



De izquierda a derecha: Antonio Molina, Feliciano Blázquez, Jorge Roa, Blanca Guelbenzu, Víctor Burgos, Carlos Ortiz y Domingo Luis Sánchez Miras.

La renovación Pedagógica vista desde la Dirección General de E.G.B.

La educación es, debe ser, siempre renovación, búsqueda, necesidad permanente. Lo cual supone concebir el hecho educativo como un esfuerzo por hacer posible que cada persona, en cuanto integrante de una sociedad en vertiginoso cambio, comprenda mejor el mundo social, cultural y técnico que le rodea. Pero, al mismo tiempo, no es posible el cambio social sin una profunda renovación de la enseñanza. Y, por supuesto, hay que partir de que también la organización del sistema educativo debe estar abierto al cambio.

Desde estas convicciones programáticas se ha planteado la siguiente *mesa redonda* con **Blanca Guelbenzu**, Directora General de E.G.B. y su equipo de colaboradores más directamente relacionados con la renovación pedagógica: **Víctor Burgos**, Subdirector General de Ordenación Educativa; **Carlos Ortiz**, Subdirector General de Educación Especial; **Domingo Luis Sánchez Miras**, Inspector General, y **Jorge Roa**, Director de *Vida*

Escolar. Cada uno de ellos abordó el tema de la renovación pedagógica desde sus ópticas departamentales. Blanca Guelbenzu presentó el marco general y los grandes temas de la renovación pedagógica hoy y aquí.

Protagonista: el maestro

Vida Escolar: ¿Cuáles son las líneas maestras y los objetivos básicos de la Dirección General de E.G.B. en

cuanto al tema concreto de la renovación pedagógica?

Blanca: «Pensamos que toda renovación ha de pasar porque el maestro asuma su papel de *protagonista* en la escuela; y pivota sobre la base de ofrecerle una normativa y estímulos e instrumentos suficientes que favorezcan su puesta al día constante, su renovación y formación permanentes. Hay que retomar la profesionalidad de los maestros. De ahí que consideremos

como una de las medidas prioritarias la de promover la reflexión sobre el propio trabajo realizado, y no a nivel individual, sino en relación con los compañeros y la misma comunidad educativa, sin olvidar el entorno. En este contexto, se inserta la resolución de la Dirección General sobre la "memoria fin de curso", que no ha de entenderse como una sobrecarga de trabajo burocrático, sino como la necesidad de reflexionar en común sobre el propio trabajo para mejorarlo.»

V. E.: Los M.R.P. afirman continuamente que el profesorado ha de cumplir un papel dinamizador en el proceso de renovación. Tú hablas de protagonismo del maestro ¿Estableces algún matiz diferenciador entre ambos términos?

B.: Efectivamente, recalco el término *protagonista*, porque al maestro, —pienso—, se le ha ido desplazando de lo que es su auténtica tarea en la escuela. Es más, considero que una de las raíces del fracaso escolar actual radica en que se ha podido plantear un tipo de enseñanza y de maestro que actúa frente a una clase standard, cuando él es el profesional que tiene capacidad para situarse ante cada niño, que es distinto, ante cada grupo de clase, también singular, y frente a un centro, enraizado en un determinante entorno. En todo ello, es insustituible el maestro; porque hay que llegar a establecer una comunicación con aquella realidad concreta, sin aplicar de antemano unos estereotipos que se llevan aprendidos.

V. E.: Es decir, que el cam-

bio o lo hacen los maestros, o no se hará o se hará mal.

B.: Tan es así que en esa línea de formación y de estímulos a la innovación van las instituciones de la Subsecretaría, y que afectan a Medias y a Básica, sobre los programas convocados de innovación, a los que pueden acceder los maestros, no individualmente, sino en equipo.

V. E.: Dices innovación y no investigación.

B.: Pienso que el término *investigación* se refiere más a organismos exteriores a la escuela; en cambio, la *innovación*, —y no hablo de innovación de altos vuelos, sino de pequeñas innovaciones—, se realiza más dentro de la propia escuela.

V. E.: Has repetido en dos o tres ocasiones la palabra grupo o equipo. Da la impresión, Blanca, de que te obsesiona de alguna manera la idea de que sin intercambio entre los maestros no habrá renovación posible.

