

Número 4

Junio 2004

Índice de contenido:

Un año de incertidumbre
(Jaime Valverde Villarreal)

La legislación sobre la atención educativa al alumno superdotado
(María Encarnación Fernández Mota)

Diecinueve años educando a través del fútbol en barriadas marginales
(Jorge Morillo Martín)

La disciplina de Historia del Arte y el comentario de imágenes artísticas en el nivel de segundo de Bachillerato
(Juan José Romero Heredia)

La enseñanza del Español a inmigrantes E.S.O.
(Manuel Ruiz Ferrari)

Coeducación, hoy más que nunca una necesidad
(María Dolores Lora Liñán)

No hay un minuto que perder
(Pedro González Acedo)

La publicación de artículos en esta revista digital se realiza exclusivamente bajo petición expresa de la Dirección de

UN AÑO DE INCERTIDUMBRE

Jaime Valverde Villarreal

Este es un año de incertidumbre. Primero, fue la regulación de las oposiciones. Parecía un asunto de nunca acabar: borradores y más borradores. Hasta el punto de que cuesta creer que la nueva Ley ya esté vigente y que ya se haya efectuado la convocatoria para Andalucía.

Y luego vino la LOCE. Como se sabe, existen borradores de los Decretos que adaptan la enseñanza Primaria y la Secundaria en Andalucía a los correspondientes Reales Decretos que desarrollan la LOCE en este punto. Se trataba de leyes que debían aprobarse este mismo curso, para que en nuestra Comunidad Autónoma pudieran hacerse efectivos los cambios educativos previstos, según el calendario de aplicación de la LOCE, para el próximo año académico. Pero, como no todo puede preverse, el Gobierno no había contado con que un acontecimiento que era posible -pero que no les parecía demasiado probable- se produjera: el que las elecciones generales las ganara el PSOE. Los socialistas se habían manifestado en contra de la LOCE y, por ello, ahora que van a gobernar, es lógico que la continuidad de la reforma educativa, tal como está planificada en esta Ley, quede en entredicho. Dicho sea de paso, alguna responsabilidad tiene el Partido Popular en esta situación de incertidumbre sobre el futuro de la Educación, puesto que sus responsables no fueron capaces de consensuar algo tan importante para el país como la reforma educativa.

Así pues, estos borradores de Decretos de Educación Primaria y Secundaria en Andalucía, ¿se promulgarán como leyes?, ¿serán la normativa por la que se regirá el sistema educativo el curso que viene? En el momento en el que escribo -principios de abril-, todo parece indicar que no, pero a pesar de las manifestaciones que se han producido en diversas Comunidades Autónomas es el nuevo Gobierno el único que tiene competencias para impedirlo, fundamentalmente con una modificación del Decreto de calendario de aplicación de la LOCE.

En varias Comunidades Autónomas se han puesto objeciones a la aplicación de la nueva Ley. Algunas, de manera razonable, argumentan falta de tiempo para el establecimiento de los Itinerarios en 3º de ESO o la puesta en marcha de los Programas de Iniciación Profesional y han solicitado un aplazamiento en su aplicación; ello es sin duda también síntoma de falta de una suficiente planificación por parte del equipo responsable de Educación del Gobierno saliente. Pero, y esto parece poco razonable, ha habido quien se ha manifestado a favor de no cumplir la Ley - así, sin más- en lo relativo a evaluación (la Consejera de la C.A. de Cataluña) o, incluso, quien ha decidido crear su propia ley, al margen del "Estado" (los del País Vasco). ¿Cómo puede funcionar bien un "Estado" con tantos espontáneos, respetuosos sólo para "lo suyo"?

Carme Chacón, responsable de Educación del PSOE, ha hablado de una moratoria de aplicación de la LOCE por dos años, para así establecer todas las modificaciones que se consideren convenientes en su articulado, pero ha afirmado igualmente que este año se aplicará el nuevo sistema de evaluación -ese que en Cataluña pensaban saltarse sin formulismos legales (¿para qué esa pérdida de tiempo?). No obstante, a pesar de los loables llamamientos al sentido común y a la serenidad realizados por representantes del PSOE, no queda más remedio que esperar a que las decisiones firmes que adopte el nuevo Gobierno determinen cuáles de las medidas previstas para este año en Educación se aplicarán finalmente .

