiere, así como las modalidades de escolarización más adecuada para cada caso. Éste se revisa al concluir cada etapa educativa, o cuando se produzca una variación significativa en la situación del alumno. Se podrá modificar la modalidad de escolarización si se estima conveniente.

El papel primordial de los Equipos de Orientación es colaborar con los centros docentes a la hora de dar una respuesta educativa ajustada a todo tipo de necesidades, tanto individuales como grupales. Organizan su actuación en torno a programas que responden a las necesidades manifestadas por el profesorado de la zona de actuación del equipo o a las detectadas por los mismos.

En nuestra Comarca contamos con tres Equipos de Orientación formados por orientadores, maestros de apoyo a la compensación educativa, maestros de audición y lenguaje y de pedagogía terapéutica, médicos y trabajadores sociales, que atienden las necesidades de la totalidad de los centros docentes de Educación Infantil y Primaria de la misma. Están distribuidos de la siguiente forma:

- EOE I , ubicado en La Línea de la Concepción, atiende a los centros docentes de esta localidad.
- EOE II , ubicado en Algeciras, atiende a los centros de los términos municipales de Algeciras y Tarifa.
- EOE III , ubicado en San Roque, atiende a los centros de los siguientes términos municipales: Los Barrios, Jimena y San Roque.

Una vez realizado el dictamen de escolarización, el alumnado de necesidades educativas especiales puede escolarizarse en una de las siguientes modalidades:

- Escolarización en un centro específico. Está indicada sólo en los casos en los que se prevé que el nivel de integración en un centro ordinario va a ser mínimo y las adaptaciones que han de realizarse en la programación ordinaria son extremadamente significativas.
- Escolarización en un centro ordinario. Ésta puede ser:
 - En un grupo ordinario a tiempo completo. Esta modalidad supone su integración total en este grupo. Sigue la programación común con las adaptaciones, refuerzos y apoyos que precise, pero siempre dentro de su grupo de referencia.
 - En un grupo ordinario con apoyos en periodos variables. En esta modalidad, el alumno desarrolla parte de la actividad escolar en su grupo de referencia y además, dependiendo de sus necesidades, recibe apoyo específico y personalizado fuera de éste.
 - En un aula de educación especial. Esta modalidad se utiliza cuando el desfase que posee el alumno es tal que le impide participar en las actividades del aula ordinaria, siendo indispensable que se le atienda en un grupo muy reducido. Se le debe facilitar, dentro de lo posible, la participación en actividades de la comunidad escolar de forma que se facilite el proceso de integración.
- La Consejería de Educación y Ciencia puede organizar, con carácter preferente, la escolarización del alumnado con un mismo tipo de discapacidad en determinados centros educativos ordinarios, cuando estime que la respuesta educativa es la más adecuada.
- Asimismo, como colaboración entre los centros específicos de educación especial y los centros ordinarios, se promueven experiencias de escolarización combinada, siempre que esta modalidad satisfaga las necesidades educativas especiales del alumnado que participe en ellas. En estos casos es de suma importancia la coordinación y apoyo de toda la comunidad educativa.

A continuación se muestra un esquema con las distintas modalidades de escolarización anteriormente expuestas:

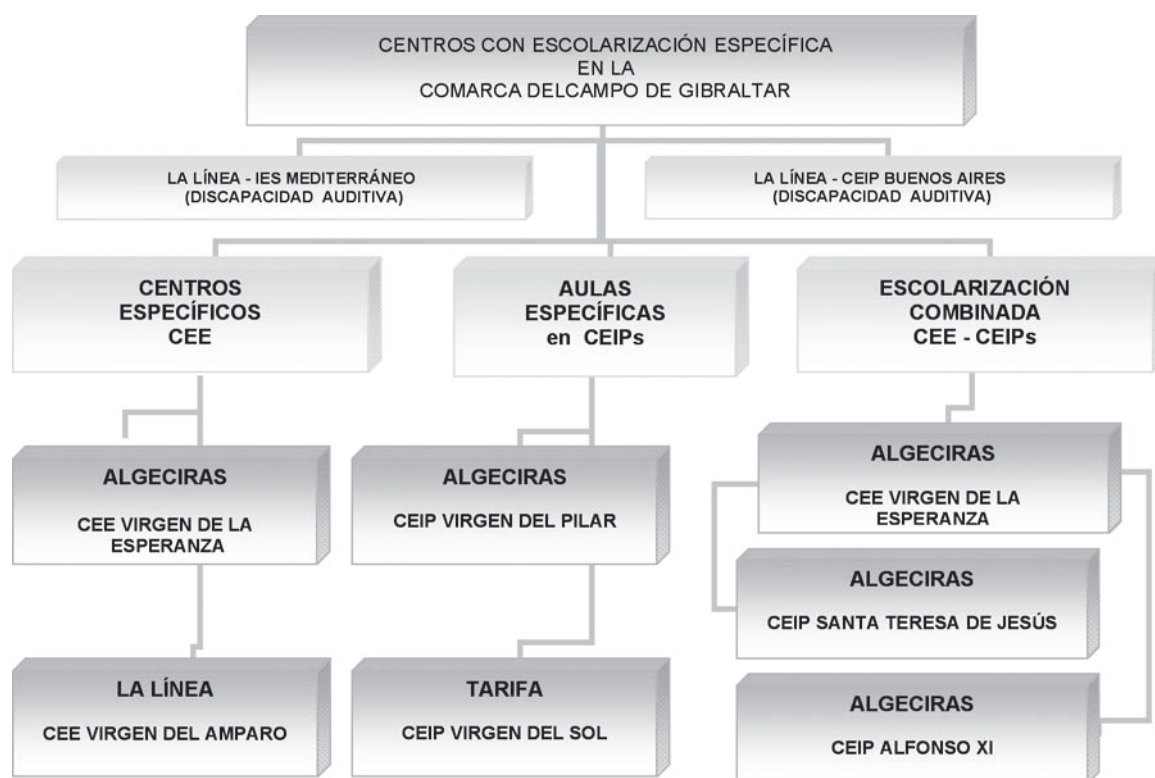


En la comarca del Campo de Gibraltar, los alumnos de educación especial, en su mayoría, siguiendo los principios de normalización e integración escolar, se encuentran escolarizados en centros ordinarios de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria. Para aquellos alumnos que no se pueden integrar plenamente en estos centros, la Comarca cuenta con los siguientes centros o aulas específicas:

- En la localidad de Algeciras:
 - Centro de Educación Especial Virgen de la Esperanza.
 - Aula de Educación Especial en el CEIP Virgen del Pilar.
 - Escolarización Combinada:
 - CEE Virgen de la Esperanza - CEIP Santa Teresa de Jesús.
 - CEIP Alfonso XI - CEE Virgen de la Esperanza.
- En la localidad de La Línea de la Concepción:
 - Centro de Educación Especial Virgen del Amparo.
 - Centros ordinarios donde se escolariza a los alumnos con discapacidad auditiva de la Comarca: CEIP Buenos Aires e IES Mediterráneo.
- En la localidad de Tarifa:
 - Aula de Educación Especial en el CEIP Virgen del Sol

En los centros de Educación Especial se imparte la educación obligatoria y la formación que les facilita la transición a la vida adulta y laboral de los alumnos que se encuentran escolarizados en ellos. Este curso, en la localidad de Algeciras, se está llevando a cabo dos experiencias de escolarización combinada. La primera con un alumno que presenta síndrome de down matriculado en el CEE Virgen de la Esperanza y que asiste durante una jornada escolar al CEIP Santa Teresa de Jesús, la segunda con un alumno autista matriculado en el CEIP Alfonso XI y que asiste dos días al centro Específico anteriormente citado. Hasta ahora, la valoración de estas experiencias sido muy positiva, ya que, por un lado, los alumnos se benefician de los medios técnicos y personal especializado que se encuentran en los centros específicos, y por otro lado se favorece la integración y socialización de los mismos.

Seguidamente podemos observar el esquema donde se recoge la distribución de centros y aulas específicas de la Comarca.



La respuesta educativa que se da al alumnado con necesidades educativas especiales, debe realizarse en estrecha colaboración entre la escuela y la familia. Es fundamental concienciar a la familia para que pidan ayuda a los profesionales y hagan uso de los recursos asistenciales que les proporciona la comunidad.

En nuestra Comarca podemos encontrar un amplio abanico de asociaciones y organizaciones de ayuda para los discapacitados y las familias que atienden a los mismos. Entre ellas podemos destacar:

- ASANSULL. Asociación pro personas con minusvalías psíquicas, La Línea de la Concepción.
- Asociación de Familiares de Enfermos Mentales, Algeciras.

- Asociación de Minusválidos Físicos - ARCO IRIS. La Línea de la Concepción.
- Asociación de Padres con Hijos Espina Bífida e Hidrocefalia, Algeciras.
- Asociación de Padres de niños con Hiperactividad y Déficit de Atención - TROTAMUNDOS, Algeciras.
- Asociación Gaditana de Esclerosis Múltiple, La Línea de la Concepción.
- Asociación Síndrome de Down Campo de Gibraltar - BESANA, Algeciras.
- Centro de Atención a Minusválidos Psíquicos, Algeciras.
- Centro Ocupacional MONTECALPE, La Línea de la Concepción.
- Centro Técnico de Minusválidos - IASS, Algeciras.
- Federación Andaluza de Minusválidos Asociados, Algeciras.
- Federación Provincial de Asociaciones de Minusválidos Físicos de Cádiz, La Línea de la Concepción.
- Organización Nacional de Ciegos - ONCE, Algeciras, Los Barrios, La Línea, San Roque y Tarifa.

Además de las ayudas públicas de carácter individual para sufragar los gastos que ocasiona la educación de los alumnos con nee, que son competencia del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y que se tramitan desde las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, la Consejería de Asuntos Sociales convoca anualmente prestaciones económicas para la atención de necesidades específicas. Éstas se tramitan a través de las Delegaciones Provinciales de Asuntos Sociales.

DATOS DE INTERÉS

- Servicios de Atención Temprana:
 - Algeciras. Edificio Baluarte (Sótano). Teléfono 956 655 181.
 - La Línea de la Concepción. Urbanización Bellavista s/n. Teléfono 956 173 794.
 - Tarifa. Calle San Sebastián, 47. Teléfono 956 681 649.
- Unidad de Salud Mental Infantil y Juvenil. Hospital de Día. Paseo de la Conferencia s/n. Algeciras. Teléfono 965 004 915.
- Equipos de Orientación Educativa (EOEs):
 - EOE I – La Línea de la Concepción. Calle Cartagena s/n. Teléfono 956 760 418.
 - EOE II – Algeciras. Calle Lanzarote s/n. Teléfono 956 634 426.
 - EOE III – San Roque. Edificio Regidores s/n. Teléfono 956 781 276.
- ASANSULL – Asociación pro personas con minusvalías psíquicas. (www.asansull.com). La Línea de la Concepción. Calle Granada, 48. Teléfono 956 643 535.
- Asociación de Familiares de Enfermos Mentales. Algeciras. Calle Teniente Miranda, 38. Teléfono 956 664 610.
- Asociación de Minusválidos Físicos – ARCO IRIS. La Línea de la Concepción. Calle López de Ayala, 20. Teléfono 956 171 027.

- Asociación de Padres con Hijos Espina Bífida e Hidrocefalia. Algeciras. Avenida Fuerzas Armadas, 24. Teléfono 956 632 813.
- Asociación de Padres de niños con Hiperactividad y Déficit de Atención – TROTAMUNDOS. E-mail: trotamundos@eresmas.com.
 - Algeciras. Teléfono 956 092 758.
 - La Línea de la Concepción. Teléfono 956 765 089.
 - San Roque. Teléfono 956 617 968.
- Asociación Gaditana de Esclerosis Múltiple. La Línea de la Concepción. Avenida del Ejército s/n. Teléfono 956 176 428.
- Asociación Síndrome de Down Campo de Gibraltar – BESANA. Algeciras. Calle San Nicolás, 2. Teléfono 956 605 341.
- Centro de Atención a Minusválidos Psíquicos. Algeciras. Calle Trebujena s/n. Teléfono 956 570 972.
- Centro Ocupacional MONTECALPE. La Línea de la Concepción. Plaza de la Constitución, 11. Teléfono 956 170 261.
- Centro Técnico de Minusválidos – IASS. Algeciras. Calle Rincón de La Luna s/n. Teléfono 956 665 066.
- Federación Andaluza de Minusválidos Asociados. Algeciras. Calle Sáenz Laguna, 20. Teléfono 956 633 996.
- Federación Provincial de Asociaciones de Minusválidos Físicos de Cádiz. La Línea de la Concepción.
- Organización Nacional de Ciegos – ONCE. (www.once.es).
 - Algeciras. Calle Baluarte, 14. Teléfono 956 630 111.
 - Los Barrios. Calle Maldonado, 3. Teléfono 956 620 014.
 - La Línea de la Concepción. Calle Luis Braille, 9. Teléfono 956 690 609.
 - San Roque. Calle Terrero Monesterio, 37. Teléfono 956 780 180.
 - Tarifa. Calle Braille, s/n. Teléfono 956 684 112.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 238, de 4 de octubre de 1990).

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 307, de 24 de diciembre de 2002).

LEY 1/1999, de 31 de marzo, de Atención a las personas con discapacidad en Andalucía (BOJA 45, de 17 de abril de 1999).

LEY 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. (BOJA 140, de 2 de diciembre de 1999).

DECRETO 213/1995, de 12 de septiembre de 1995, por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa. (BOJA 153, de 22 de noviembre de 1995).

DECRETO 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. (BOJA 58, de 18 de mayo de 2002).

ORDEN, de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización. (BOJA 125, de 26 de octubre de 2002).

ORDEN, de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de educación especial en centros ordinarios. (BOJA 125, de 26 de octubre de 2002).

ORDEN, de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula el periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales. (BOJA 125, de 26 de octubre de 2002).

ORDEN, de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa. (BOJA 155, de 13 de agosto de 2003).

EL AULA LUDO-PEDAGÓGICA DEL HOSPITAL PUNTA EUROPA DE ALGECIRAS. RECORRIDO HISTÓRICO

David García Palacios

En el año 1988 se nombra a un responsable desde la Consejería de Educación y Ciencia para ocupar la plaza de maestro en el aula hospitalaria del hospital Punta Europa. Un nombre propio copó los primeros pasos en el ámbito educativo dentro del hospital; Aurora Roldán Gutiérrez sería la primera plaza dada en propiedad para un aula hospitalaria en la provincia de Cádiz.

Antes de comenzar este recorrido histórico, no debemos olvidar que el maestro es un extraño dentro de un entorno, "el sanitario", que no es el suyo. Estamos hablando de dos ámbitos totalmente diferentes. Cada uno por separado tiene su propia idiosincrasia y es el maestro el que, dentro de sus posibilidades, tiene que hacerse un hueco dentro de un submundo como es el hospitalario, donde los estamentos están fuertemente arraigados.