B.: (Sonríe levemente). «Sonríe porque una tercera



Blanca Guelbenzu.

medida, a la que queremos darle una entidad mayor desde el punto de vista de la norma legal que los regule, es la del establecimiento de unos *círculos de estudio e intercambio*, que desbordan el propio colegio y que facilitan, en cambio, el encuentro entre profesionales. Dispondrán de una sede en la que esté el material de documentación, biblioteca y aquellos instrumentos que necesita el maestro para desempeñar dignamente su tarea. Serán centros, en una palabra, suficientemente dotados, que permitan fijar en grupo qué tipos de ayudas externas son necesarias para ir progresando e innovando el propio quehacer.

En resumen, estas tres medidas, —reflexión crítica sobre el propio trabajo, apoyo a la innovación y centros de intercambio—, intentan partir de la base y estar próximas al centro de trabajo, en contraposición a lo que, a veces, se diseñó como formación permanente del maestro, que consistía en unos cursos muy distanciados de la propia escuela o colegio y, que no siempre podían responder a las situaciones tan diferenciadas de los centros.»

«No se trata de cambiar los contenidos»

V. E. : Víctor, enlazando con el planteamiento hecho por Blanca en el sentido de que la renovación pedagógica ha de nacer en la propia escuela, así como de reconocer el protagonismo del maestro. ¿Cómo se compara ésto con el hecho, por otra parte evidente, de la existencia de unos planes de estudio elaborados y dirigidos

dos por organismos ajenos a la realidad escolar?

Víctor: Hay que reconocerlo. No ha habido una suficiente participación del profesorado en los nuevos planes de estudio, planes que, desgraciadamente han solido encorsetar la labor del profesor. ¿Por qué? Pues, porque intentaban precisar en cada momento qué contenidos, debían alcanzarse, y cómo, independientemente de las características concretas de los centros.

Yo pienso que la innovación o surge como algo que arranca de las necesidades reales del maestro y de los centros, o se viene abajo. No se trata de cambiar los contenidos únicamente, por mucho que se destaque su letra impresa en el Boletín Oficial del Estado. Si no participa el maestro en su elaboración, los sentirá como algo impuesto desde arriba, que constriñe y limita.

V. E.: Pero no olvidemos, Víctor, el carácter selectivo de la enseñanza.

V.: Por supuesto. Esa es otra de las circunstancias que ha limitado la renovación pedagógica. La Educación Básica, como nivel obligatorio, no puede ser selectiva. Aun cuando la Ley de Educación, de 1970, introdujo explícitamente la evaluación continua y diagnóstica como medio de ayuda y de reorientación del proceso de aprendizaje, ha prevalecido, de hecho, el sentido de una evaluación como capacidad de etiquetar, de una forma u otra, a los alumnos, a los que, por otra parte, se les ha ido clasificando en función de su edad conológica. Todos los niños de la misma edad, —se pensaba—, maduran a la

vez y pueden, por lo mismo, aprender al unísono. ¿Y qué ha ocurrido? Pues, sencillamente, que se desembocó en un tipo de enseñanza basado, no en las necesidades reales de los alumnos, sino en unas necesidades ficticias.

V. E.: Sin embargo, ¿no crees que se ha evaluado en demasía, y sistemáticamente, a los alumnos y muy poco al sistema?

V.: Puede que sea verdad. Pero opino que no es tanto el hecho de evaluar mucho o poco a los alumnos, que hay que hacerlo, no cabe duda, lo que debe preocupar fundamentalmente, sino la forma, el sentido, la filosofía que ha subyacido en la evaluación. No quiero pecar de reiterativo, pero es que se ha evaluado en función de unos «standards» de rendimiento, que se suponían necesarios para acceder a otros niveles educativos. ¿Por qué preferimos hablar, hoy, de *evaluación formativa*? Pues, sencillamente, porque pensamos que la evaluación debe



Víctor Burgos.

ser, ante todo, un *proceso*, un medio que sirva al profesor para introducir las correcciones necesarias en ese proceso de aprendizaje, al que me he referido.