Esta es, lector, la situación a menos de tres meses para la finalización del curso académico, pero como probablemente la incertidumbre ya se habrá resuelto en el momento en que leas este artículo -una vez constituido el nuevo Gobierno-, espero que, al menos, sirva como crónica de lo que nos ha tocado vivir durante este año.

Y, dado que lo que se plantea de forma inmediata es la reforma de la evaluación en la ESO, no está de más plantearse cuestiones como las siguientes: ¿Es tan importante el cambio de sistema de evaluación? ¿Su sustitución servirá para mejorar las cosas? No es fácil dar una contestación, puesto que no es posible calcular el efecto que las reformas tienen hasta que no se aplican. Además, la evaluación es sólo una parte del sistema educativo y, si este falla -en mayor o menor medida-, posiblemente no se corregirá su funcionamiento con modificaciones parciales. Pero, el asunto es demasiado complejo, porque podríamos preguntarnos si es realmente el sistema educativo el que falla o si son otros aspectos relacionados con éste, como la financiación -¿es suficiente para llevar a cabo una enseñanza de calidad?- o la formación docente -¿están los profesores realmente preparados para el tipo de enseñanza que se pide? Todo ello sin tener en cuenta a los que defenderán que el sistema educativo actual o el actual sistema de evaluación funcionan perfectamente, que sin duda que los habrá. Por lo que a mí respecta, no sé si la LOCE era la solución, pero sí que pienso que la LOGSE, por lo que se refiere a la Enseñanza Secundaria (sobre todo, la ESO) está necesitada urgentemente de una reforma, y creo que el sistema de evaluación no funciona correctamente.

Ahora bien, ¿qué supone el cambio de sistema de evaluación que quizás se establezca este año? Por un lado, es evidente que destapa el fracaso escolar (el fracaso escolar sigue estando ahí, aunque un tanto maquillado); puesto que la LOGSE -en mi opinión- hace posible que alumnos sin la suficiente formación promocionen de curso e, incluso, que obtengan el título. Aprobar todas o casi todas las asignaturas como requisito inexcusable para poder pasar al nivel superior u obtener el título de Graduado Escolar significa un incremento en las exigencias a que es sometido el alumnado. Y, como se sabe, con la LOCE no es posible pasar al curso siguiente de la ESO si se suspenden más de dos materias (salvo que ya se sea repetidor).

Por otro lado, el nuevo sistema de evaluación puede tener efectos positivos en la concienciación del alumnado sobre la necesidad de una mayor dedicación al estudio: "la cultura del esfuerzo" de la que habla la LOCE. Quizás así -con la dura realidad de los suspensos y las repeticiones- mejore

el espíritu de trabajo en las clases y se clarifique para algunos desorientados cuál es la verdadera finalidad de estar en un aula. Pero, desgraciadamente, es también de temer que ciertos docentes en un curioso movimiento pendular acaben exigiéndole a nuestro alumnado más de lo que se les exigía a los del antiguo BUP: algunos, de manera bastante simplista -quizás con resabios de otra época-, lo arreglarían todo con "mano dura".

En cualquier caso, está claro que el cambio en el sistema de evaluación por sí mismo no es el remedio a los males que aquejan a la enseñanza, pues -si se ejecuta correctamente- la evaluación no es ni más ni menos que el instrumento de verificación del progreso del alumnado y del funcionamiento del sistema. Por ello, los nuevos gobernantes deben plantearse el reto de llevar adelante una reforma que aproveche todo lo bueno que hay en el actual sistema, pero que se enfrente decididamente a todo lo que es defectuoso: hay que incrementar la dotación de medios y de profesorado; hay que renovar las instalaciones, los edificios; es necesario atender adecuadamente a aquellos alumnos que no quieren o no pueden seguir el ritmo normal de estudio, promoviendo la adaptación del sistema a sus intereses y/o posibilidades, etc, etc. De lo contrario, la enseñanza pública seguirá deteriorándose, a pesar de las retóricas declaraciones de los políticos.