Aurora Roldán llega al hospital con la ilusión de emprender un camino nuevo y sobre todo de ayudar y hacer felices a los niños/as que allí se encuentran. En un principio parte totalmente de cero. Se encontrará sin aula, ni siquiera con una habitación disponible donde poder desarrollar su trabajo. Por otro lado su presencia no es entendida ni considerada por todos los profesionales que conforman el hospital. Su labor la desarrollará trabajando por las habitaciones.

Muy pronto se dará cuenta de la importancia de llevar bata o uniforme como cualquier trabajador en el hospital. Se trataba de ser uno más y pasar desapercibido dentro de esta familia tan compleja y amplia.

Después de varios meses sin espacio físico para el aula y de multitud de vicisitudes se logra una habitación para tal fin. La maestra empieza a ser reconocida. Su presencia sirve para hacer más placentera la estancia de los niños/as y para ayudarles a evadirse en la medida de lo posible de sus miedos y dolencias. Se considera entonces la importancia de un auxiliar de clínica que sirva como apoyo a la labor que desarrolla la maestra; siendo aceptada la propuesta por el hospital.

La dotación de este espacio físico exclusivo para la labor educativa en el hospital constituyó un paso importantísimo. Cabe destacar que gracias a la buena predisposición tanto de la Consejería de Educación como del S.A.S. el aula se fue dotando del material necesario. Ya desde un principio y gracias a la vocación y al esfuerzo de las personas que empezaron a trabajar en el aula, se iniciaron multitud de talleres. Muchos de ellos se siguen desarrollando y evaluándose en la actualidad; basándonos tanto en los continuos cambios sociales que se han venido produciendo en los gustos de los niños/as, como en sus necesidades educativas.

Hoy día somos dos los profesionales que trabajamos en el aula. Aparte de la presencia del maestro seguimos teniendo la inestimable colaboración de Consuelo Sánchez Seoane como auxiliar de clínica. Esta profesional lleva trece años de dedicación total y es una de los máximos artífices del buen funcionamiento del aula, tanto por su dedicación con los niños/as como por el conocimiento que del funcionamiento del hospital tiene.

Dentro del hospital el aula depende directamente de la Gestoría de Usuarios. Hay que destacar la atención que desde este servicio, y particularmente su responsable, presta a cuantas demandas le son solicitadas desde la escuela, para contribuir en la medida de lo posible a su mejor funcionamiento

En el ámbito de la educación existe coordinación entre los profesionales de las aulas, Ordenación Educativa, y los E.O.E. de la comarca. Muy especialmente se establecen reuniones periódicas de coordinación con el maestro del aula hospitalaria de La Línea de la Concepción, con el fin de intercambiar experiencias, desarrollar trabajos de la Comisión Provincial, elaborar material didáctico, etc

Del mismo modo se ha establecido un calendario de reuniones para la Comisión Provincial de aulas hospitalarias de la provincia de Cádiz de la que forman parte todos los maestros de las aulas de la provincia, junto con el coordinador de Ordenación educativa de la provincia de Cádiz y la representante del E.O.E.

Respecto al horario del aula hay que decir que está siempre condicionado al que establece el hospital de comidas y visitas médicas. Nuestro trabajo comienza a primera hora de la mañana con el informe de altas y bajas de los niños/as hospitalizados. Se lleva un control de los alumnos/as atendidos diariamente. En este control se incluyen a los niños/as que van desde los tres a los 16 años, distinguiendo entre los alumnos de infantil, primaria y secundaria obligatoria. A continuación se visitan las habitaciones para conocer los nuevos ingresos o hacer el seguimiento de los pacientes conocidos. Normalmente los ingresos son en su gran mayoría de corta duración. Esto hace que nuestro trabajo con los niños/as sea a corto plazo.

Seremos los encargados de los niños/as que se encuentran dentro del periodo de la educación obligatoria. Estos normalmente se encuentran en la tercera planta de pediatría que es donde se ubica el aula, sin embargo nuestra labor se extiende a todo el hospital y siempre procuramos ofrecer en la medida de lo posible nuestra ayuda a otros niños/as que se encuentran hospitalizados. Una norma importante es que aquellos menores de cuatro años que quieran permanecer en el aula deberán estar acompañados de un familiar.

Un problema con el que nos encontramos es que algunos ellos en un primer momento se muestran reacios a ir a la escuela. Aunque estos son una minoría algunos relacionan el estar enfermos con no hacer nada. La principal misión será motivarles para que vengán a clase. Por tanto, el seguimiento del niño/a será tanto en el aula como por habitaciones. De ahí la importancia de la figura de la auxiliar. Nuestra predisposición, actitud positiva, paciencia y cariño deben crear el ambiente adecuado para una buena comunicación, tanto con los niños/as como con sus familiares. No debemos olvidar que todos se encuentran en un ambiente no deseado, con todo lo que ello comporta.

El espacio físico del que disponemos es de unos cincuenta metros cuadrados. Con el paso del tiempo se ha ido quedando un tanto pequeño, aunque está muy bien aprovechado. Consta de una mesa central y muebles que rodean toda la habitación. Lo ideal y lo que siempre se pretende es que todo el material este al alcance de los alumnos/as aunque debido a las limitaciones de espacio esto no siempre lo podemos conseguir. Disponemos de seis ordenadores, televisor, video, libros y gran cantidad de diferente material para desarrollar los talleres.

Debido a la presencia de niños/as con diferentes patologías, las cuales en ocasiones les impiden salir de las habitaciones, hará que nuestra labor se extienda en todo momento tanto a los niños/as que se encuentran en el aula como a los que no pueden asistir. La programación será individualizada y dependerá de las características específicas del paciente. Para su elaboración atendemos a criterios como: el estado físico y psíquico del niño, tipo de estancia hospitalaria, ciclo educativo ,horarios de medicación pero sobre todo basándonos en sus preferencias e intereses. No debemos olvidar que el objetivo final es hacer feliz al niño durante su estancia en el hospital. El contacto con los centros de pertenencia y el continuo apoyo con sus tutores será fundamental en las estrategias que tomaremos.

Gracias a la gran labor que se ha venido desarrollando desde un principio el aula ofrece a los niños una amplia gama de posibilidades:

Biblioteca: Cuenta con una gama variada de títulos y temas diversos entre los que los niños/as pueden escoger. Se encuentran clasificados por edades.

Ludoteca: Es de los recursos más solicitados en el aula y uno de los que mas hay que reponer, debido a que con su continuo uso se deterioran con facilidad.

Talleres: Escayolas, los moldes se hacen en el aula (varias técnicas). Pirograbado, cestería, vidrieras, pan de oro, pintura al agua, telas, poliespan, diferentes técnicas de envejecimiento... Los materiales que utilizamos son expresamente adecuados a las posibles patologías que puede presentar cada niño/a.

Reciclamos todo tipo de materiales procedentes del hospital como: cajas, poliespán, cartón o recortes de tablex. El hospital nos facilita gran parte del material siendo su colaboración total.

Dependiendo de la época se refuerzan los talleres según las festividades. Hacemos trabajos relacionados al día de Andalucía, del padre/a, carnavales, ferias locales, Semana Santa, etc.

Informática: el desarrollo de las nuevas tecnologías es uno de los aspectos a destacar dentro del aula. Disponemos de muchos recursos para que el niño aprenda jugando con el ordenador. No podemos obviar la importancia de la informática en nuestra sociedad y a la vez el aspecto motivador que tiene para los niños.

Aquí tenemos que hablar de "Mundo de estrellas". Este es un programa del SAS para que todos los niños/as hospitalizados puedan chatear con otros compañeros que se encuentran en otras aulas hospitalarias de Andalucía. El programa además permite hacer un recorrido virtual por el hospital, leer cuentos, jugar y una notable variedad de diferentes actividades con las que el niño/a puede interactuar. El uso de Mundo de Estrellas lo racionalizamos en tiempo y procuramos tener un control en todo momento de los niños que se encuentran cateando para evitar que el niño/a haga un uso inapropiado de el.

Para concluir podemos decir que la respuesta tanto por parte de los padres como de los alumnos es muy satisfactoria. Como todo es mejorable, pero personalmente me encuentro muy satisfecho con el funcionamiento y la respuesta positiva, tanto por parte de la Consejería de Educación como del SAS.

HÁBITOS DE CRIANZA Y DESARROLLO EMOCIONAL: FORTALEZA PSICOLÓGICA ANTE LA DEPRESIÓN Y LA AGRESIVIDAD

Miguel Ángel Rodríguez Serrano

1. INTRODUCCIÓN

El comportamiento humano queda determinado por la interacción entre el ambiente o factores externos, el individuo y la respuesta de éste. Fruto de estas interacciones se van configurando en los sujetos las dimensiones de su personalidad y de su comportamiento social.

En este trabajo de investigación, estudiamos las posibles relaciones existentes entre los hábitos de crianza de los padres y las madres, y el desarrollo de episodios depresivos y comportamientos agresivos en los hijos. Los niveles de estas alteraciones emocionales, depresión y agresividad infantil, continúan incrementándose en las sociedades más avanzadas (Del Barrio 2002).

2. LA FAMILIA Y EL DESARROLLO EMOCIONAL: DEPRESIÓN Y AGRESIVIDAD

La familia juega un papel protagonista en el desarrollo de las personas, no sólo porque garantiza su supervivencia física sino también porque es dentro de ella donde se realizan los aprendizajes básicos (Moreno y Cubero, 1990); es el agente de socialización primario ya que, constituye la primera fuente de información para el niño, acerca de su propia valía, de las normas y roles, y de las expectativas que desde muy pronto se proyectan sobre él. (Mestre, Samper y Díez, 2001.) La actuación de los padres como agentes de socialización dentro del contexto familiar, explica, entre otras variables, las diferencias interindividuales de los niños en sus características de personalidad (Maccoby, 1980; Maccoby y Martin, 1983; Damon, 1983, cit. Moreno y Cubero, 1990)

El tipo de normas que una familia establece, los recursos y procedimientos que utilizan para hacer cumplir dichas normas, junto con el grado de afectividad, comunicación y apoyo entre padres e hijos, constituyen dimensiones fundamentales para el crecimiento personal de los más jóvenes, para su interiorización de valores y las decisiones que toman ante conflictos sociales (Pérez Delgado y Mestre, 1999).

Un aspecto muy importante en el desarrollo personal, afectivo, social y moral de los hijos ha sido el tipo de disciplina y prácticas de crianza empleadas por los padres (Rutter, 1990). En los estudios de Baumrind (1971) dirigidos a estudiar la relación entre la conducta de los padres y los patrones de personalidad de sus hijos, concluyeron que los niños que eran confiados en sí mismos eran hijos de padres que mostraron alto grado de control paterno, de comunicación padre-hijos, de apoyo por parte de ellos y de madurez. Por el contrario, los padres de niños ansiosos, inquietos y deprimidos ejercían menos control y exigencia de madurez, se comunicaron menos y mostraron menos apoyo. Los padres de niños inmaduros mostraron un nivel de apoyo medio pero puntuaron negativamente en todos los demás aspectos. Por lo tanto, el niño bien ajustado recibía de sus padres un control firme pero también amor y afecto, mientras que el niño inmaduro obtenía muy poco control y escasas exigencias de conducta (Manning 1983).

Ya en 1965, Shaefer tratando de estudiar las pautas educativas de los padres y la percepción que los hijos tienen de ellos, establece dos dimensiones básicas en los estilos educativos: el amor (apoyo) versus hostilidad y el control versus autonomía. Combinando las cuatro dimensiones básicas podremos diferenciar tres tipos diferentes de padres muy citados en la literatura sobre prácticas educativas paternas (Palacios, 1990):

- **Padres permisivos:** su nivel de control es deficitario, ya que presentan normas de conductas escasas y variables, además de tender a la ansiedad; su afecto es excesivo y se desplaza hacia la sobreprotección y la indulgencia; y por último, plantean una estilo comunicativo excesivo, irregular e inconsistente.
- **Padres democráticos:** su nivel de control es adecuado, con normas suficientes y razonables; además, mantienen una disciplina firme y con gran nivel de autocontrol. El afecto es adecuado, son comprensivos y apoyan. La comunicación es recíproca y participativa.
- **Padres autoritarios:** su nivel de control excesivo, con gran cantidad de normas arbitrarias; muestran intransigencia y tendencia a la ira. La afectividad es deficitaria, en un ambiente hostil y de rechazo. La comunicación es unilateral y problemática.

1) Hábitos de crianza y depresión.

Los síntomas depresivos que los niños manifiestan, pueden tener su origen en la mala calidad de las relaciones familiares (riñas, peleas), ya que, correlaciona positivamente con la depresión infantil (Poznaski y Zrull, 1970, cit. Del Barrio 1997). En niños españoles, al igual que en estudios extranjeros, se ha encontrado, que el trastorno depresivo suele aparecer más habitualmente en las familias con normas muy rígidas y con distanciamiento afectivo o bien simplemente en las familias con una cohesión baja (Del Barrio 1997).

2) Hábitos de crianza y agresividad.

La mayor parte de los datos apuntan hacia un efecto considerable de las relaciones padres/hijos y familia sobre el desarrollo de los comportamientos agresivos infantiles. Dependiendo de los niveles de apoyo y control que presentan los padres en sus interacciones con sus hijos se estimula o disminuye la aparición de comportamientos agresivos. Según Manning (1983) las madres de niños no agresivos tienden a ser cariñosas, comprensivas, y sensibles a las necesidades de estos; son cooperadoras con el niño, accesibles cuando se la necesita, satisfechas con sus vidas, y consistentemente firmes en su

control pero no punitivas. En cambio, las madres de niños agresivos tienden a ser negativas, a rechazar a sus hijos, a ser punitivas, o muy asertivas en su poder o muy permisivas, inconsistentes, a menudo insatisfechas, desgraciadas y con malas relaciones matrimoniales. La autora observó igualmente que, los padres punitivos, que ejercen un control excesivo, que intentan moldear a sus hijos y que rara vez consideran sus deseos, tienen los niños más agresivos y antisociales.

3. METODOLOGÍA

En función de la literatura científica esperamos encontrar una serie de datos coherentes con ella y que formulamos en las siguientes hipótesis.

1) Hipótesis.

Relativas al estado emocional.

1. A mayor apoyo y control percibido por los hijos de sus padres (padre o madre), menor nivel de depresión.
2. A mayor apoyo y control percibido por los hijos de sus padres (padre o madre), menor nivel de agresividad.

Relativas a la percepción del padre/madre.

3. Los hijos perciben a sus padres más relacionados con la dimensión amor-control.
4. Los hijos perciben a sus madres más relacionados con la dimensión amor.

2) Características de la muestra. Los sujetos fueron 120 alumnos y alumnas de centros educativos de Algeciras, y estaban matriculados durante el curso 2002/03, en los cursos de quinto de primaria y segundo de secundaria. La media de edad fue de 12,1 años, con una desviación típica de 1,7; la edad mínima fue 10 y la mayor 15 de años.

4. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

1) **Estilo de Crianza Percibido por los Hijos** [CRPBI (*Child's Report of Parental Behavior Inventory*). Shaefer, 1965. Versión experimental. Del Barrio. UNED]. Es un instrumento diseñado para evaluar la disciplina familiar que perciben los hijos, tanto en su relación con el padre, como en su relación con su madre (Shaefer, 1965). Es utilizado con frecuencia para investigar cómo perciben los hijos los comportamientos de sus padres en relación al tipo de interacciones que mantienen con ellos y al estilo educativo que presenta ambos padres. El CRPBI evalúa ocho dimensiones molares que a su vez se dividen en 26 subescalas; son las siguientes (Shaefer 1965):

- a. **Autonomía:** se caracteriza por un dejar hacer extremo y disciplina laxa, en la que al hijo se le deja total libertad, sin normas, ni límites, por ejemplo: "me permite salir tan a menudo como quiero".
- b. **Autonomía y amor:** se refiere a una autonomía moderada de los hijos, se estimula la sociabilidad y el pensamiento independiente y se percibe un trato de igualdad, por ejemplo. "Me da a elegir siempre que es posible", "siempre escucha mis opiniones".
- c. **Amor:** hace referencia a las relaciones familiares que se caracterizan por una evaluación positiva, el compartir, la expresión de afecto y el apoyo emocional, por ejemplo: "a menudo me alaba", "casi siempre me habla con una voz cálida y amigable", "me da comprensión cuando lo necesito".

- d. **Amor y control:** Describe las relaciones familiares que se caracterizan por la estimulación intelectual de los hijos, un disciplina centrada en el niño que puede ir acompañada de una protección excesiva, por ejemplo, "va a lugares interesantes conmigo, y me habla de las cosas que vemos allí", "le gusta estar en casa conmigo más que salir con los amigos".
 - e. **Control:** Los aspectos de las relaciones de familia que se incluyen en esta dimensión se refieren a la intrusividad, supresión de la agresión, control a través de la culpa y dirección paterna; estos son algunos ejemplos: "pregunta a otras personas lo que yo hago cuando estoy fuera de casa ", "quiere controlar todo lo que hago".
 - f. **Control y hostilidad.** Esta dimensión describe conductas que incluyen control y hostilidad como pueden ser la aplicación de normas estrictas, el castigo y las riñas; algunos ejemplos de ítems pueden ser los siguientes: "mantiene el orden en la casa imponiéndome mucha reglas y normas", "siempre me está recordando las cosas que no me permite hacer".
 - g. **Hostilidad:** la percepción de hostilidad en las relaciones familiares por parte de los hijos incluye el predominio de la irritabilidad, la evaluación negativa y el rechazo en dichas relaciones. Ejemplo de estos conceptos son los siguientes ítems: "pierde el control conmigo cuando no le ayudo en casa", "a menudo dice que soy estúpido y tonto".
 - h. **Hostilidad y autonomía.** La combinación de estas dos dimensiones produce en los hijos la percepción por parte de los hijos de negligencia e ignorancia en el comportamiento de sus padres al atender sus necesidades, ejemplos de estas conductas pueden ser los siguientes ítems: "olvida darme las cosas que necesito", "no habla mucho conmigo".
- 2) **Agresividad Física y Verbal (AFV).** Caprara y Pastorelli, 1993; Adaptación al castellano por Del Barrio, Moreno y López, 2001. Es una escala de 20 ítems que evalúa la conducta de hacer daño a otros física y verbalmente.
- 3) **Inventario Breve de Depresión Infantil –Children Depresión Inventory-Short (CDI-S)–,** Kovacs 1992. Adaptada al castellano por Del Barrio, Olmedo, Colodrón, y Roa 2002. Consta solo de 10 ítems que fueron elegidos por María Kovacs como representativos y suficientes para identificar la sintomatología depresiva en los niños. La puntuación media total es de 2,82 con una desviación típica de 2,43 (Del Barrio, Oleado y Colodrón, 2002).

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

- 1) **Hábitos de crianza percibidos de sus padres.** Como se puede apreciar en la figura 1 los resultados globales arrojan mínimas diferencias, en cuanto a las valoraciones que hacen todos los sujetos de la muestra sin distinción de edad o sexo, entre padres y madres, en todas las dimensiones.
- 2) **Hábitos de crianza y edad.** En cuanto a las relaciones entre los hábitos de crianza y la edad de los hijos y a la luz de los resultados, podríamos concluir que:
- a. Tantos padres como madres, cuanto más pequeños son sus hijos, más descripciones positivas dan de ellos.
 - b. Las madres son percibidas, por los hijos pequeños como más cariñosas que los padres, y, consideran que ellas les dan más posibilidades de elección que sus padres.

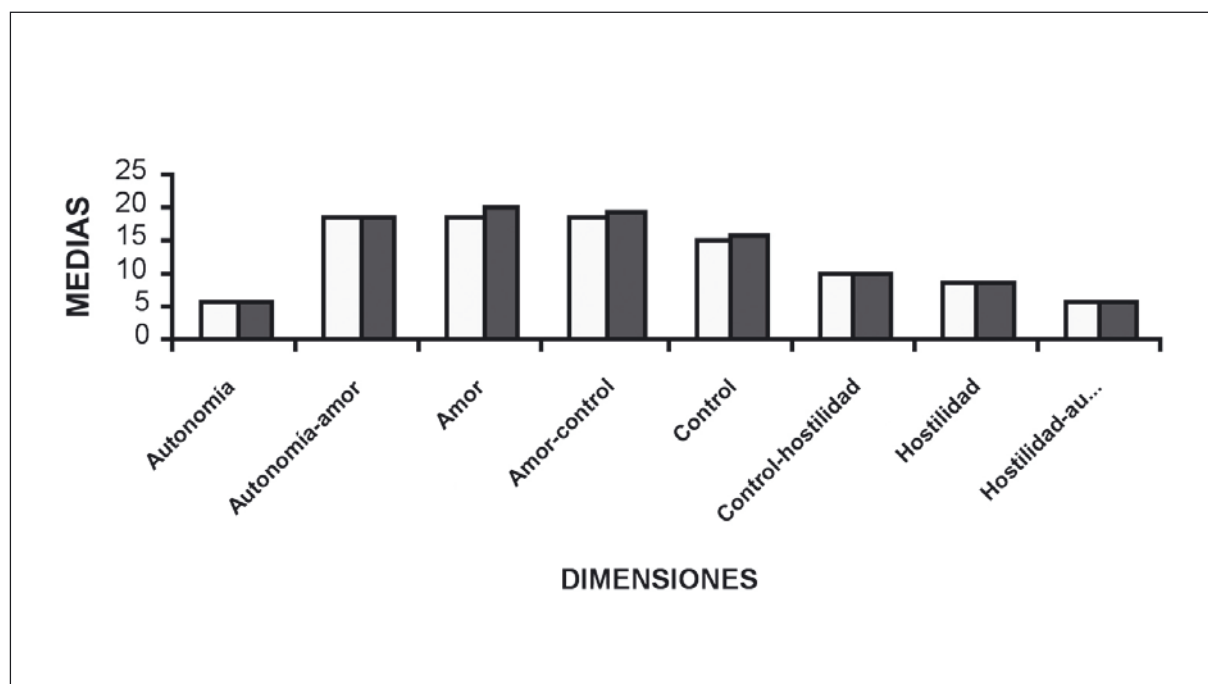


Figura 1. Medias de padres y madres.

- c. En los niños pequeños, las conductas de dejadez en las tareas de cuidados, se detectan antes cuando las exhiben las madres que los padres.
- d. Para los niños pequeños, los padres son vistos como más protectores, estrictos, con más disciplina y preocupados por lo intelectual, que sus madres.
- e. Las cuatro conclusiones precedentes se van invirtiendo a medida que las edades de los hijos aumentan.

3) Hábitos de crianza percibidos de los padres y agresividad y depresión.

- a. **Hábitos de crianza percibidos de los padres y depresión.** Según los resultados encontrados en nuestra investigación, a mayor percepción de los hijos de las dimensiones autonomía-amor, amor y amor-control, tanto en sus padres como en sus madres, disminuye la probabilidad de aparición de síntomas depresivos. Estos datos son similares a los que otros autores encuentran cuando estudian estas variables (Shaffer, 1965; Roa *et al.*, 2002). "Cabe destacar que la relación positiva entre estas dimensiones y la disminución de probabilidad de aparición de depresión, se identifica en los dos progenitores; este hecho desvincula estas necesidades o pautas educativas, del sexo de sus padres y se focaliza en la necesidad personal de amor, afecto, cercanía, normas, y todo ello, más allá del sexo".

Por el contrario, y sólo en relación con la madre, la elevada percepción de control-hostilidad y hostilidad, hacen más probable la aparición de síntomas depresivos en los niños. En resumen, en la madre cuentan hábitos positivos y negativos, mientras que en los padres sólo los positivos.

- b. **Hábitos de crianza percibidos de los padres y agresividad.** Los resultados de las correlaciones nos indican que en relación con las pautas de crianza percibidas en los padres y la agresividad:
- A mayor autonomía-amor, amor y amor-control percibidos por los hijos en su madre, o en su padre, menor probabilidad de aparición de comportamientos agresivos, físicos y verbales.
 - A mayor hostilidad percibida por los hijos en su madre, mayor probabilidad de aparición de comportamientos agresivos físicos y verbales.
 - A mayor hostilidad percibida por los hijos en su padre, mayor probabilidad de aparición de comportamientos agresivos físicos pero no verbales.
- c. **Hábitos de crianza y agresividad y depresión.** Hemos visto como efectivamente y tal como indica, de forma sistemática, la literatura al respecto, (Manning, 1983) la sintomatología depresiva y los comportamientos agresivos están correlacionados positivamente. Resulta curioso destacar, como las dimensiones que están relacionadas negativamente, tanto en los padres como en las madres, con los síntomas depresivos, también lo están, con los niveles de agresividad.

La única diferencia entre la depresión y la agresividad en cuanto a los hábitos de crianza percibidos por los hijos de sus padres, estribaría en qué, en la depresión, la dimensión control-hostilidad se relaciona positivamente con la depresión, pero no con la agresividad, en el caso de las madres.

4) Hábitos de crianza percibidos de la madre o el padre.

- a. **En cuanto a la madre.** En dos dimensiones, control y control-hostilidad, aparecen diferencias por sexo. Atendiendo a las medias de los grupos deducimos que, son los niños lo que perciben a sus madres como más controladoras y hostiles que las niñas.
- b. **En cuanto al padre.** Tres son las dimensiones en las que los datos son estadísticamente significativos: control, control-hostilidad y hostilidad. Son los chicos, de nuevo, los que perciben, mayor control, mayor control-hostilidad y mayor hostilidad, que las chicas; estas presentan valores medios inferiores. Podemos concluir que tanto de la percepción que tiene los niños como las niñas de las acciones educativas de sus padres y madres, podemos concluir que, los niños perciben a sus padres y madres, como más controladores y hostiles que las niñas.

5) Hábitos de crianza que "inmunizan" ante la depresión y la agresividad.

- a. **Hábitos de crianza e intensidad en la sintomatología depresiva.** En relación a los resultados sobre la percepción de los hábitos de los padres, dos dimensiones, amor y amor-control, son estadísticamente significativas; también lo han sido para las madres estas dos, más la de autonomía-amor; estos resultados indica la importancia de estas tres dimensiones implicadas, el amor y el control de ambos padres sobre sus hijos, en el desarrollo emocional equilibrado de los hijos.

Por último, la dimensión hostilidad también diferencia los dos grupos con una tendencia distinta; son ahora el grupo de sujetos más vulnerables a la depresión, quienes puntúan más alto (media = 9,7) que el grupo de menor intensidad depresiva (media = 8). Según los resultados si queremos disminuir la probabilidad de aparición de síntomas depresivos en los hijos, sus padres deben ser muy afectuosos, disciplinados y poco hostiles.

- b. **Hábitos de crianza y agresividad.** En relación a la percepción de la madre, dos dimensiones son significativas, en la dimensión autonomía-amor, y la dimensión amor. Con respecto al padre, la dimensión amor es

significativa. Estos datos están en sintonía con los que Manning (1983) describe de las madres de niños no agresivos, como más cariñosas, comprensivas, y sensibles a las necesidades del niño; son cooperadoras con el niño, accesibles cuando se la necesita, y consistentemente firmes en su control pero no punitivas.

- c. **Predicción de la depresión desde los hábitos de crianza.** Con relación a la depresión, son las dimensiones relacionadas con la madre las que más explica la varianza. Cabe destacar que la dimensión que más significativamente aparece, sola o en combinación con la de control, es la del amor, tanto en el padre como en la madre.

Por último, resulta interesante apreciar como cuando ampliamos el análisis de regresión al conjunto de variables estudiadas, la dimensión amor-control referida al padre es con diferencia la más importante, seguida a mucha distancia de la autonomía de la madre.

Quizás, pueda explicarse esto, por la interpretación que hacen los sujetos del padre como agente que castiga y riñe, como vimos en los resultados sobre las percepciones de los estilos educativos de los padres según fueran evaluados por sus hijos o por sus hijas.

- d. **Predicción de la agresividad desde los hábitos de crianza.** Al igual que ocurre con la depresión, la dimensión amor, de la madre, aparece de forma destacada, como la variable que más explica la agresividad.

6. CONCLUSIÓN

La validación de las dos primeras hipótesis que se planteaba nuestro estudio, nos presenta una de las principales ideas claras que arroja este trabajo: la importancia del amor de ambos padres (cercanía, confianza, complicidad, refuerzo positivo, aliento) para el desarrollo equilibrado de las emociones y de la afectividad de sus hijos.

No obstante, este estilo educativo, basado en el elogio, afecto, y reconocimiento, necesita la compañía del orden y la norma; ambas dimensiones, amor y control, deberían ser los auténticos protagonistas principales de la dura y apasionante de ser padres.

Una paternidad inundada de estas actitudes, no solo propicia unas condiciones educativas óptimas para el desarrollo equilibrado de las emociones y las relaciones interpersonales, sino que también, "inmuniza" a los hijos contra alteraciones emocionales como son la depresión y la agresividad.

La validación de las hipótesis tercera y cuarta, nos trae las etiquetas que los hijos ponen a sus padres y madres, sobre los papeles que más representan en las interacciones educativas cotidianas: "mamá es la buena y papá el que castiga". Las madres son vistas más vinculadas a lo afectivo y los padres son relacionados con la administración del castigo y las riñas. Probablemente, en los sujetos de nuestra muestra, pese aún los roles clásicos basados en la menor presencia del padre en casa y sus mayor inclinación o "papel" en administrar el orden y la norma (reñir, imponer, etc.), y la madre más presente, se relacione con comportamientos más afectivos (confianza, cercanía, etc.).

Cuanto mayores se hacen los chicos y las chicas más probabilidad de padecer depresión y experimentar comportamientos agresivos.