V. E.: O sea, ¿un juicio global del maestro?

V.: Pues sí, pero un juicio global que, además de tener en cuenta los aspectos cuantificables y objetivos, se preocupe también de una serie de factores personales, difícilmente cuantificables. Por ejemplo, ¿se puede cuantificar la evolución de la personalidad de un alumno e, incluso, la modificación de las actitudes? Creo que no. En una palabra, lo que importa es el enfoque. No seleccionar, calificar o etiquetar bajo el signo de éxito o fracaso; no utilizar la evaluación como un filtro selectivo, sino como medio de reorientar el proceso cuando proceda; tomar las medidas oportunas, en función del diagnóstico realizado, para establecer los elementos de ayuda necesarios de modo que el chico pueda seguir aprendiendo.

(Interviene Domingo Luis: «Yo suelo decir que el fracaso escolar es que el sistema es un fracaso».)

V. E.: ¿Se está evaluando el sistema?

V.: En estos momentos se intenta hacer una evaluación en profundidad de cómo funciona el Ciclo Inicial, tanto a nivel del rendimiento de los alumnos como también en qué medida se han introducido modificaciones organizativas y pedagógicas que nos puedan dar pistas para determinar en qué radica, concretamente, ese fracaso. Cierto, a nivel intuitivo, todos lo sabemos o, por lo menos, lo imagi-

namos; pero queremos averiguarlo a nivel de investigación. Podría anticiparse, quizá, que una de las causas está en la inadecuación del sistema de enseñanza actual, ajena a las características y posibilidades de los alumnos. Tratamos a todos con el mismo rasero. En mi opinión, hay que adaptar los mínimos necesarios, imprescindibles, si queremos, al contexto sociocultural en que viven los alumnos y a las exigencias que la sociedad les presenta, al tiempo que se debe posibilitar que sean cada vez más autónomos en su aprendizaje.

V. E.: Sin embargo, da la impresión de que los programas están organizados desde las horas que el niño tiene que estar en el colegio y no desde lo que debe saber, es decir, en vistas a esos mínimos exigibles, a los que has aludido, y que, quizá, pueda alcanzarse por caminos distintos.

V.: Precisamente la Dirección General de E.G.B. quiere establecer un currículum flexible y abierto que suponga que, establecidos los mínimos alcanzables, quede margen para que cada centro elabore su propio currículum en función del contexto sociocultural y características de los alumnos, etc.

V. E.: Entonces, ¿va a ser posible que cada centro pueda adecuar su currículum?

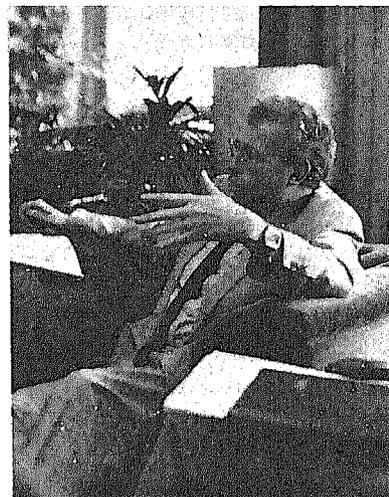
V.: Posible y necesario. Se tiende a propiciar que, desde el Ministerio y las Comunidades Autónomas se establezcan unos objetivos terminales a alcanzar en cada ciclo y, por otra parte, ofrecer documentos o guías y materiales de tra-

bajo que sirvan de ayuda a que los profesores monten su propio currículum, con una metodología propia, que permita atender, de manera diferenciada, a los alumnos. Repito que lo importante es la atención diferenciada de los alumnos en función de su propia situación.

V. E.: Según informe de la UNESCO, en el año 2000 el 70 por 100 de las profesiones serán nuevas. ¿No significa esto un reto a la necesaria adecuación de los programas?

V.: Ciertamente, se piensa que cada 5 ó 10 años se duplica el nivel de conocimientos; lo que conlleva que el mero hincapié en los contenidos hace que cualquier plan de estudios quede rápidamente obsoleto. Cada día se produce un «décage» entre los problemas que tiene que resolver el hombre y las habilidades que se le ofrecen para resolverlos. Lo cual significa, a mi modo de ver, que conviene cultivar habilidades y destrezas que permitan seguir aprendiendo. Es lo que el Club de Roma ha querido decir al hablar de aprendizaje de *descubrimiento* frente a aprendizaje de *mantenimiento*. Referido a la escuela, ¿qué quiere implicar? Sencillamente, que los Centros, en función del contexto sociocultural cambiante, deberán establecer un currículum menos centrado en los contenidos y más acogedor de formas de expresión y de técnicas que aprender que permitan a los chicos enfrentarse sucesivamente con las necesidades de aprendizaje, que se les vayan presentando a lo largo de su vida.