Jaime Valverde Villarreal

LA LEGISLACIÓN SOBRE LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO SUPERDOTADO

María Encarnación Fernández Mota

De forma general, podemos considerar que todos y cada uno de los alumnos y alumnas de los centros educativos tienen sus propias necesidades educativas. Sin embargo, tanto los que presentan algún tipo de déficit o discapacidad, como aquellos que poseen sobredotación de sus capacidades, suelen necesitar una atención más específica por parte del sistema educativo para que puedan obtener una respuesta adecuada a sus necesidades.

La legislación se hace eco de esta situación. Ya en la LOGSE (LEY ORGÁNICA de 3 octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo). (BOE 238, de 04/10/1990), se reconocen las diferencias individuales de los alumnos y alumnas, sus distintas capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, y se contempla también la atención individualizada y personalizada tanto para el alumnado con discapacidad, como para el que presenta sobredotación de capacidades.

Aunque la tradición legislativa en el campo de las necesidades educativas especiales por discapacidad, es más amplia, progresivamente, tanto en el ámbito estatal como autonómico, han ido apareciendo diferentes normas que vienen a destacar la necesidad de atender las demandas de este alumnado.

EL ALUMNADO SUPERDOTADO EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

Vamos a citar a continuación las referencias normativas que hacen alusión o se dedican expresamente a regular lo relativo al alumnado con sobredotación intelectual, realizando un breve comentario de su contenido.

En primer lugar citaremos la normativa de carácter estatal (Real Decreto 696 junto con la Orden y Resoluciones que desarrollan lo referente al tema de los superdotados/as), para continuar con la legislación de nuestra Comunidad Autónoma (Ley de Solidaridad y su desarrollo normativo junto con las Órdenes de adaptaciones curriculares y de superdotados). Dejamos para el final los dos documentos legislativos de carácter estatal y de más reciente aparición (LOCE y Real Decreto 943) que, en lo referente a la flexibilización y sus posibilidades, modifican sustancialmente lo establecido en las disposiciones legales anteriores.

Normativa del Ministerio de Educación:

Los documentos legislativos que vinieron a desarrollar el planteamiento recogido en la LOGSE, son los siguientes:

REAL DECRETO 696 de 1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. (BOE 131, de 02/06/95). En él, se considera a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual y se dedica el capítulo segundo y la disposición adicional primera a ordenar las medidas académicas para su atención.

ORDEN de 24 de abril de 1996, por la que se regulan las condiciones y procedimientos para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. (BOE 107, de 03/05/96). Fue la Orden marco en la que se basaron las distintas comunidades autónomas para elaborar la normativa propia que regulase la flexibilización.

RESOLUCIÓN de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. (BOE 119, de 16/05/96).

RESOLUCIÓN de 20 de Marzo de 1997, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas personales de sobredotación intelectual. (BOE, de 04/04/97). Establece el plazo de presentación de los expedientes de solicitud de aceleración (del 1 de enero al 31 de marzo). De este modo, se garantiza que todo expediente estará resuelto antes de que finalice el curso académico en el que se solicita la aceleración.

Estas Resoluciones, aplicables en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación, forman un continuo y son los textos legales de referencia que regulan la atención escolar de los niños superdotados. En la actualidad, no tienen vigor los aspectos que en estas normas se oponen a normativa posterior (en concreto a lo establecido en el Real Decreto 943 que veremos un poco más adelante).

Normativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía:

La **LEY 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. (BOJA 140, de 2-12-99)**, define a los alumnos y alumnas con sobredotación intelectual como alumnado con necesidades educativas especiales, y establece que se realizarán las modificaciones necesarias en la organización temporal y curricular de sus enseñanzas para atender a sus necesidades educativas.

Otro documento legislativo describe las características de una de las medidas de atención educativa citadas: las adaptaciones curriculares. Se trata de la **ORDEN de 13 de julio de 1994, por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA 126, de 10-8-94)**.