Aquellos niños que se crían bajo el manto de hábitos de crianza que se caracterizan por las dimensiones de amor, amor-control y/o autonomía-amor, se manejan mejor en el afrontamiento de síntomas depresivos o agresivos, si es que éstos logran aparecer en este "ambiente educativo". Es decir, que unos padres cariñosos, comprensivos, sensibles, cooperadores,

accesibles y consistentemente firmes en su control, pero no punitivos, estimula que las emociones de sus hijos queden "vacunadas" en un grado muy elevado, aunque no exclusivo, contra las emociones de tristeza y agresividad.

Una frase que resume bien todos los resultados, pudiera ser la siguiente: "se puede prevenir la depresión o agresividad desde el fomento del amor y el control". Esta conclusión final está en sintonía directa con la nueva psicología positiva que plantea Seligman (2000), en la que se propone potenciar los procesos positivos para que estos inhiban los procesos disruptivos.

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association (APA). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Texto revisado. (DSM-IV-TR) MASSON. Barcelona. 2000.
- CEREZO, F. *La violencia en las aulas*. Pirámide. Madrid. 2001.
- DEL BARRIO, V., MORENO, C., y LÓPEZ, R. "Evaluación de la agresión y la inestabilidad emocional en niños españoles: su relación con la depresión". *Clínica y salud*, (vol 12) nº 1, pp. 33-50. 2001.
- DEL BARRIO, OLMEDO y COLODRÓN. "Adaptación del CDI-S a la población española". *Acción psicológica*, 3, 263-272. 2002.
- DEL BARRIO. *Depresión infantil*. Ariel. Barcelona. 1997.
- DEL BARRIO. *Emociones infantiles*. Pirámide. Madrid. 2002.
- DOMÉNECH, L., POLAINO-LORENTE, A. *Epidemiología de la depresión infantil*. Espaxs. Barcelona. 1990.
- LEYENS, F. *Psicología social, la agresión*. Obelisco. Barcelona. 1980.
- MÉNDEZ, F. *El niño que no sonríe*. Pirámide. Madrid. 2001.
- MESTRE, M.V, SAMPER, P., TUR, A. y DÍEZ, I. "Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (4), 691-703. 2001.
- MANNING, M. "La agresión en la infancia". *Infancia y aprendizaje*, 3, 103-140. 1983.
- MCNALLY, S., EISENBERG, N., y HARRIS, J. "Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: a longitudinal study". *Child development*, vol. 62 (1), 191-198. 1991.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COL, C. *Desarrollo psicológico y educación, I psicología evolutiva*. Alianza. Madrid. 1990.
- PÉREZ-DELGADO, E. MESTRE, V. *Psicología Moral y crecimiento personal*. Ariel. Barcelona. 1999.
- ROA, L. "Evaluación de la familia", en Del Barrio. *Evaluación psicológica en la infancia y adolescencia*. UNED. Madrid. 2002.
- ROA, L., DEL BARRIO, v. "Adaptación del cuestionario de crianza parental (PCRI-M) a población española". *Revista latinoamericana de psicología*, (vol. 33), 3, 329-341. 2001.
- RUTTER, M. *La privación maternal*. Morata. Madrid. 1990.
- SELIGMAN, M. *La auténtica felicidad: la psicología positiva*. Vergara. Barcelona. 2003.
- SHAEFER, E. *Children's reports of parental behaviour: an inventory*. *Child Development*. 1965, (vol. 36), 2, 413-424.
- SHAFFER, R. *Ser madre*. Morata. Madrid. 1985.

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EL CAMPO DE GIBRALTAR

*M^a del Carmen Sánchez Hernández / M^a Jesús Gómez Alonso / Ana del Valle Gázquez
M^a Isabel Martínez Moraleda / Eduardo José de Cádiz San Blas / Edita Villamarín Díaz
José Ricardo Gómez Liñán / Jesús Manuel González Domínguez / Milagros Berlanga Palmero*

INTRODUCCIÓN

La educación de adultos se marca como objetivos según la Ley 3/1990 de 27 de marzo para la Educación de Adultos:

Artículo 2º.

- "1. Extender el derecho a la educación de todos los ciudadanos de la Comunidad Andaluza, sin distinción alguna ni límite de edad, para que los grupos y colectivos con inferior nivel de educación cuenten con la necesaria atención educativa adaptada a sus propios ritmos y necesidades.
2. Fomentar el desarrollo de las capacidades instrumentales e intelectuales de los grupos sociales más desfavorecidos, de modo que puedan comprender su entorno y posibilite una actitud de participación crítica y responsable en la sociedad.
3. Estimular el desarrollo intelectual y afectivo que permita el aprendizaje autónomo y la actualización personal y profesional..."

Artículo 4º.

"La consecución de los objetivos establecidos en el artículo 2º se instrumentará mediante los siguientes planes educativos:

- a) Planes de formación básica.
- b) Planes para la consecución de titulaciones, que posibiliten el acceso al mundo del trabajo y a otros niveles superiores.
- c) Planes de Desarrollo Comunitario y animación socio-cultural.
- d) Planes que faciliten el acceso a la Universidad.

- e) Planes de Formación Ocupacional.
- f) Planes integrados resultantes de la colaboración de distintos Organismos e Instituciones.
- g) Otros que conjuguen actuaciones comprendidas en algunos de los anteriores."

En el mismo sentido se pronuncia el Decreto 156/1997, de 10 de junio, por el que se regula la Formación Básica en Educación de Adultos:

"...La Educación de Adultos debe atender a las personas con carencias y necesidades de formación básica o con dificultades para la inserción y promoción laboral, priorizando a los sectores sociales más desfavorecidos.

Al mismo tiempo, el ejercicio responsable de la ciudadanía y el dinamismo de los procesos científicos, tecnológicos y sociales en los que la sociedad actual está inmersa justifica el carácter permanente que debe tener la educación de adultos.

En el presente Decreto se realiza una adaptación de los Currículos establecidos para la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria a las realidades sociológicas, culturales profesionales de los adultos de Andalucía.

...La oferta formativa para los adultos, en el marco siempre de la Educación Permanente, estará constituida por la Formación Básica entendida como el proceso que abarca desde la alfabetización hasta la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria ...Además los adultos podrán acceder a los Planes Educativos establecidos en el artículo 4º de la Ley 3/1990..."

| CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN BÁSICA DE ADULTOS | | | | |
|--|--|--|---|---|
| FINALIDAD | OBJETIVOS | NUCLEOS INTEGRADOS | NIVELES | ÁREAS DE CONOCIMIENTO |
| Ley 1/1990 Ley 3/1990 | A) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del Sistema Educativo. B) Mejorar su cualificación profesional... C) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica. | Formación Instrumental Formación Ocupacional Desarrollo Personal | Nivel de formación inicial de base | Comunicación. Comunicación matemática. Desarrollo social y funcional. |
| | | | Nivel de formación de base | Comunicación. Matemáticas. Conocimiento del medio. Desarrollo Social y Funcional. |
| | | | Nivel de Educación Secundaria obligatoria | Comunicación. Matemáticas. Ciencias de la Naturaleza. Ciencias Sociales. Desarrollo Social y Funcional. |

REPASO HISTÓRICO

En el año 1983 se crea el Programa de Educación Permanente de Adultos en Andalucía, el primer centro creado fue en Arcos de la Frontera en la provincia de Cádiz. Este programa surge con la finalidad de erradicar la tasa tan elevada de analfabetismo de la época.

En el año 1984 se generaliza al resto de la provincia incorporándose poco a poco las distintas localidades.

En diciembre de 1985 aparece el Diseño Curricular Base, el primer currículo específico en todo el territorio español, la primera ley del Estado en donde se habla ya de un desarrollo integral de la persona. Los tres ejes fundamentales son: la Formación Instrumental, la Formación para la Realización Personal y la Formación Ocupacional.

Este diseño se basa en la resolución de la UNESCO: Teherán, Nairobi y París.

Se crea la EPA. A partir de aquí el concepto permanente está relacionado con la educación de adultos, no así con el global del sistema educativo. Cambio sustancial con la actualidad, en donde permanente es el propio sistema educativo y la educación de adultos conformaría un subsistema dentro del mismo.

En el año 1986 la UNESCO premia la educación de adultos "Animación a la lectura".

En 1987 se produce la integración del personal laboral a la Junta de Andalucía.

En 1990 la LOGSE, por primera vez en una ley educativa, dedica el Título III a la educación de personas adultas, produciéndose una concepción totalmente novedosa. La LOGSE concibe el sistema educativo como un sistema basado en la Educación Permanente. A raíz de ésta se aprueba la Ley 3/90.

En 1991 se crean los Centros Públicos Municipales para la Educación de Personas Adultas, y se establecen los distintos convenios, entre la Consejería y cada uno de los ayuntamientos de la Provincia, al recoger explícitamente la anterior Ley, que la competencia será municipal.

El entonces Programa de Educación de Adultos se estructura con un equipo técnico provincial formado por un coordinador Provincial, los coordinadores de Zona y coordinador para centros Militares y Prisiones que ejercen su función entre los años 84 al 97. Cuando desaparecen los coordinadores de Zona, se reconoce únicamente el coordinador Provincial.

A partir de 1989 hasta nuestros días, los alumnos de los centros de educación de adultos se reúnen una vez durante el curso en los llamados Encuentros Comarcales, alternando las sedes de los mismos en las distintas localidades.

La LOCE en su Título 3º recoge las enseñanzas para personas adultas en aquellos aspectos relativos a la consecución de titulación, los demás aspectos los deja como competencias de las distintas comunidades autónomas.

A partir del Decreto 156/97 se deja de impartir el Graduado Escolar y se comienza la Educación Secundaria para Adultos en los IES e IPFAs.

La formación del profesorado se ofertaba en horario lectivo hasta el 97 y era labor del equipo técnico provincial, a partir de esa fecha pasó a ser competencia exclusiva de los CEP's.

En sus orígenes se contemplaba la necesidad de coordinación del profesorado de los centros con aulas y/o horarios dispersos, para ello se dedicaba una vez al mes reunión de todo el equipo docente en doble jornada.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), BOE 307 de 24/12/2002, recoge en el Título I de la estructura del Sistema Educativo en su Capítulo I, Artículo 6 "El sistema educativo garantizará que las

personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos para su desarrollo personal y profesional". Igualmente dedica el Título III del aprendizaje permanente a: enseñanzas para las personas adultas, a establecer los objetivos, la enseñanza básica, la enseñanza de Bachillerato y Formación Profesional y al Profesorado, en sus artículos 52 al 55.

EL DESPUÉS DE LA LEY 3/90 EN EL CAMPO DE GIBRALTAR

Por la Orden de 16 de mayo de 1991 se crean los centros de educación de adultos con el siguiente profesorado:

| | Comienza con | En la actualidad |
|---------------------------|--------------|------------------|
| Tarifa | 3 | 4 |
| San Roque | 6 | 6 |
| Algeciras Municipal | 5 | 8 |
| Juan Ramón Jiménez | 2 | 11 |
| C. Penitenciario | 2 | 2 |
| Los Barrios | 2 | 4 |
| La Línea de la Concepción | 4 | 11 |
| Jimena de la Frontera | 2 | 5 |
| Castellar de la Frontera | 1 | 1 |
| Totales | 27 | 52 |

Los centros de educación de adultos cubrían al principio la oferta formativa de los núcleos urbanos y en la actualidad se abarcan las barriadas y pedanías de las distintas localidades.

- Tarifa: pedanías de Facinas y Monte Betis.
- Los Barrios: pedanías de Palmones y Cortijillo.
- San Roque: pedanías de Torre Guadiaro, Guadiaro, Estación de San Roque, Miraflores, San Enrique, Puente Mayorga y Campamento.
- Jimena de la Frontera: pedanías de San Pablo de Buceite, San Martín del Tesorillo y Estación de Jimena.
- Juan R. Jiménez: barriadas de Piñera, Pastores, Rinconcillo y Cortijo Vides.
- Algeciras: barriadas de El Saladillo, Piñera, Bajadilla, Reconquista, San José Artesano, Acebuchal y Residencia Día 2
- La Línea de la Concepción: San José, Atunara, Zona Centro y Junquillo-Mondejar.

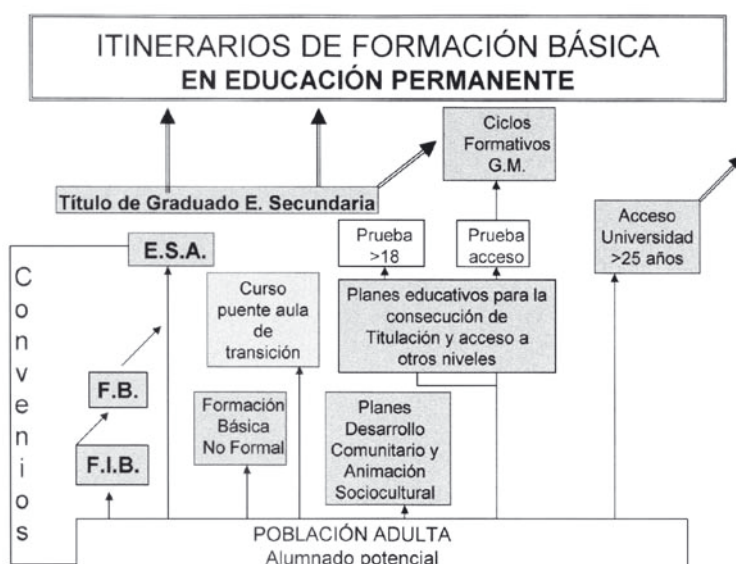
PLANES EDUCATIVOS

Los planes se estructuran del siguiente modo:

- Planes de Formación Básica: Cupo autorizado para cada curso escolar por la Consejería de Educación. El centro tiene autonomía para establecer número de grupos por niveles según demanda.
- Planes de Desarrollo Comunitario, planes educativos para la consecución de titulaciones y acceso a otros niveles educativos, planes de formación básica no formal. Son ofertados por el centro en relación a los recursos, disponibilidad horaria y perfil del profesorado. Se incluye en el Plan de Centro y es aprobado por el Consejo de Centro.

| FINALIDAD | PLANES DE EDUCACIÓN | OTROS PLANES |
|--------------|--|--|
| LODE | Primer Ciclo: Alfabetización y Neoelectores Segundo Ciclo: Pregraduado Tercer Ciclo: Graduado Al finalizar el primer ciclo y promocionar al segundo se adquiría el Título de Estudios Primarios Al finalizar el tercer ciclo se obtenía el Título de Graduado Escolar, tramitado por el mismo centro | Planes Complementarios: Talleres diversos Planes de Formación Ocupacional |
| LOGSE Y LOCE | Formación Inicial de Base (FIB): Alfabetización y Neoelectores Formación de Base (FB) | Planes de Desarrollo Comunitario y Animación Sociocultural Atención a la diversidad Escuela de madres Teatro Inglés Informática |
| | Planes para la obtención de titulaciones Tutorización Secundaria | |
| | Planes de colaboración con otras Instituciones Plan Intercultural Plan de Reinserción Social FIB Educación Vial | |

- Planes: Acceso a la Universidad, Tutorización de Secundaria, Educación Vial (FIB). Requieren autorización expresa por parte de la Consejería, y deben atenderse con los recursos existentes.
- Plan Intercultural y Plan de Reinserción Social. Requieren autorización expresa y puede conllevar aumento de cupo.