V. E.: Concretando, Víctor,



Domingo Luis Sánchez Miras.

¿se van a cambiar los programas renovados?

V.: Vamos a evaluar las enseñanzas mínimas, tal y como están ahora, y, en función de los resultados, se planteará, o plantearía, una modificación cualitativa de las mismas.

V. E.: Por último, ¿cómo se inserta la orientación en el proceso de aprendizaje?

V.: La orientación o la hace el profesor o no se hará. El maestro es quien mejor conoce a los alumnos y su entorno concreto. Por eso, conviene lograr que el profesor tenga una *actitud* más positiva de ese nuevo rol de orientador. ¿Que los equipos especializados pueden ayudar a un diagnóstico más preciso y ofrecer un tratamiento educativo adecuado? No hay duda. Pero el problema, como siempre, no radica en el diagnóstico, sino en la ejecución del tratamiento pedagógico elaborado en función del diagnóstico y que no puede ser ajeno a la escuela. Y aquí, coincido con lo expuesto por Blanca: la labor del maestro es insustituible.

«Al inspector le sobran funciones»

Todos los chicos del país deben dominar una serie de mínimos culturales exigibles. Esto es absolutamente imprescindible y hay que respetarlo a ultranza, —interviene el Inspector General de Educación Básica.

De acuerdo, pero Vida Escolar está interesada en saber cómo se pueden establecer esos mínimos...

Domingo Luis: Creemos que la inspección debe velar por el cumplimiento de estos mínimos, pero también que han de ser elaborados con unos criterios tremendamente participativos, de tal manera que no deben ser únicamente académicos sino sociales y culturales, buscando siempre que el chico esté encajado.

V. E.: ¿Se puede decir que nuestro sistema escolar es objetivo en la exigencia de estos niveles mínimos?

D. L.: Una de las necesidades perentorias que tiene la inspección es la de homologar esos mínimos, si queremos que los resultados de la evaluación tengan sentido. Ahora mismo no lo tiene, porque ignoramos qué instrumentos de medida se han empleado en cada caso; aunque, intuitivos, a la vista de los resultados, que las medidas han sido distintas, pero esto no lo podemos confirmar por ahora.

V. E.: ¿Y cómo podría tener sentido una evaluación de resultados?

D. L.: Elaborando una serie de instrumentos lo más parecidos posible, o, si pudiera ser,

iguales, para comprobar si realmente esos mínimos se están cubriendo en todo el territorio nacional, tal como establece la Constitución.

V. E.: De unos años a esta parte, miles de maestros sienten la necesidad de transformar las aulas y asisten en masa a las convocatorias de las Escuelas de Verano, promocionadas por los M.R.P. mientras que la inspección parece como si se hubiese parado en el tiempo, alejada de esta realidad. ¿Por qué esa falta de participación?

D. L.: Por llamarlo de forma suave, yo diría que por problemas puramente funcionales. Los M.R.P. de base surgieron con un cariz ideológico perfectamente definido; por éste, y otros motivos, es posible que la inspección no se sintiera identificada con ellos, o tuviera problemas para identificarse. Yo conozco a quienes han recibido reprimendas por parte de quienes consideraban que un inspector, como representante de la Administración Educativa, no podía estar en esa línea. Por otra parte, pienso que tampoco tenía que ser esa la principal actividad de la inspección.

Hay que decir que se ha participado de una forma masiva en la dinamicidad del sistema, pero a nivel institucional, y si esta dinámica no estaba en España por la renovación, el personal de la inspección malamente podría participar de una manera preferente hacia una renovación del sistema. Siempre he dicho que la inspección ha sido la gran sacrificada de esta situación.

V. E.: ¿Por qué?

D. L.: Porque se le han ido

acumulando, durante muchos años, tal cantidad de funciones que, sinceramente, no le ha sido posible atenderlas con cierto rigor; y, por si fuera poco, se le ha ido recargando de unas actividades burocráticas para las que no estaba ni está dotada de la infraestructura necesaria.

V. E.: ¿Quizá se ha burocratizado porque le han invadido competencias de otros órganos de la Administración, renunciando a los suyos propios?