En nuestra Comunidad, hasta el momento, sólo se ha publicado una norma que regula la ordenación de la atención educativa para este alumnado. Se trata de la **ORDEN de 1 de agosto de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolaridad obligatoria, de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. (BOJA 99, de 29-8-96)**. Esta Orden contiene los mismos aspectos contemplados en la normativa del Ministerio de Educación ya que, como comentábamos anteriormente, en torno a ésta última se venían desarrollado las normas específicas de las diferentes comunidades autónomas.

La norma contempla las características de la flexibilización y el procedimiento para solicitarla.

Se establecen los **criterios** para poder realizar la flexibilización de modo que el período de escolarización obligatoria podría reducirse un máximo de dos cursos académicos, siempre que ambas reducciones no se realicen en la misma etapa educativa. De nuevo hemos de señalar que estos criterios han sido modificados por la normativa posterior.

Respecto al **procedimiento**, la norma señala que, una vez detectadas las necesidades educativas del alumno o alumna, corresponde al director/a del centro solicitar la flexibilización, realizando la previa audiencia a las familias, solicitando al Equipo de Orientación Educativa, o al Departamento de Orientación (según corresponda), la realización de la evaluación psicopedagógica. Posteriormente ha de enviar la solicitud de flexibilización a la Delegación Provincial, acompañada del informe del equipo educativo, el informe psicopedagógico y el documento donde conste el trámite de audiencia a los padres. La Delegación Provincial, previo informe del Servicio de Inspección Educativa, remitirá la Consejería de Educación que resolverá.

El **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)**, tiene por objeto la ordenación de la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales debidas a los diferentes tipos y grados de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial, desarrollando así lo establecido en la Ley de Solidaridad.

Dedica su capítulo V a las medidas de atención educativa al alumnado con sobredotación.

Referencias legislativas recientes:

La **LEY ORGÁNICA de 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación**, establece que los alumnos/as superdotados se encuentran dentro del grupo de las denominadas "necesidades educativas específicas". Además de recordar los principios básicos de derecho a la educación y a que ésta debe estar en consonancia con las necesidades del alumnado, establece en su artículo 43 que los alumnos superdotados serán objeto de una atención específica por parte de las administraciones educativas, se facilitará la escolarización en centros que puedan prestar una atención adecuada a estos "alumnos", se proporcionará la información y atención adecuada a las familias, y se realizarán cursos de formación específica para el profesorado que los atienda. Igualmente especifica que se establecerán nuevas normas de flexibilización del currículum.

El **REAL DECRETO 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (BOE 182 de 31/07/2003)**, se encarga de desarrollar la Ley de Calidad en los aspectos en ella referidos al alumnado superdotado. Podía haber sido el necesario decreto que regulase la respuesta educativa en toda su amplitud, pero no ha sido así. Habla de "medidas" de atención, pero no son descritas. No habla de los distintos tipos de respuesta educativa sino sólo de uno de ellos: la flexibilización. Su objetivo es sólo el de regular las condiciones y el procedimiento para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo.

En definitiva, la flexibilización pasa a poder adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una vez en la postobligatoria, aunque también se especifica que, en casos excepcionales, podrían no tenerse en cuenta tales limitaciones. Antes sólo se podía aplicar la medida en dos ocasiones: una en la E. Primaria (entrar un año antes de lo establecido, o reducir uno de los ciclos), y otro en E. Secundaria.

El Capítulo 3 contiene una novedad no contemplada hasta el momento: especifica cómo realizar la flexibilización para las enseñanzas de régimen especial. La reducción nunca podrá ser superior a la mitad del tiempo establecido con carácter general (pero, al igual que en las enseñanzas de régimen general, se especifica que estos límites, en casos excepcionales, podrían no tenerse en cuenta).

Algunas comunidades autónomas ya tienen una nueva Orden que recoge para la comunidad correspondiente los términos expresados en el Real Decreto. En Andalucía, hasta que dispongamos de una orden nueva, el procedimiento está asegurado con la Orden de 1/08/1996 aunque han de aplicarse los nuevos criterios de flexibilización que establece el Real Decreto 943.