ACTUACIONES CONCRETAS

- De ámbito provincial:
 - III Encuentro Provincial de Centros de Educación de Adultos "Día de la Alfabetización"
 - I Certamen Provincial de Teatro Ciudad de Tarifa
 - I y II Encuentro Provincial de Encajeras
- De ámbito comarcal:
 - Encuentros Comarcales
 - Semanas Culturales
 - Exposiciones

Cada centro suele organizar una semana dedicada a diversos actos culturales. Durante la misma se realizan actividades variadas, que vienen a potenciar las actividades de clase y incidir en la consecución de los objetivos propuestos.

CONVENIOS

Según se establece en el Decreto 156/1997 de la Formación Básica en Educación de Adultos:

" En cumplimiento del Título III de la Ley 3/1990 y de los artículos 51.1 y 54.3 de la Ley Orgánica 1/1990, se deduce la necesidad y conveniencia de que la Formación Básica en Educación de Adultos sea el resultado de la actuación conjunta y coordinada de todas las administraciones públicas con competencias en la materia, en sus distintos aspectos, no solo los estrictamente educativos.

En virtud de lo anterior se deberá promover y fomentar la participación de la sociedad andaluza, estableciendo mecanismos de colaboración institucional".

En base a esto la Consejería de Educación y Ciencia ha establecido los siguientes convenios:

Ministerio del Interior

El 6 de junio de 1989 se firma el Convenio Marco entre la Junta de Andalucía y el Ministerio del Interior para la obtención del Permiso de Conducción, por parte de los alumnos que asisten a las clases del primer nivel del programa de educación de adultos en el territorio de la comunidad autónoma andaluza.

Con fecha 30 de septiembre de 1999 se firma el Protocolo Anejo para la Provincia de Cádiz, en base a lo dispuesto en el Acuerdo Séptimo en el Convenio Marco.

Para el presente curso escolar las instrucciones de cumplimiento son:

- Consejería de Educación:
 - Acordar número de grupos autorizados
 - El profesorado de adultos llevará a cargo la alfabetización de dichos grupos
 - Expedir certificaciones
- Jefatura Provincial de Tráfico:
 - Facilitar información y publicaciones de educación vial.

- Realizar pruebas teóricas específicas
- Establecer fechas
- Federación de Autoescuela:
 - Colaborar con el profesorado de Educación de Adultos para impartir las clases teóricas
 - Impartir 20 sesiones de 45 minutos
 - Expedir certificación
 - Tramitación de solicitudes de examen

Ayuntamientos

El 15 de febrero de 1991 se firma el Convenio entre la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y las Excmas. Corporaciones Locales de la provincia.

En el mismo se establecen las condiciones de colaboración y se instrumentan los medios materiales y humanos precisos.

- Los ayuntamientos se comprometen a:
 - Ceder instalaciones y equipamiento de los mismos.
 - Gastos de funcionamiento: limpieza, conservación y vigilancia, gastos destinados a actividades docentes y material fungible.
- La Consejería se compromete a dotar del personal y asignación de fondos como sobredotación a los abonados por el ayuntamiento para los gastos de funcionamiento.

Centros penitenciarios

El 23 de marzo de 1992 se firma el convenio marco de colaboración entre la Junta de Andalucía y el Ministerio de Justicia en materia penitenciaria.

La Junta de Andalucía y el Ministerio de Justicia aceptan el compromiso común de incrementar los medios humanos y materiales necesarios

El ámbito del convenio se circunscribe a los centros penitenciarios de Andalucía y entre ellos se encuentra el Centro Penitenciario de Algeciras.

En el área educativa se contempla la realización de cursos presenciales o a distancia para los internos que lo deseen, en igualdad de oportunidades con el resto de los ciudadanos.

Las actividades educativas se ordenaban en los tres niveles siguientes:

- a) Formación Instrumental Básica
- b) Enseñanzas Medias
- c) Enseñanzas Superiores

La Junta de Andalucía, desde la Consejería de Educación y Ciencia, facilita el profesorado necesario para los diferentes niveles educativos. Aporta el material para el seguimiento de los cursos y becas de matrícula para los alumnos que lo necesiten.

- La Consejería de Educación y Ciencia se encarga de la coordinación de los programas de educación de adultos y de los proyectos experimentales de investigación en el área educativa.
- El Ministerio de Justicia aporta los locales, los materiales, así como el personal de la plantilla docente de los centros.

A partir de este convenio comienza el funcionamiento del Centro de Adultos Penitenciario en la antigua prisión de Algeciras, en la Avda. Gesto por la Paz. La Junta de Andalucía aporta dos maestros que desarrollan esta labor.

Desde el 30 de octubre del 2000 el Centro de Adultos se traslada a la nueva prisión de Algeciras en Botafuegos.

Este centro de adultos, al igual que todos los demás, se rige por la Ley 3/1990, de Educación de Adultos en Andalucía.

En la actualidad el Centro de Adultos Penitenciario, desarrolla su labor en el módulo Socio-Cultural, donde imparten clases cuatro profesores, dos maestros dependientes de Instituciones Penitenciarias y dos maestras de la Junta de Andalucía.

Confederación andaluza de minusválidos físicos

El 21 de junio de 1994 se firma el convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y la Confederación Andaluza de Minusválidos físicos, para favorecer el acceso de las personas con discapacidad a la Educación de Adultos.

El 12 de enero de 1996 se hace una revisión del mismo.

En éstos se recogen el compromiso de ceder locales de la Confederación para la impartición de las clases y los gastos derivados de las mismas, correrán a cargo de la Confederación.

La captación del alumnado será misión, igualmente, de la Confederación.

Se establece la posibilidad de solicitar pruebas específicas de obtención de titulación por libre.

La Confederación ofrecerá alternativas formativas para el alumnado, la Consejería podrá facilitar los locales, cuya erradicación de barreras arquitectónicas correrá a cargo de la Confederación.

Federación Andalucía Acoge

El 3 de diciembre de 2002 se firma el convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y la Federación Andalucía Acoge para el desarrollo de actuaciones dirigidas a la Educación Intercultural de alumnos y alumnas Inmigrantes.

Obligaciones:

- Consejería de Educación y Ciencia:
 - Los centros de educación de adultos llevarán a cabo un Plan Integral para Personas Adultas Inmigrantes que les facilite la adquisición de capacidades básicas para su normal desarrollo en la comunidad de acogida.
 - Cursos de formación que permitan el análisis y conocimiento de las características de la inmigración.
- Federación Andalucía Acoge:
 - Facilitar mediadores interculturales
 - Proporcionar personal cualificado para la participación en cursos de formación.
 - Facilitar al profesorado la comunicación, el intercambio de información y experiencias en la acción intercultural.

Fundación andaluza para la atención a las drogodependencias

El 12 de diciembre de 2002 se firma el convenio de colaboración entre la Fundación Andaluza para la Atención a las Drogodependencias y la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, para el desarrollo de actuaciones de Educación Permanente para las Personas Adultas con problemas de Drogodependencias y adicciones atendidas en los Centros de la Red de Drogodependencia.

Un profesor de educación de adultos se encargará de impartir la formación básica.

Se ofertarán cursos de formación para el profesorado.

Un educador del centro de la fundación actuará como mediador.

| OFERTA EDUCATIVA DE LOS CENTROS PÚBLICOS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DEL CAMPO DE GIBRALTAR 2003-2004 | | | | | | | | | |
|---|---------------|----------------------|-----------------------------|--------------|----------------------------------|---------------|---------------|-----------------|---------------|
| | CEA Algeciras | CEA J.R.J. Algeciras | CEA Penitenciario Algeciras | CEA La Línea | CEA Tarifa | CEA San Roque | CEA Castellar | CEA Los Barrios | CEA JIMENA |
| Formación Inicial Base | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Formación Inicial Base Educación Vial | X | X | | X | X | X | X | X | X |
| Formación de Base | X | X | X | X | | X | X | X | X |
| Planes de desarrollo comunitario y animación socio cultural | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Planes de colaboración con otras instituciones | | Intercultural | Intercultural FEGADI | | Intercultural Reinserción Social | | | | Intercultural |
| Acceso a la universidad para mayores 25 años | | | | X | | | | | |
| Formación Básica no formal | | Informática Inglés | | Informática | | | | | |
| Consecución de titulaciones G.E.S. y acceso a otros niveles | | | | X | | | | | |
| Tutoría apoyo estu. E.S.A. | | | | | | X | X | | |

Estando pendiente la aprobación del decreto de Organización y Funcionamiento de los Centros de Educación de Adultos, los nombres oficiales de los centros es el mismo de la localidad de origen, excepción hecha del Centro "Juan Ramón Jiménez". Los nombres oficiosos son: Tarifa "Miramar", Los Barrios "Maestro Quico", La Línea "Almadraza", San Roque "Almoraima", Jimena "Xemina", Algeciras "Al'yazirat".

PLANES DE DESARROLLO COMUNITARIO Y ANIMACIÓN SOCIO-CULTURAL

OFERTA EDUCATIVA DE LOS CENTROS PÚBLICOS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE LA COMARCA DEL CAMPO DE GIBRALTAR CURSO ESCOLAR 2003-2004

| | CEA Algeciras | CEA J.R.J. Algeciras | CEA Penitenciario Algeciras | CEA La Línea | CEA Tarifa | CEA San Roque | CEA Castellar | CEA Los Barrios | CEA JIMENA |
|--|---------------|----------------------|-----------------------------|--------------|------------|---------------|---------------|-----------------|------------|
| Taller idiomas | X | X | | X | | X | | | X |
| Taller nuevas tecnologías | X | X | | X | X | | | | |
| Taller pintura | X | X | | | | | | | X |
| Taller atención diversidad | X | X | X | X | X | X | | | |
| Taller educación vial | X | X | | X | X | | | | |
| Enganche bolillo. Ganchillo | X | X | | | X | | | | |
| Manualidades | X | X | | X | X | X | | | |
| Técnicas de corte y confección y bordado | X | X | | X | X | X | | | |
| Gimnasia de mantenimiento y aeróbic | | | | X | | X | | | |
| Pergamano y tarjetería | X | X | | | | | | | |
| Encuadernación | X | X | | | | | | | |
| Cerámica | | | | X | | | | | |
| Bailes diversos | X | X | | | | | | | |
| Asociacionismo* | X | X | X | X | X | X | | X | X |

* Las asociaciones de alumnos son unos pilares fundamentales de los centros de educación de adultos: completan la oferta educativa y cultural, llegan donde no lo pueden hacer los centros, apoyan a los centros económicamente y con recursos y supusieron un empuje importante en tiempos de crisis de la Educación de Adultos. Surgieron por iniciativa de los Centros y se mantienen por el trabajo altruista de sus componentes y colaboradores.

Nuestras asociaciones de alumnos son: Aljaranda en el CEA Miramar, Armonía en el Al'yazirat, El Nuevo Amanecer en el Maestro Quico, Espigón en el Almadraba, ADEA en el Juan Ramón Jiménez y Pinar del Rey en el Almoraima.

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

La Educación de Adultos se caracteriza por ser:

- **Individualizada.** La heterogeneidad de niveles de partida del alumnado, las lagunas de aprendizaje, los aprendizajes erróneos, la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, las necesidades educativas específicas del alumnado adulto..., hacen necesaria una individualización de la enseñanza.
- **Voluntaria.** Destinada a aquel sector de población mayor de 18 años (16 en determinados supuestos) y que desean o necesitan ampliar sus conocimientos. Al ser voluntaria lleva implícita la necesidad de hacer campañas de captación, así como establecer estrategias dirigidas a la permanencia del adulto en el sistema educativo.

- **Gratuita.** Los centros de educación de adultos son de carácter público.
- **Compensatoria.** La ley para la Educación de Adultos en Andalucía en su preámbulo dice: "Incrementar la calidad de vida de nuestra comunidad y de forma especial superar las desigualdades sociales".
- **Permanente.** La Educación de Adultos se incluye dentro de la Educación Permanente. Partiendo del nivel actual del individuo se pretende encauzarle hacia aquellos estudios o itinerarios hacia los que aspira posibilitándole su acceso al mundo laboral.

Todas estas características, acompañadas de la ausencia de competencias de los EOE en la atención del alumnado adulto, hace especialmente difícil al profesorado la detección y atención de los problemas concretos que presentan los alumnos/as.

- **Dinámica.** Ello conlleva implícito un concepto concreto de enseñanza:

El centro debe ser dinámico, vivo, atractivo, democrático y participativo. Debe formar personas conscientes.

Conseguir un clima de centro y aula motivador hacia unas relaciones interpersonales positivas, que enriquezcan la autoestima personal. Un clima que permita que el alumnado se sienta seguro desde el punto de vista físico y psicológico.

Ha de valorar todos los esfuerzos, aunque no proporcionen la consecución de los objetivos propuestos, siempre habrá habido un avance con respecto a sí mismo.

Visión de centro como una entidad abierta a la realidad y necesidades del entorno.

Un componente básico de la educación de personas adultas es la Educación emocional consistente en formar a todas las personas en los conocimientos y habilidades propios de la vida emocional para que los puedan utilizar en las situaciones habituales de la vida. El objetivo último es el desarrollo integral de la persona. Contempla la dimensión cognitiva, la afectiva, desarrolla la competencia social y emocional, el autoconcepto y la autoestima.

El aprendizaje en adultos es más eficiente cuando es activo, debe basarse en la participación activa; no debemos procurar dar todo el contenido sino mejorar el desempeño de un área específica. Cualquier aprendizaje debe estar orientado a "aprender haciendo", la participación directa en la solución de un problema permite que el aprendizaje ocurra; como dijo Confucio "Lo que oigo, lo olvido; lo que veo, lo recuerdo; lo que hago, lo aprendo".

Esto es aún más marcado en el alumnado adulto por su dificultad de abstracción, necesitan comprender para aprender (aprendizaje significativo) y comprenden lo tangible.

El aprendizaje será mucho más efectivo si lo puede relacionar con un conocimiento previo, producto de su experiencia. Esto es un arma de doble filo, pues el aprendizaje previo puede ser erróneo o mal sustentado.

PERFIL DEL PROFESORADO DE ADULTOS

Aunque el perfil del profesor de Educación de Adultos es similar al de cualquier profesional de la educación, dado el matiz social inherente a la misma, es necesaria prestar atención a una serie de características específicas:

- Debe mantener una actitud receptiva de cambio.
- Debe dominar y conocer tanto técnicas concretas para el aprendizaje de la lecto-escritura como aquellas que favorezcan el desarrollo de la capacidad crítica del adulto.