D. L.: Mil veces nos hemos quejado todos los compañeros de la inspección de las trabas burocráticas. Hasta se da el caso paradójico de que en el último decenio, más o menos, la inmensa mayoría de las actuaciones de las Direcciones Provinciales tenían que ser informadas y preparadas por la inspección, cuando esta carecía de todo tipo de infraestructura. Tenían veintitantas funciones que realizar; incluso, algunas tan indeterminadas como «... y cualquier otra que se le pudiera encomendar». Así es muy fácil culpar de muchas cosas a la inspección.

V. E.: Sí, pero, recogiendo la frase «acuñada» de que «la inspección debe ser la conciencia crítica del sistema», aquí, salvo excepciones, no ha sido así.

D. L.: Una de las primeras cosas que se hicieron en el primer bienio republicano fue poner en orden a la inspección. Los inspectores dejaron de ser solo vigilantes para convertirse en la pieza dinamizadora del sistema, y se creó la Inspección Central para que, justamente, fuese eso, la con-

ciencia crítica del sistema. Después, la derecha conservadora (CEDA) gana las elecciones y lo primero que hace es eliminar la Inspección Central. Más tarde, en 1936, gana el Frente Popular y se vuelve a poner en marcha la conciencia crítica del sistema. No cabe duda de que hace falta una voluntad política que permita y anime a que la inspección sea lo que debe ser: La conciencia crítica del sistema y el dinamizador de la educación.

V. E.: ¿Cómo se conseguirá, a partir de ahora, una congruente adecuación de las necesidades y objetivos que ha de perseguir la inspección en armonía con los criterios plasmados en la vigente Constitución Española y sistema de autonomías?

D. L.: Este es precisamente uno de los grandes retos que tiene planteado el Ministerio de Educación y Ciencia y la Inspección: atender a las necesidades del Gobierno de la Nación y a los Gobiernos autonómicos. La política autonómica no está, de ninguna manera, divorciada de la política general sino que sirve de complemento de actuación de las características de cada comunidad. La inspección no puede vivir de espaldas a esta realidad.

A través de estudios e informes, estamos tratando de poner a disposición de las autonomías que aún no han empezado su período de gobierno, una serie de elementos que les permitan tener una visión general y técnica de su situación escolar.

V. E.: ¿Cómo se logrará una inspección fuerte y sobre todo integrada en la vida de los centros?

D. L.: La Inspección General está totalmente de acuerdo con que el maestro retome la profesionalidad que ha ido perdiendo por mor de una serie de modas y modos en educación, que han venido a superespecializar al profesor a cambio de perder su profesionalidad. En los últimos años, al profesor se le ha ido arrinconando a la sola parcela de enseñanza, no porque él haya renunciado voluntariamente al papel de tutor que ha venido desempeñando durante toda la vida, sino porque, un poco el sistema le ha constreñido en sus funciones, y ha pensado que el mejor profesor es el más especializado.

V. E.: ¿Qué se va a hacer?

D. L.: La Dirección General de Educación Básica está tratando de que el profesor retome su protagonismo, no sólo en la labor educativa, que eso también corresponde a los demás elementos que rodean al sistema escolar (profesores, alumnos, padres, ayuntamientos), sino que el protagonismo se refiere exclusivamente a la profesionalidad. En este sentido, la inspección aboga porque los equipos de apoyo sean auténticos equipos de apoyo, y no sobrepasen de lo que su propio nombre indica; es decir, que estén perfectamente inculcados en el sistema y que no sustituyan, en forma alguna, el trabajo aglutinador del profesor porque, hasta ahora, estamos viviendo una dispersión total, usurpando funciones al profesor que realmente es el que debe, merced a los equipos de apoyo, tener los instrumentos en su mano para tecnificar el trabajo.

V. E.: Nada más, y nada menos... decimos nosotros.



Carlos Ortiz.

Todas estas afirmaciones serán fruto de tu confianza en la preparación del profesor. ¿no es así?

D. L.: Yo creo en la preparación del profesor. Entiendo que se debe reivindicar su situación como profesional y como máximo artífice de la actividad docente.