María Encarnación Fernández Mota

DIECINUEVE AÑOS EDUCANDO A TRAVÉS DEL FÚTBOL EN BARRIADAS MARGINALES

Jorge Morillo Martín

Quisiera comenzar diciendo que el título de este trabajo quiere ofrecer experiencia y práctica; errores, aciertos, pruebas y, sobre todo, PACIENCIA, alma y arma de todo educador.

Con los proyectos, memorias y resultados que compruebo, puedo decir que éstos inciden positivamente en la educación de niños y jóvenes de todas partes, pero especialmente de las zonas menos desarrolladas y marginales.

Observo cómo el fútbol previene conductas asociales, que al final probablemente se puedan traducir en delincuencia, ya que a través del deporte se puede educar en una gran cantidad de valores y en particular, a través del fútbol se consigue con creces. Si se transmiten estos valores de forma flexible e informal, gradualmente se transfiere una responsabilidad personal, individual y colectiva, al irse asumiendo reglas de juego y comportamiento con las respuestas que sabemos que tienen en las muchachas y en los muchachos: entusiasmo, rapidez, atención, colaboración, etc., consiguiendo de esta forma al menos un 50% de lo que nos proponemos en un proyecto educativo, es decir, el interés.

Máxime en barrios marginales, donde el fútbol se asume de forma fantástica. El resto ha de hacerlo la experiencia, la formación, la habilidad y la vocación del entrenador o monitor. La finalidad es educar la conducta a través del fútbol y ello orientado al encuentro de valores humanos.

Los objetivos se deben estudiar con detenimiento, y en buscarlos de forma escalonada a corto plazo, o de respuesta inmediata, está el conseguir una rápida motivación, asistencia, desarrollo de aspectos de técnica y de preparación física, educar y concienciar.

A medio plazo, buscaremos alcanzar un grado más óptimo de las cualidades físicas, técnicas y tácticas, así como adquirir fundamentos técnicos de fútbol. También se han de buscar pautas de conductas distintas a las que posiblemente traigan al terreno de juego.

A largo plazo, podemos orientarnos en buscar que el niño se realice en el orden personal como deportista que se encuentra bien en el grupo, dando y recibiendo, y al mismo tiempo que se le proyecta hacia el barrio en pro de mejorarlo, se le ayuda a desarrollar cualidades físicas y habilidades técnicas, y se prepara una cantera de jugadores que destaquen (en este tipo de barrios hay auténticas figuras). Desde luego hay que recordar que, aunque no vamos a resolver problemas personales de forma definitiva -porque indudablemente los sentimientos afloran-, si vamos a aportar un valiosísimo granito de arena en el crecimiento de esos niños que con edades tan decisivas nos encontramos.

El deporte requiere una iniciación y desarrollo porque se entremezclan aspectos psicológicos y físicos y, por tanto, de la madurez individual del muchacho o muchacha.

Por esto, se consigue socializar al deportista de forma tan evidente, y esa evidencia, en los ambientes marginales, se convierte en prueba de todo lo anterior.

La realidad de la marginación social se puede combatir, en uno de sus frentes, con el fútbol. Yo no conozco algo tan eficaz para transmitir valores en todas las escalas sociales, por pobres que sean, como lo que he tratado de exponer en tan pocas líneas.

Jorge Morillo Martín

LA DISCIPLINA DE HISTORIA DEL ARTE Y EL COMENTARIO DE IMÁGENES ARTÍSTICAS EN EL NIVEL DE SEGUNDO DE BACHILLERATO

Juan José Romero Heredia

El uso de la imagen como recurso docente, ha sido recomendado y empleado en diferentes momentos de nuestra historia de la cultura con resultados siempre aceptables.

Esta afirmación, nos introduce de una manera plena en la relación que cabe establecer entre los recursos visuales y los recursos lingüísticos orales o escritos; paralelismo que desde el mundo clásico fue planteado y canonizado a través del "dictum horaciano" ut pictura poesis (1).