- Debe poner su énfasis en proporcionar un aprendizaje autónomo, de manera que el propio adulto sea capaz de construir sus conocimientos.
- Debe saber compaginar la dimensión del trabajo cooperativo, con una atención individualizada.
- Debe mantener una relación horizontal con las personas que forman el grupo implicándolas en las tareas de aprendizaje.
- Es un dinamizador, junto con las tareas académicas debe realizar actividades de animación socio-cultural.
- Debe poseer un amplio abanico de conocimientos en aspectos básicos, ya que es responsable de la transmisión de conocimientos en todas las áreas, además de la oferta de los Planes de Desarrollo Comunitario.
- Deben poseer una gran capacidad de trabajo, ya que, como se ha dicho imparten todas las materias; no existen libros de textos unificados por grupos, viéndose obligado a preparar su propio material; imparten clase durante cinco horas diarias; son tutores de dos grupos de alumno/as, que pueden o no ser del mismo nivel.
- Deben poseer conocimientos de psicología del adulto y de andragogía.
- Facilitan la simbiosis profesor/a - alumno/a llegando a una verdadera complicidad.

CONCLUSIONES

Una vez concluido este primer análisis, que no es ni mucho menos, exhaustivo, podemos extraer las siguientes aclaraciones y conclusiones:

- La educación de adultos se engloba dentro del sistema educativo y la enseñanza reglada.
- Es imprescindible configurar la especialidad de Educación de Adultos; actualmente existen especialistas, pero no especialidad. Dadas las características específicas de la psicología de la persona adulta y su peculiaridad a la hora de aprender, es necesario la preparación oportuna de sus profesionales, así como el acceso a ella a personas con una habilitación o cualificación.
- Se hace necesario una sensibilización, tanto en el campo educativo, como en general en la sociedad, de quiénes somos y qué hacemos. Que exista respeto hacia nuestra labor evitando el intrusismo y la dispersión de recursos.
- Es un campo suficientemente importante para ser atendido adecuadamente y que no quede supeditado a los intereses políticos o a la sensibilización de los mismos, en momentos determinados.
- En nuestra Comarca el diseño de Educación de Adultos debe ser, así mismo, compensador facilitando la participación de los alumnos de la zona interior en programas que solo se ofertan en la zona de la Bahía como pueden ser el acceso a la universidad o la tutorización de la secundaria de adultos entre otros.
- La educación de adultos en una zona como al del Campo de Gibraltar debe estar especialmente sensibilizada con respecto a los temas de interculturalidad dirigiéndose a las distintas comunidades de inmigrantes que llegan a nuestra zona no solo con planes de aprendizaje sino con actuaciones socioculturales y educativas diseñadas de forma conjunta entre Educación y otras áreas municipales, comarcales o autonómicas.
- Los centros de educación de adultos de la Comarca necesitan el apoyo de programas e infraestructuras educativas, que atienden al resto de la comunidad educativa pero no se adaptan a las necesidades específicas de nuestro alumnado (EPOE, CEP...), ni entra dentro de sus competencias.

- Implicación asuntos sociales y otras administraciones, no únicamente la educativa.
- Participación relación adultos-empresa.
- Realmente la educación de adultos en la Comarca ha supuesto un gran avance en los últimos tiempos, pero bien es cierto que requiere una mayor implicación de la Administración comarcal, provincial..., en el ámbito económico, institucional, social... Pues nuestros centros presentan grandes carencias de infraestructura, dotación material y recursos humanos.
- Estar presentes en los programas de apoyo a los centros educativos (de la propia Consejería, Mancomunidad...), pues lo somos también y carecemos de liberación de horas ni especialistas.
- Adecuar nuestros centros comarcales a la alfabetización digital.
- Es urgente la aprobación del decreto de Organización y Funcionamiento de los Centros de Educación de Adultos: Legalización de los consejos escolares, acreditación de la figura de director/a, criterios de admisión específicos y adaptados, reconocimiento de los nombre de los centros...
- Capacitación de titulación:
 - Titulación específica de validez laboral, aunque no académica, para aquel sector de población, que sin poseer la titulación mínima (Graduado en Secundaria), realiza los estudios de formación de base satisfactoriamente (semejante al certificado de escolaridad).
 - Graduado en Secundaria, para aquellos centros que puedan ofertarla atendiendo a sus recursos (en el territorio MEC se autoriza la impartición de la Secundaria en los centros de adultos).

BIBLIOGRAFÍA

La Ley para la Educación de Adultos en Andalucía y su Desarrollo. Consejería de Educación y Ciencia.
Formación Básica en Educación de Adultos. Decreto 156/1997. Consejería de Educación y Ciencia.
Nuevo Diseño Curricular de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
Otro material de la Consejería de Educación y Ciencia.

CRÍA Y REINTRODUCCIÓN DE GALLINAS AUTÓCTONAS EN UNA ESCUELA RURAL

Francisco Racero Romero

A partir de los años sesenta se produce un gran desarrollo en la avicultura industrial y con ello la introducción de una gran cantidad de híbridos industriales muy especializados en la producción de carne o huevos. De este modo los criadores, basándose en criterios puramente mercantilistas, como son el producir una mayor cantidad de huevos o carne a menores costos y con más alto beneficio, dejan a un lado la calidad y vuelven la espalda a las razas de gallinas españolas, poniéndolas en serio peligro de desaparición.

Si comparamos los híbridos industriales con nuestras gallinas autóctonas, es evidente que estas son las mejor adaptadas a las condiciones del medio rural, y frente a ellas, dichos híbridos industriales presentan una serie de desventajas:

- Necesitan una alimentación específica a base de piensos compuestos.
- Tienen menor resistencia a las enfermedades.
- Son más frágiles ante los cambios bruscos del clima.
- Carecen del temperamento y porte de nuestras gallinas.
- Como consecuencia de su alimentación y condiciones de cría es menor la calidad de la carne y de los huevos.

Por si esto fuera poco existen razones de peso para fomentar la conservación de nuestras gallinas autóctonas:

1. Razones económicas: Las gallinas autóctonas (andaluza azul, carablanca, castellana negra, catalana del Prat, etc...), son una reserva genética de primer orden y su cruzamiento con los híbridos industriales hace que estos mejoren, sobremanera, en su adaptación al medio y ante las desventajas anteriormente apuntadas.



Figura 1. Gallo y gallinas de raza andaluza.

Hay razas de gallinas autóctonas –caso de la catalana del Prat o la castellana negra– que con un coste mucho menor en lo concerniente a su alimentación y crianza, son capaces de competir en cuanto a producción de huevos se refiere, con algunos de los híbridos de la industria avícola.

Además de esto, hay razas de gallinas españolas consideradas de gran valor económico. Este es el caso del gallo de León cuyas plumas se dedican a la fabricación de moscas artificiales para la pesca de la trucha o del salmón, o de las gallinas penedesenca y ampurdanesa, cuyos huevos de llamativo color cobrizo, se cotizan a muy altos precios.

Con respecto a la calidad de la carne, destacan los pollos capones de la catalana del Prat leonada. En este sentido, nuestros vecinos franceses se nos están adelantando y han comenzado a comercializar sus razas de pollos de campo adjuntándoles etiquetas con su "Denominación de Origen".

- 2. Razones científicas:** Las razas autóctonas tienen un gran valor científico, pues son las que presentan mejores adaptaciones al clima de cada región y poseen, además, un rico material genético.
- 3. Razones culturales:** Las gallinas autóctonas son parte de nuestro patrimonio cultural y natural, pues siempre han estado unidas a la evolución del hombre en el devenir de los siglos. Son muchos los juegos, refranes, dichos o tradiciones orales y escritas en los que aparecen. Su presencia en nuestros campos y cortijos son un signo inequívoco del paisaje rural y con su desaparición, también desaparece un importante trozo de la cultura andaluza.
- 4. Razones ecológicas y medio ambientales:** Pocos animales tan cercanos a nosotros y paradójicamente tan en peligro de extinción como los animales domésticos de nuestros cortijos y granjas.



Figura 2. Alumnos estudiando las gallinas en clase.

La mecanización e industrialización excesiva, también ha llegado al sector agrícola y ganadero y desgraciadamente estamos dejando de lado a unos animales cuyo eco, frente a los animales salvajes y las campañas lanzadas en favor de su protección, es prácticamente nulo en los medios de comunicación.

Afortunadamente el negro panorama que se divisaba en el horizonte de nuestras gallinas autóctonas va poco a poco despejándose, sobre todo por el creciente y enorme interés que entre los muchos aficionados a la avicultura, va tomando el asunto en cuestión. La consecuencia inmediata, es que de un tiempo a esta parte las exposiciones avícolas registran una mayor afluencia de ejemplares de nuestras razas autóctonas, y su difusión está contribuyendo decisivamente a que una mayor cantidad de gente las conozcan y se identifiquen con ellas.

En cuanto a nosotros el tema, además de tener un enorme atractivo, tampoco es ajeno a nuestros intereses como educadores, pues formamos parte de un Colegio Público Rural y nos viene como anillo al dedo.

Por ello y conscientes de la importancia que para la formación integral de nuestros alumnos/as supone el conocimiento de todo lo relacionado con el patrimonio cultural y natural de Andalucía, nos decidimos a tomar partido en defensa de las gallinas autóctonas (andaluza azul, utrerana, carablanca...), favoreciendo su cría y posterior reintroducción en los cortijos de la zona, y embarcándonos para ello en la realización de esta ambiciosa experiencia que de una u otra forma ha sintonizado con los intereses y expectativas de todos los miembros de nuestra comunidad educativa y que tiene una doble vertiente. En primer lugar la protección y defensa de la biodiversidad a través de la recuperación de gallinas de razas autóctonas en peligro de extinción y en segundo lugar su implicación en diversas áreas del currículo escolar: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Tecnología y Lengua.



Figura 3. Alumnos de Educación Infantil contemplando los pollitos recién nacidos.



Figura 4. Reproductores de gallina andaluza.

Para lograrlo se nos hemos propuestos los siguientes objetivos:

- Que los alumnos/as adquieran unos valores de respeto hacia el medio que les rodea y sean capaces de conocer, valorar y proteger dicho medio.
- Que la escuela sea un factor activo en la defensa de los valores naturales y culturales de las aldeas.
- Conseguir que los vecinos participen de las actividades del Centro y asuman como propios los valores de conservación que desde éste se difunden.
- Conseguir en dos años (curso 2003-2004) tener grupos reproductores al menos en 50 cortijos.
- Ser la escuela el lugar de reproducción y mejora de las razas de gallinas autóctonas.

Todo este trabajo se inició hace ocho años cuando Francisco Reina nos presta una pequeña incubadora y poco después Adolfo Valero, nos regala huevos de gallinas de las razas andaluza azul, carablanca y menorca. Desde entonces, los alumnos/as de Infantil, Primaria y Primer Ciclo de ESO, asesorados y coordinados por los profesores del Centro, realizan diversas actividades a favor de la conservación de nuestras gallinas autóctonas, recayendo el trabajo fundamental en los alumnos/as de primer ciclo de ESO. Así, mediante la gestión de una cooperativa escolar, que incluye la venta de pollos de campo, barro para uso cosmético, rifas, etc..., consiguen los ingresos necesarios para el viaje de fin de curso y otras actividades educativas.

La labor de cría y reintroducción de las gallinas autóctonas es llevada a cabo del siguiente modo:

El colegio dispone de varios grupos de gallinas reproductoras de la raza andaluza sureña distribuidos en los cortijos de vecinos que colaboran con la experiencia y quedando un grupo testigo en la escuela de Bolonia como generador de experiencias educativas. Los alumnos/as recogen y seleccionan los huevos, rellenan las fichas de control, los introducen en la incubadora, controlan durante 21 días el proceso de incubación y posterior nacimiento de los pollitos y finalmente los trasladan al gallinero de recría, donde permanecen durante dos o tres semanas.

El proceso culmina con el reparto gratuito de los pollitos de razas autóctonas a todos los vecinos que se comprometan a no mezclarlos con los de otras razas y a ceder al centro huevos y ejemplares reproductores si fuera preciso.

Por otro lado se crían pollitos con el fin de atender la demanda de los avicultores del resto de Andalucía. Estos animales se venden a 2,5 euros y con ello se financia la experiencia.

Como resumen decir que nuestros desvelos, esfuerzos y esperanzas están puestos en la implantación definitiva de estas razas en todos los cortijos de al menos el radio de actuación de nuestro colegio, lugar del que nunca debieron salir.

En estos momentos, hemos conseguido que la mayoría de los cortijos de la zona cuenten con importantes grupos de la raza andaluza y ello ha sido favorecido por el entusiasmo de nuestros alumnos y por los excelentes resultados obtenidos por nuestros animales en las distintas ferias de ganadería en las que han participado.

Queremos destacar también que durante los últimos ocho años de nuestras escuelas han salido unos 4.000 pollitos con destino a los aficionados de Andalucía y Extremadura y en este momento los pedidos en lista de espera son aproximadamente de unos quinientos pollos.

Tenemos que destacar:

- La financiación recibida por parte de la UE a través de los fondos LEADER II, que nos permitió construir los gallineros y comprar las primeras incubadoras.
- El continuo apoyo del ayuntamiento de Tarifa.
- La donación para el presente curso escolar de una gran incubadora por parte de la Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía.
- El apoyo moral de la Asociación Andaluza de avicultura.
- El animo y asesoramiento de Fernando Orozco Piñan que ha conseguido transmitirnos con su entusiasmo el cariño por nuestras razas autóctonas.
- El grado de implicación de los vecinos de nuestros cortijos pues sin su trabajo la recuperación de nuestra gallina andaluza no habría sido posible.

El futuro se presenta esperanzador, varias personas de los alrededores ya han comprado sus propias incubadoras y comienzan a comercializar los productos de nuestras gallinas, las instituciones están mostrando mucho interés en el tema, y tanto los aficionados a la avicultura como el mercado no dejan de demandar animales que produzcan carne y huevos de calidad criados en nuestra tierra con métodos tradicionales y ecológicos.

La experiencia de recuperación de una especie en peligro de extinción ha dejado de ser una frase vacía para nuestros niños y vecinos para pasar a ser una actividad gratificante y posible. Ahora cuando ven en la televisión los programas de la 2, donde se trata de la recuperación de otras especies en peligro, ellos saben que es todo eso y comprenden que cualquiera puede ayudar.

Como colofón, decir que esta actividad educativa ha recibido, además de diversos premios, un gran reconocimiento de los diversos medios de comunicación:

- Premio Henry Ford a la Conservación en la Categoría Proyectos de Jóvenes del año 1998.
- Mención especial del XII Premio Joaquín Guichot a la Investigación Educativa, otorgado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Mención especial de los Premios Joven y Brillante convocado por la compañía de whisky JB.
- Finalista premios "Cuenta con tu planeta" de la fundación Tetra Pack.
- Participación en el primer Congreso Nacional de Medio Ambiente para Niños, celebrado en Santander en el 2000.
- Participación en ICC CANADA 2002 organizada por la ONU.