V. E.: Esto da pie para preguntar, ¿cuál debe ser la labor del inspector?

D. L.: La Inspección Central se ha planteado muy claramente que, entre las muchas funciones que tienen que reducirse a la inspección, una de ellas es la de ser profesor de profesores. El Ministerio de Educación y Ciencia tiene muchas posibilidades de buscar el perfeccionamiento del profesorado en el ejercicio, a través de instituciones docentes específicas, además de potenciar los movimientos de renovación pedagógica, o facilitar el autoperfeccionamiento del docente. Y en toda esta dinámica, no hay inconveniente en

que el inspector pueda actuar como profesor en su especialidad. Pero no como única y forzada instancia. Lo que sí es función específica es la de diagnosticar posibles fallos del sistema escolar, dictaminando cuál pueda ser la causa y posible solución, o informar para que en determinados casos, la instancia competente pueda arbitrar las oportunas medidas correctoras.

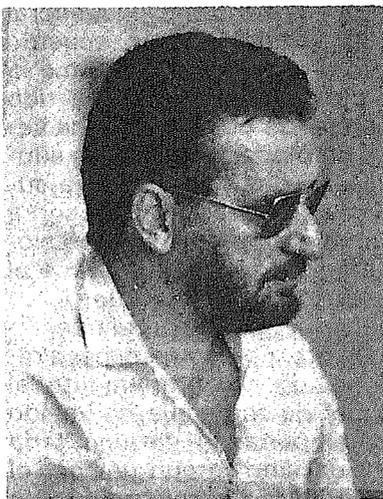
Integración escolar de la Educación Especial

V. E. : Uno de los objetivos de la ordenación y reforma de la Educación Especial es la *integración* en el sistema ordinario. ¿Cómo puede contribuir la Educación Especial a la renovación pedagógica? Es el Subdirector General de E. E. quien toma la palabra.

Carlos: Aunque la Ley General de Educación reconoce que todo alumno disminuido tiene derecho a un puesto escolar, la realidad muestra que muchos de ellos padecen una mala escolarización. El sistema de Educación Especial está aislado del sistema escolar. Por eso, cuestionar el sistema de E. E. vigente y sus estructuras revela ya la valentía de una actitud innovadora, que obligará a profundas modificaciones.

V. E.: ¿En qué sentido?

C.: En primer lugar, va a obligar a perder el miedo a las diferencias; en segundo lugar, va a permitir al profesor mantener un talante permanentemente innovador, al tener que buscar de continuo para la escuela soluciones que sean más creativas y gratificantes para todos.



Jorge Roa.

V. E.: ¿Qué consecuencias puede traer para el profesorado la integración del disminuido en el sistema ordinario?

C.: Implica, sin duda, la introducción de innovaciones metodológicas, así como la iniciación de nuevos modelos de organización en la escuela. También traerá consigo la actualización de contenidos y el complemento del curriculum con otras áreas y técnicas; y, además, se contará con una serie de servicios de apoyo a la escuela, cuya acción se orientará a la atención de los alumnos normales y disminuidos. Pero el efecto inmediato va a consistir en reducir y prevenir el fracaso escolar con toda una acción preventiva y una intervención precoz.

V. E.: ¿Qué cometido ha de desempeñar el profesor ordinario?

C.: Su misión es muy importante. El es el verdadero artífice de esta apasionante tarea. Se pretende dar una formación básica en Educación Especial a todo el profesorado, independientemente de que

tenga otra especialidad, porque pensamos que todos los profesores deben disponer de esos conocimientos básicos que, sin duda, contribuirán a configurar la auténtica profesionalidad del docente. Asimismo, se caminará firmemente hacia la mejora de los sistemas actuales de formación y perfeccionamiento del profesorado de Educación Especial y de todo el personal que participe en esas tareas.

V. E.: ¿Cómo está regulada oficialmente la integración del minúválido?

C.: El BOE del pasado 18 de junio inserta una O. M. del 14 del mismo mes, que desarrolla, a su vez, el Real Decreto 2.639/82 sobre Ordenación de la E. E. en los niveles de Preescolar y E. G. B. En dicha Orden se prevén cuatro formas de escolarización de alumnos disminuidos, según la capacidad de integración de los mismos. Para aquellos que presenten alguna dificultad ligera, de carácter transitorio, seguirán un régimen de integración completa en unidades ordinarias. En los demás casos, se hará, bien en régimen de integración combinada o parcial en centros ordinarios y, en el caso de alumnos con dificultades serias y continuadas, se realizará en centros específicos dotados de unidades de transición. En todo caso, el criterio integrador será flexible, por lo que las formas de integración no deben entenderse con carácter permanente, antes bien, tendrán un carácter dinámico en función de la evolución del alumno.