La frase horaciana ponía en relación los intereses y fines de dos producciones artísticas: la poesía y la pintura. Esta relación no pasó inadvertida a los grandes pensadores de la teoría de la pintura, que como L.B. Alberti en el Renacimiento italiano (2) marcaban un paralelismo entre los preceptos de la Retórica y los preceptos de la Pintura (3).

La relación entre la imagen y la letra ha sido, pues, un lugar común en la historia de la cultura occidental, pero aún podemos acercar esta relación desde un punto de vista diferente. Este punto de vista, señalaría el uso de la imagen para fines docentes, así, podemos indicar como ejemplos paradigmáticos de este uso de la imagen con fines docentes e incluso terapéuticos, la utilización que Aristóteles hace de la imagen teatral en su Poética:

"En efecto, lo que provoca en nosotros temor o compasión puede nacer del espectáculo, pero también de la misma composición de los hechos (...)" (4).

Pero los fines docentes fueron claramente dados por Gregorio Magno (590-604), cuando refirió la función más importante del arte cristiano a la divulgación del dogma religioso para los iletrados, o bien, expresando la misma opinión en la carta enviada por Rábano Mauro al abad Atón de Fulda.

El paralelismo existente entre la imagen y la palabra ha sido una constante cultural que nos distingue de otras tradiciones, donde esta característica cultural no existe. Quizá, es por esto, que una tradición historiográfica de gran relevancia, como es la tradición iconográfica-iconológica formulada por E. Panofsky (5) establezca la relación palabra-imagen como clave de la interpretación de las imágenes artísticas.

Esta relación palabra-imagen no siempre ha sido, como hemos visto más arriba, una relación equilibrada. Así, en la tradición medieval occidental, la palabra imperaba sobre la imagen y la imagen se convertía, a lo sumo, en un medio de aprehender mejor las palabras. Sin embargo, el Renacimiento fue un momento importante de nuestra tradición donde la imagen superó a las palabras en busca de un lenguaje plenamente autónomo, aunque posteriormente estos intentos fueran superados por la abstracción sensitiva impuesta por los creadores de la Revolución Científica (6).

Estas afirmaciones anteriores, nos indican la relación existente entre la palabra y la imagen, relación que en la clase de Historia del Arte de segundo de Bachillerato se vuelve evidente.

Si la imagen sirve como recurso docente en variadas disciplinas, es la palabra la que se vuelve recurso docente en la asignatura de Historia del Arte.

Esta premisa se convierte en precepto inexcusable en nuestra disciplina; por lo tanto, el rigor lingüístico deviene fundamental a la hora de abordar el estudio de la Historia del Arte. Rigor lingüístico que se debe manifestar en la utilización de un vocabulario claro, bien escogido y significativo.

En este sentido debemos tener en cuenta que nos estamos refiriendo a un curso introductorio en el estudio de la Historia del Arte, de ahí, que la selección del vocabulario que nos va a permitir el análisis de las imágenes artísticas deba ser, como hemos indicado con anterioridad: claro, bien delimitado y lógicamente denotativo.

Este vocabulario nos permitirá definir un lenguaje básico de la disciplina, que nos permitirá desarrollar el procedimiento elemental de la disciplina que es el comentario de imágenes artísticas.

A la hora de abordar el análisis de este procedimiento, vamos a realizar una pequeña digresión epistemológica que nos sitúa en la percepción de la imagen artística; imagen artística que percibimos de manera significativa. Es decir, nunca nos enfrentamos con una imagen descontextualizada sino con una imagen que aunque no la conozcamos y sea la primera vez que contemplamos, siempre la ubicamos en nuestro horizonte cultural, siempre la contextualizamos como un todo significativo en nuestra comprensión.

Así, siguiendo la premisa hermenéutica schleiermacheriana (7), realizaremos nuestro análisis manteniendo una tensión entre el todo de la imagen contextualizada y la parte analizada de la misma. Este trabajo que interrelaciona estos dos planos significativos, debe presidir todo el proceso de comentario que a continuación esbozaremos.