ESTUDIAMOS LA FLORA Y FAUNA DE LA PLAYA DE BOLONIA

José Alfonso Peralta Pérez

Durante el curso 95-96, fueron muchas las visitas que por uno u otro motivo hicimos a la playa de Bolonia, y una de nuestras principales sorpresas fue el desconocimiento que tenían los alumnos/as, sobre todo los de las cortijadas de las sierras, acerca de los diversos animales que poblaban las pozas y lagunas de las rocas y arenas de la playa. Esto nos llevó a plantearnos la posibilidad de elaborar una unidad didáctica que tuviese como centro de interés a nuestra querida playa de Bolonia.

La playa ofrece la posibilidad de estudiar dos biotopos bien diferenciados. El primero comprende las dunas de arena y flora asociada a las mismas, que con sus peculiares adaptaciones a la dureza del medio, constituyen un núcleo de enorme atractivo. El otro biotopo, lo forman las rocas, arenas, algas y animales de la playa, que permiten estudiar diversas clases de animales: crustáceos, moluscos, bivalvos, peces...

Otro aspecto importante es el impacto del hombre sobre la playa, sus repercusiones y consecuencias, ya sea por acciones positivas o negativas. Todo ello basándonos en una realidad muy próxima al centro y con unos planteamientos didácticos que tuviesen una acogida muy favorable entre nuestros alumnos/as.

Como profesores, el proyecto nos permitía dar salida a nuestras inquietudes hacia temas ambientales y ver la posibilidad de que los alumnos/as asimilen y valoren la importancia que, para su futura calidad de vida, tendrá el uso razonable de los recursos y espacios naturales. Nuestra intención es que los alumnos/as aprovechen las posibilidades que el conocimiento y contacto con la naturaleza de su entorno inmediato ofrece, creando en ellos una conciencia favorable hacia los temas relacionados con la conservación de la naturaleza y el patrimonio en general.

La playa planteaba a los profesores el reto de revisar los materiales curriculares, recopilar información sobre la playa, adaptar programaciones, replantear contenidos, elaborar un cuaderno de consulta y trabajo, estudiar las posibilidades didácticas del video..., y lo más importante, hacer de nuestra práctica docente algo atractivo e interesante que permita a los alumnos/as aprender, disfrutar y divertirse con los planteamientos didácticos, en resumidas cuentas: APRENDER DIVIRTIÉNDOSE.

JUSTIFICACIÓN DIDÁCTICA

A. Fines generales que se perseguían:

Desde el punto de vista pedagógico, el proyecto permitiría aunar los recursos y esfuerzos de los maestros hacia una tarea común, además de conectar las diversas áreas del currículo: Lenguaje, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Educación Artística, con materias transversales: Educación para la Convivencia, Educación Medioambiental, Educación en Valores, etc... y desarrollar actitudes de respeto hacia el patrimonio natural y cultural de Andalucía.

Con este planteamiento se optó por la preparación de una programación globalizada de todas estas áreas, cuyo centro de interés fuese la playa de Bolonia.

B. Objetivos previstos:

- Poner en contacto al alumno/a con el medio natural, concienciándole de la importancia que el respeto y conocimiento de los espacios naturales tiene para su futura calidad de vida.
- Conocer las características de la fauna y flora (terrestre y marina) que constituyen el ecosistema de la playa de Bolonia.
- Desarrollar la curiosidad y el espíritu investigador aplicando el método científico y de observación directa.
- Aplicar los conocimientos adquiridos previamente en el aula, a la nueva situación planteada con la visita a la playa .
- Fomentar la cooperación, solidaridad y respeto mutuo mediante el trabajo en equipo de niños y niñas de diferentes aldeas.

C. Objetivos alcanzados:

Valorando la acogida dispensada por el alumnado a nuestra propuesta de trabajo y viendo los resultados alcanzados por el total de los alumnos/as, podemos decir que hemos logrado en un cien por cien los objetivos propuestos. Como docentes nos sentimos muy satisfechos, tanto por el trabajo de diseño y preparación del proyecto, como por los materiales curriculares elaborados al efecto. Aunque la mayor satisfacción ha sido constatar la acogida tan calurosa que los alumnos/as dispensaron a nuestro proyecto. Es evidente que no se puede dejar sin contestar la pregunta: "¿Maestro, cuando vamos a ir otra vez a investigar a la playa?", realizada una y otra vez por los alumnos/as y que nos anima y obliga a dar una continuidad a nuestro estudio de la playa. Si a ello unimos las opiniones favorables, dadas por compañeros/as de otros centros sobre nuestro trabajo, creemos haber superado con creces todas las expectativas depositadas en nuestro proyecto educativo.

TEMAS TRATADOS

Area de Lenguaje:

- El debate como técnica de expresión oral.
- La encuesta y la entrevista.
- Vocabulario y expresiones relacionadas con la playa.
- Descripción.
- El cuento y la redacción.

Area de Conocimiento del Medio:

- Características y componentes de un ecosistema.
- Estudio de plantas (terrestres y marinas).
- Moluscos y crustáceos de la playa de Bolonia.
- La comarca del Campo de Gibraltar.
- Formación de playas a partir de la acción erosiva de olas y mareas.
- Características de las mareas del océano Atlántico.
- La acción de los vientos dominantes sobre la playa: formación de dunas.
- Contaminación de las aguas del mar.
- Aprovechamiento de los recursos marinos.

Area de Matemáticas:

- Unidades de medida de las magnitudes: metro, litro, gramo.
- Razonamiento lógico matemático.
- Resolución de problemas relacionados con las magnitudes.
- Uso de instrumentos de medida: metro, probeta, balanza de precisión...

Area de Educación Artística:

- Utilización de técnicas de manualización partiendo de la unidad didáctica: fauna y flora de la playa de Bolonia.

METODOLOGÍA

La metodología seguida para la realización del proyecto fue la siguiente:

- Delimitación por parte del profesorado de la zona objeto de estudio.
- Selección de la flora y fauna a estudiar; recogida de muestras.
- Elaboración de una Guía de Fauna y Flora de la Playa de Bolonia, donde se recogen las características de los animales y plantas a estudiar.
- Elaboración de un cuadernillo de trabajo e investigación para el alumno/a.
- Implicación de todas las áreas del currículo de forma multidisciplinar. Partiendo de la unidad didáctica; estudiamos la fauna y flora de la playa de Bolonia, se elaboró una programación globalizada.
- A partir de la documentación aportada por el profesor, elaboración por los alumnos/as, de forma individual y en grupo, de sus propios materiales: fichas, carpetas, transparencias, dibujos, informes, etc...

Actividades fuera del aula:

- Empleo del método científico para el estudio de las características de los animales y plantas de la zona, mediante el cuadernillo de trabajo, guía de fauna y flora, utensilios y material adecuado: frascos, lupas, útiles de mariscar, etc...
- Estudio y análisis de los datos aportados por la salida (en gran grupo).
- Clasificación detallada de plantas y animales, analizando en profundidad las características y adaptaciones que presentan al medio en que viven.

TRABAJO DESARROLLADO

El trabajo a realizar por el profesorado se dividió en tres bloques:

El primer bloque consistió en la recopilación de información acerca de la playa de Bolonia, tratándose aspectos relacionados con su ubicación geográfica, características de los animales, plantas y algas de la playa, morfología del terreno, aprovechamiento de recursos, impacto medioambiental de la acción antrópica...

Tras la recogida de la información se elaboró una Guía de Fauna y Flora de la Playa de Bolonia, en la que se describían, incluyendo ilustraciones, las características más importantes de plantas, algas, bivalvos, gasterópodos, crustáceos, peces y demás animales que habitan en la playa. El resultado fue un cuadernillo de enorme atractivo visual, ameno y de fácil manejo por lo conciso de sus explicaciones. Este cuadernillo permitía su consulta en clase y en la playa durante la visita de estudio, sirviendo de vehículo motivador e informativo.

Paralelamente se hicieron, de forma globalizada, las programaciones de las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Educación Artística y Conocimiento del Medio, tomando como centro de interés la playa de Bolonia.

El segundo bloque encuadró las actividades realizadas durante la visita a la playa, lo que permitió a los alumnos/as aplicar los conocimientos adquiridos en la fase previa de información y motivación. A tal efecto se elaboró un cuadernillo de trabajo, del cual nos sentimos muy orgullosos, con el que los alumnos/as distribuidos en grupos de cuatro o cinco componentes podían estudiar los animales, algas y cualquier aspecto interesante que la playa les ofrecía. Para confeccionarlo elegimos un tipo de letra "script" y una propuesta de trabajo clara y amena, presentando las actividades con dibujos de escenarios, animales y plantas de forma sugestiva. Las actividades podían ser hechas en el transcurso de la visita a la playa y completarse en casa, además de que todos los dibujos posibilitaban el ser coloreados. El resultado, a tenor de las respuestas de los alumnos/as, fue maravilloso.

El tercer bloque incluyó la evaluación de la metodología empleada, el grado de consecución de los objetivos y la acogida dispensada por parte de los alumnos/as a la propuesta didáctica, su sensibilización hacia las cuestiones medioambientales, la adecuación del material didáctico con respecto a las expectativas del alumnado y el comentario de cualquier cuestión relacionada con la visita. En resumidas cuentas, el balance final de nuestro proyecto educativo.

El trabajo con los alumnos/as:

El diseño del proyecto estaba planteado para alumnos/as de 3^{er} ciclo de Primaria. Tuvimos en cuenta, a la hora de su realización (elaboración de contenidos, objetivos y actividades) el grupo de alumnos/as al que iba dirigido; interés, motivación, conocimientos previos, etc... De forma que no hemos tocado todos los aspectos posibles que nos brinda la playa, sino sólo aquellos que garantizaban, a priori, una buena acogida por los alumnos/as, bien por su curiosidad, aspecto, aplicación práctica, belleza..., tal es el caso del estudio de las plantas, algas y fauna de la playa.

No obstante, dado que el tratamiento de dichos contenidos se adecua a las características del alumnado de nuestro centro, el proyecto puede ser objeto de nuevos planteamientos, ya sea elevando el nivel de los contenidos objeto de estudio y profundizando en aspectos más técnicos (caso de los niveles educativos superiores), o adecuándolos a alumnos/as más pequeños bajando el nivel de los contenidos y simplificando objetivos y actividades.

Desde el inicio nuestra filosofía de trabajo fue que los alumnos/as aprendieran divirtiéndose, para ello decidimos presentar los contenidos de la manera más atractiva posible. También nos apoyamos en la evaluación continua y en el grado de asimilación de los contenidos de cada área, favoreciendo en todo momento las situaciones de aprendizaje, de forma que cuando detectamos algún obstáculo en el proceso de aprendizaje, replanteamos el diseño del proyecto y la metodología utilizada. Aspectos como la motivación del alumnado, la observación sistemática de su trabajo en clase, el entusiasmo en la realización de actividades, la corrección del cuadernillo de trabajo, el grado de asimilación de contenidos y la resolución de cuestiones, fueron parámetros muy válidos para analizar la evolución del proyecto.

INCIDENCIA DEL TRABAJO DESARROLLADO EN LA PRACTICA ESCOLAR

El desarrollo y realización en clase y en la playa de la propuesta de actividades reflejada en el proyecto, supuso para los alumnos/as una ruptura radical con la monotonía impuesta por los libros de texto (trabajamos con libros de la editorial Santillana). Una vez planteados los objetivos, se trataba de adecuar los contenidos y actividades a los recursos que la playa ofrecía, en resumen "vestirlos de playa".

No vamos a pormenorizar las actividades planteadas, para ello remitimos a la programación, pero si destacaremos la acogida tan favorable que los alumnos/as dispensaron a todas ellas. A veces les chocaba el planteamiento de problemas de matemáticas donde intervenían seres marinos y otras mostraban curiosidad por las características de animales que pensaban no tenían nada de especial, caso de los pulpos, cangrejos o peces cartilagosos.

Las actividades en grupo permitieron el contacto de alumnos/as de ambos cursos (5º y 6º de Primaria), favoreciendo la cooperación y el desarrollo de actitudes de solidaridad y de ayuda mutua, tanto en clase como en la visita a la playa.

El uso de conchas, posters de peces y mariscos del litoral gaditano, cuadernillo de trabajo y la guía que elaboramos sobre la playa, ha sido muy positivo. Cuando fuimos a la playa pudimos constatar el grado de conocimiento que la mayoría de los alumnos/as tenían sobre los animales y algas, incluso en algunos casos llegaban a designar su nombre científico. Otro aspecto a destacar fue el uso de la balanza de precisión, que permitió una mayor destreza en el manejo del sistema métrico decimal. Los alumnos/as una vez pesado y medido un ejemplar de gasterópodo o bivalvo, tenían que hacer cálculos y conversiones de gramos a otras unidades. Esto favoreció, sobremanera, el entendimiento y diferenciación entre kilos, gramos, miligramos, metros, centímetros, milímetros, etc...

El planteamiento globalizado dado al proyecto hizo que en todo momento el alumno/a estuviese inmerso, nunca mejor dicho, en la playa de Bolonia. Los resultados conseguidos con la realización de las diversas actividades y el grado de consecución de los objetivos propuestos, nos hacen reafirmarnos en la importancia de acercar, en la medida de lo posible, el diseño curricular al medio en que vive el alumno/a.

AUTOEVALUACION DEL PROYECTO

La evaluación del proyecto, se hizo partiendo de diversos puntos:

- Revisión de la metodología empleada.
- Grado de consecución de los objetivos.
- Acogida de la propuesta didáctica por parte de los alumnos/as.
- Sensibilización del alumnado hacia las cuestiones medioambientales.
- Grado de adecuación del material didáctico con respecto a las expectativas de los alumnos/as.
- Análisis del proyecto tras su aplicación.
- Propuesta de mejora.

Además de esto, nos apoyamos en la evaluación continua, valorando el grado de asimilación de los contenidos de cada área, favoreciendo en todo momento las situaciones de aprendizaje, de forma que si se detectó algún obstáculo en el proceso de aprendizaje, nos replanteamos no sólo el diseño del proyecto, sino también la metodología utilizada. Para llevarlo a cabo tuvimos en cuenta los siguientes aspectos:

- Motivación del alumnado.
- Observación sistemática de su trabajo.
- Grado de participación en la propuesta de actividades.
- Corrección del cuadernillo de trabajo.
- Asimilación de los contenidos propuestos.
- Resolución de cuestiones.
- Revisión del material.

MATERIAL ELABORADO

1. Programación globalizada teniendo como centro de interés la playa de Bolonia, en ella se incluyen los objetivos, contenidos y actividades realizadas en clase en las áreas de Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Educación Artística, así como diverso material de soporte para las actividades.
2. Cuadernillo guía de la flora y fauna de la playa de Bolonia, en el que se describen y acompañan con ilustraciones 100 ejemplares de animales, algas y plantas que habitan el ecosistema de la playa.
3. Cuadernillo de trabajo del alumno/a, pensado para rellenarlo durante y después de la visita a la playa. Este cuadernillo puede ser coloreado por los alumnos/as, presentándose con atractivas ilustraciones.