V. E.: ¿Cómo van a contribuir los Grupos de Apoyo en esta dinámica?

C.: Estos grupos, formados por profesorado especializado, en las modalidades de fijos o itinerantes, ejercerán las siguientes funciones: ayuda al profesor de la clase; ayuda a los propios alumnos, desarrollando individualmente o en pequeños grupos programas correctores de dificultad, cuando éstas no puedan ser atendidas por el profesor ordinario, y asesoramiento a padres para que colaboren en la labor rehabilitadora del Centro.

V. E.: ¿Cuántos alumnos podrán integrarse en un aula?

C.: Las cuantificaciones se harán teniendo en cuenta las peculiaridades de los alumnos; pero, pensamos que el número no debe ser superior a tres.

V. E.: ¿Qué se pretende realmente con la integración del minusválido en la institución escolar ordinaria?

C.: Demostrar a la sociedad que la integración es un bien para el alumno disminuido, para el normal, para la misma sociedad, para la escuela y para el propio sistema escolar.

V. E.: ¿Qué tenéis pendiente de realizar a corto plazo?

C.: La atención educativa temprana del alumno disminuido. Hay necesidades que tienen que ser atendidas en su justo momento, y recuperables si se tratan tempranamente. La elaboración de un diseño de programa sobre la situación familiar del minusválido para fomentar la estimulación precoz y primeras atenciones, etc.

V. E.: ¿Se logrará poner fin a esta marginación?

C.: Sin duda alguna. Los

tiempos son muy distintos, la escuela está cambiando y, por eso, va a estar abierta también a la Educación Especial, contando siempre con la profesionalidad de un profesorado auténtico y capaz de afrontar un reto de tan grande trascendencia social.

VIDA ESCOLAR y La Renovación Pedagógica

V. E. : Jorge, como Director de la revista, ¿qué puede aportar un órgano de información como *Vida Escolar* a la renovación pedagógica?

Jorge: Se está intentando que la revista, en su nueva andadura, contribuya sencilla, pero eficientemente, a la innovación y renovación pedagógicas del profesorado y de la escuela misma. ¿Cómo? Abriendo con generosidad sus páginas a todo cuanto signifique innovación educativa. Somos conscientes, —y en esto no hacemos sino seguir las indicaciones del Ministro de Educación y Ciencia en la clausura de la reunión nacional de los M. R. P. en Salamanca—, de que las escuelas deben contribuir al cambio cultural antes de que sigan siendo meros instrumentos de reproducción cultural.

V. E.: ¿Puedes concretar un poco más la frase de «abrir generosamente las páginas de la revista a las innovaciones educativas»? ¿Cómo se va a traducir ese deseo en la marcha de la revista?

J.: Digamos que nos interesa de modo especial dar a conocer aquellas experiencias educativas, —estructurales, metodológicas y didácticas—, que estén realizando en sus escuelas, a ser posible los

maestros de a pie, y que, por otra parte, puedan ser generalizables al resto del profesorado.

No pueden darse innovaciones importantes, así lo pensamos, en materia educativa, si no tienen como centro las actitudes de los maestros. En este sentido, *Vida Escolar* quiere servir de puente, de plataforma, para dar a conocer estas experiencias, desconocidas quizá por la gran mayoría de profesorado, debido a la falta de difusión de las mismas.

Se han abierto también otras secciones, en la revista, que pretenden recoger, reseñar y potenciar, las actividades, iniciativas y realizaciones, en consonancia con la innovación y renovación pedagógicas. Y aprovecho, una vez más, la oportunidad para brindar las páginas de *Vida Escolar* a todos los maestros que tengan algo que decir. Me gustaría que la vieran y sintieran como *su propia* revista.

Las manecillas del reloj marcan las 7 de la tarde. Durante tres horas dos pequeños aparatos han ido grabando las palabras, y la palabra es vehículo de la idea, de Blanca, Víctor, Domingo Luis, Carlos y Jorge sobre renovación pedagógica. Aquí quedan impresas para la sugerencia, la discusión y, puede que, por qué no, para la disidencia. Participación, protagonismo del maestro, reflexión crítica sobre el propio trabajo, flexibilidad de programas, etc., son ideas que quedan resonando por la sala.)

FELICIANO BLAZQUEZ
A. MOLINA ARMENTEROS
Ilustración: Mila Rodero