Para finalizar destacar que este proyecto educativo fue premiado por la fundación Ones Mediterránea, de Tarragona con un reconocimiento a la mejor labor de difusión y sensibilización medioambiental desarrollada en España durante el año 1998.

ACAMPADA: SUGERENCIAS EDUCATIVAS

Juan Baquero

JUSTIFICACIÓN

Cada año ponemos en marcha una experiencia, denominada "Acampada: sugerencia de actividades educativas", con lo cual intentamos desde el Colegio Público Rural (C.P.R.) Campiña de Tarifa, buscar alternativas a la enseñanza y a las actividades de las distintas áreas y sobre todo en los temas transversales, mediante el trabajo del profesorado en equipo y la participación activa de los alumnos/as dentro de una amplia interrelación de áreas. Para ello contamos siempre con el ideal de las escuelas rurales, sobre todo aprovechando el entorno donde nos movemos; de ahí que hayamos visto la necesidad de ampliar e involucrarnos en una experiencia donde podamos desarrollar actividades de educación ambiental, deportivas, dinámicas y lúdicas, contando con nuestro entorno, y posibilitando con ello distintas alternativas a las áreas de educación física, Ciencias del Medio, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua, etc...

Se va a fundamentar inicialmente sobre las actividades en el medio rural realizadas por nuestro centro a lo largo de cursos anteriores, las cuales se han ido perfeccionando y ampliando, todo ello está contemplado en el plan de centro, así como en los diseños curriculares de Primaria y del 1º ciclo de la ESO.

Intentaremos que todas nuestras experiencias puedan repercutir en otros profesores/as, por lo que creemos que dicha actividad puede ser el inicio que desarrolle este objetivo, como tal estamos trabajando y se realizara con miras a una información posterior a todos los entes educativos, tanto para charlas, coloquios o exposiciones.

OBJETIVOS

- Acampada: montaje y realización.
- Incluir la actividad a realizar dentro de la formación integral de los alumnos/as para el cuidado de la salud, el medio ambiente
- Lograr un intercambio de ideas de todos los niveles, para posibilitar la realización de la acampada.
- Conseguir la difusión de la organización y métodos aplicados.
- Posibilitar el conocimiento del entorno natural y ecológico aplicable en la acampada.
- Investigar sobre las múltiples aplicaciones de la Acampada, tanto lúdicas como educativas.
- Realizar un inventario bibliográfico y audiovisual sobre acampadas y deportes en la naturaleza, posibilitando su intercambio y utilización con otros centros y entidades.
- Intentar la introducción de deportes alternativos, aprovechando las características de la acampada: orientación, senderismo, etc...
- Realizar reuniones periódicas con los coordinadores de Ciclo, para conseguir la realización y posterior aplicación de cuadernillos, tanto en el aspecto teórico como práctico, dentro de los temas transversales y de los diseños curriculares (interrelación de Áreas).

ORIENTACIONES METODOLÓGICA

- Es manifiesto que los componentes pertenecemos a niveles y estamentos distintos, lo que favorece el intercambio de ideas, experiencias, problemática, etc...
- Dejar claro que el grupo va a perseguir el enriquecimiento personal, para su aplicación por medio del coordinador a los respectivos tutores y por tanto a todos los niveles (teórico como práctico), por medio de unos requisitos básicos:
 - Educativo: finalidad clara y definida.
 - Flexible: poder adaptarse.
 - Pertinaz, consistente y perdurable: material variado y múltiple.
 - Adecuado: a la edad y condiciones del alumno/a.
 - Cumplir: referente a los diseños curriculares.
- Tanto el coordinador del grupo como los demás componentes del mismo poseen experiencias en este tipo de actividades.

CONTENIDOS

- Las actividades en la naturaleza como una actividad necesaria para la educación de la persona.
- Estimular, reforzar y valorar los temas transversales de salud, medio ambiente y consumo.
- Programaciones y aplicaciones de la Educación Física en nuestro entorno, así como de Educación Ambiental.

- Conceptos de los diseños curriculares (a todos los niveles) dentro de la Educación Ambiental.
- Bibliografía - Audiovisual: básica y disponible.
- Deportes en la naturaleza: mountain-bike, senderismo, flora y fauna (autóctona).
- Materiales varios, fungibles y ecológicos. reciclaje y mantenimiento del Medio Ambiente.

DESARROLLO DE LA EXPERINCIA

Alumnos/as:

- Confección del cuadernillo de la acampada.
- Buscar y montar el material adecuado.
- Acondicionamiento del campamento.
- Realización de la marcha (senderismo o mountain-bike).
- Montaje del campamento.
- Reparto de funciones (comidas, limpiezas, seguridad, etc).
- Realización de las actividades establecidas (cuadernillo).
- Recogida del campamento.
- Vuelta a la escuela.

Profesores/as:

- Efectuar reuniones, donde se expondrán los distintos puntos de vista del grupo y llegar a una idea básica.
- Planteamientos de problemas concretos y específicos, con el fin de diseñar y elaborar unas bases generales para el desarrollo de los objetivos.
- Visitas al entorno natural y sus posibles aplicaciones.
- Intercambios de experiencias, tanto teóricas como prácticas.
- Reuniones con los cargos públicos y militares para la utilización de las zonas y parajes apropiados.
- Intervenir en los proyectos de actividades deportivas alternativas y en la naturaleza que se organicen.
- Exposición e intercambios de experiencias y actividades realizadas con los alumnos/as.
- Realización de la acampada.

ACTIVIDADES

- Acampada.
- Mountain-Bike.
- Bike.
- Senderismo.

Acampadas. Se realizarán durante las actividades de escalada y posteriormente con la marcha en bicicleta, siendo esta la de más larga duración (3 días), y donde se aplicarán todos los conocimientos que se han ido realizando durante todo el curso, tanto de ámbito deportivo como de adaptación al medio, incluso todo lo referente a la interrelación de las distintas áreas.



Acampada en La Gloria, Bolonia.

Mountain-Bike. La actividad de mountain-bike, irá acompañada de una serie de actividades, tanto en el tema de educación vial como de habilidades en pista (*gimkanas*).



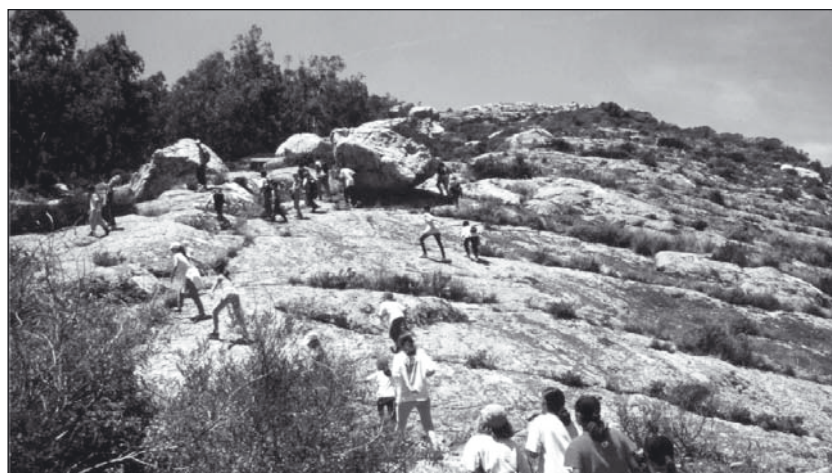
Salida en mountain-bike desde el campamento de La Gloria, Bolonia.

Posteriormente se realizarán una salidas de corta duración, para ir acondicionando a los alumnos/as poco a poco, para pasar luego a las de más dificultad, terminando con una marcha para realizar la acampada en La Gloria (Bolonía), desde la escuela de Tahivilla.

Senderismo. Se realizaran dos salidas en las escuela de Tahivilla y Bolonia, y una salida en la de La Zarzuela.

La primera de las salidas la harán los alumnos/as de las escuelas de Tahivilla y Bolonia, pues al ser dicha marcha de montaña y de intensidad media-alta, ira dirigida a 2º y 3º Ciclo de Primaria y al 1º Ciclo de ESO.

La segunda de las salidas la harán los alumnos/as de las tres escuelas, pues al ser una marcha de playa y de intensidad baja-media ira dirigida a todos los ciclos.



Grupo de jóvenes en el transcurso de la una ruta de senderismo en San Bartolo.

A lo largo del curso se intentara la ampliación de estas actividades, realizándolas en otros entornos y lugares de nuestra provincia y aumentando su dificultad.

Desarrollo de las actividades

Viendo las actividades que se van a realizar y estando centradas en lugares determinados, vamos a especificarlas:

- Acampada: Punta Paloma (Valdevaqueros, Tarifa)
- Mountain-bike: sierra de San Bartolomé (Betis - Bolonia)
 - Faro de Camarinal (Playa de los alemanes)
 - Punta Paloma (Valdevaqueros - Tarifa)
- Senderismo: La Gloria (Tahivilla - El Acebuchal)
 - Playa de Bolonia (El Anclón - Cañuelo)
 - Acantilado y Pinar de Barbate (Caños de Meca)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.
2. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas, sentimientos y conceptos trabajados tanto de Educación Ambiental como de Medio Ambiente personajes, historias reales o imaginarias.
3. Participar en las actividades físicas ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades, limitaciones corporales y de movimiento.
4. Señalar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud individual y colectiva, según el entorno natural.
5. Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo, mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir.
6. Respetar las normas establecidas en los juegos y actividades, reconociendo su necesidad para una correcta organización y desarrollo de los mismos, tanto personales como de medio ambiente.
7. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades en la naturaleza, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles mayor importancia que a otros aspectos meramente pedagógicos.

Con todo ello hemos tenido en cuenta al abordar la secuenciación de actividades del cuaderno, según los ciclos, las premisas:

- a) Adaptaremos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación a sus circunstancias y peculiaridades concretas.
- b) Existen criterios, que pueden demostrarse antes de que finalice la actividad, debido a su escasa complejidad o facilidad de obtención durante la acampada.
- c) Fijaremos unos criterios de presencia conceptual, procedimental o actitudinal, tanto por separado como por bloque.

¿Evaluamos? ¿Quién, cómo, cuándo...?

Debemos evaluar tres vertientes:

- Profesor
- Alumnos/as
- Actividad

Garantizando una visión global y a la vez diferenciada de todos los elementos integrantes del proceso educativo dentro de la actividad.

¿Qué evaluamos?

- Los objetivos
- Los contenidos
- Las actividades
- Los recursos
- La metodología
- El material
- Innovaciones

¿A quién se evalúa?

1. A los alumnos/as: actitudes positivas, actitudes negativas.
2. Al profesor. Tanto en sus tareas como en sus funciones, derivando hacia un diagnóstico, verificando y orientando las finalidades a seguir.
3. Al proceso acampada. En un movimiento constante de *feed-back*, pero basado en una programación, un mantenimiento y reajuste del plan a seguir, así como una estrategia para observar la progresión o recuperación de los alumnos/as, así como de la actividad.

Todo esto derivará en el proceso de evaluación, donde aparecerán los condicionantes o variables; siguiendo una secuenciación adecuada a las necesidades de la actividad.

Instrumentos de Evaluación:

Para poder conseguir todo lo anterior, tomaremos una serie de instrumentos de evaluación, que son los siguientes:

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| a) Detección de ideas previas. | e) Diario de la acampada. |
| b) Observación directa del trabajo. | f) Actividades prácticas. |
| c) Trabajos escritos. | g) Material. |
| d) Paneles informativos. | h) Informes de los profesores/as. |

Que se desarrollarán por medio de:

- a) Detección de ideas previas:
 - Encuestas: - padres - alumnos/as - profesores/as
 - Diálogos: - individual - grupos
- b) Observación directa del trabajo:
 - Cuaderno de seguimiento
- c) Trabajos escritos:

| | |
|---------------------|----------------------------------|
| • Fichas de trabajo | • Murales |
| • Bibliográficos | • Dibujos-carteles |
| • Investigación | • Entretenimiento (alternativos) |
- d) Paneles informativos:
 - Deportivos
 - Proyección de diapositivas
 - Responsables: organización de actividades (varias), material
- e) Diario de la acampada:
 - Observaciones: - actividades propuestas: flora, fauna, idioma, etc...

f) Actividades prácticas:

- Preparación previa: material, trabajos, etc...
- Realización de la acampada.
- Finalización del cuaderno en la escuela.
- Sorpresivas: propuestas por el profesor, por los alumnos/as.
- Montaje del campamento.
- Realización del cuaderno.

g) Material:

- Empleado: convencional, alternativo.
- Medios.
- Audiovisuales.
- Instalaciones.
- Recursos.

h) Informes de los profesores/as:

- reuniones previas.
- reuniones posteriores.
- posibles mejoras.
- cuaderno de la acampada.

DOCUMENTOS Y BIBLIOGRAFÍA

- CAMPBELL. *Guía de campo de la Flora y Fauna de las costas de España*. Ed. Omega.
- FLURI, Hans. *1000 Ejercicios y Juegos de Tiempo Libre*. Hispano Europea.
- GARCÍA, J. y DELGADO, M. *Bicicletas de Montaña (manual práctico)*. Ed. Penthalón.
- GRELON, B y LAURENT, O. *La Cometa (Guía Práctica)*. De Vecchi.
- GILPÉREZ, Luis. *Plano y Brújula*. Ed. Penthalon.
- HERRMANN, J. *Estrellas. Guía de la Naturaleza*. Ed. Blume.
- JIMÉNEZ, Aleixandre. *Investigando a la orilla del mar*. Ed. Teide.
- POLUNIN. *Guía de la Flora de España y Europa*. Ed. Omega.
- PETERSON. *Guía de campo de las aves de España*. Ed. Omega.
- VIROSTA, Alberto. *Deportes Alternativos en la Educación Física*. Ed. Gymnos.
- Enciclopedia multimedia *Encarta 98*. Microsoft.
- Flora y fauna de la playa de Bolonia*. Grupo de Trabajo del C.P.R. Campiña de Tarifa. Anexo.
- Curso de Animación en Playas y Piscinas*. Varios. Diputación de Cádiz. 1992.
- Deporte de Orientación*. Varios. M.E.C.
- Desarrollo Curricular de los Programas de la Educación Física*. Colectivo BENOT. Islas Canarias.
- Educación Lúdica*. CICEC. Tamontane (I. Canarias).
- Manual para la Evaluación de la Educación Física (Pri. ESO)*. Gonz. Halcones. Escuela Española.
- Como divertirse con la Educación Física (recopilación)*. Varios. CEP's Chicla Fro.- Algeciras (1992-96).
- Cuadernillo ACAMPADA – 98.
- Mapa de la Provincia de Cádiz, escala 1:200000 I. Geográfico Nacional.
- Mapa de Tahivilla y del Lentiscal – Bolonia, escala 1:50000 I. Geográfico Nacional. Pag. 12.