Además, nuestro análisis de la imagen será un análisis dialógico, haciéndonos eco de la metodología gadameriana (8). Este diálogo implica que debemos mantener en nuestro análisis de la imagen un espíritu de acercamiento abierto, de tal manera, que permita a la imagen expresarse a través de nuestro propio lenguaje y análisis.

Partiendo, pues, de estas dos premisas hermenéuticas básicas estableceremos la estructura fundamental de nuestro análisis, en la acción de descubrir las subestructuras significativas de las obras, siempre viendo este descubrir, no como un camino estrictamente analítico que va desde lo ínfimo a lo superior sino como un desentrañar estructuras del mismo rango epistemológico. Esta prevención es básica para no inducir al alumno a ciertas negativas a la hora de comprender el arte contemporáneo.

Así, la primera estructura que analizaremos en el todo de la obra artística será la base técnica que es posible examinar en la imagen. Esta base técnica requiere un lenguaje muy preciso (tal y como hemos señalado arriba), que permita la concreción neta de los elementos y técnicas que el artista ha puesto en juego.

La segunda estructura que estudiaremos será la interrelación de estos elementos en la conjugación formal que general la composición de la obra. Esta estructura es claramente interesante porque conecta con una importante tradición historiográfica, representada por todos los historiadores que reciben la denominación de "formalistas" y entre los que cabría señalar la obra de Alois Riegl o H. Wölfflin.

La tercera estructura intenta buscar un referente significativo que relacione este plano significativo de la obra con el horizonte significativo en el que la obra cronológicamente se inserta. Esta tercera estructura se relaciona, igualmente, con la tendencia historiográfica que anteriormente hemos denominado "iconográfica-iconológica" y en la que se incluiría la obra de A. Warburg o E. Panofsky, F. Saxl...

La fusión de estas estructuras significativas hace de la obra artística una estructura que abre la posibilidad de una reflexión sobre el lenguaje artístico dentro de las tradiciones historiográficas que conocemos con la denominación de "semióticas". Es decir la fusión significativa de los diferentes planos formales e iconográficos crea la posibilidad de la constatación de la existencia de un lenguaje artístico que cabe analizar como cualquier otro lenguaje. Dentro de esta tendencia cabría indicar las aportaciones de U. Eco u O. Calabrese.

A continuación, podemos establecer una cuarta estructura de comprensión, que radicaría en la ubicación de la obra en el "mundo de la vida" en que fue realizada, estructura que nos situaría dentro de las tendencias historiográficas que encontramos en las llamadas "sociologías del arte" bien dentro del marco de la historiografía "marxista" como es el caso de A. Hauser o F. Antal, o bien en el marco de la sociología occidental en el caso de P. Francastel.

Finalmente, debemos intentar introducir esta imagen en nuestro propio mundo de imágenes y permitir que la imagen analizada dialogue con nuestros iconos culturales, dejando que los alumnos desarrollen su propia interpretación a través de la libertad de asociación visual.

Por tanto, como hemos visto, el análisis de las obras de arte a través del lenguaje oral permite el desarrollo de un procedimiento didáctico que abre al alumno una serie de posibilidades culturales que introducen un diálogo intercultural, diálogo a través del tiempo y de diferentes culturas.

Creemos que este proceso coloquial fomentará igualmente los diálogos con otras culturas actuales, permitiendo entablar una comunicación plena dentro de una base de igualdad y apertura cultural que fundamentará el desarrollo de actitudes humanas básicas en el proceso educativo.

NOTAS

- (1) Lee, R. W.: *Ut pictura poesis*. Madrid, 1982
- (2) Alberti, L.B.: *De la pintura y otros escritos sobre arte*. Madrid, 1999
- (3) Baxandall, M.: *Giotto y los oradores*. Madrid, 1996
- (4) Aristóteles: *Poética*. Sevilla, 1993
- (5) Panofsky, E.: *Estudios sobre iconología*. Madrid, 1984
- (6) Culianu, I.P.: *Eros y magia en el Renacimiento*. Madrid, 1999
- (7) Schleiermacher, F.D.E.: *Monólogos*. Barcelona, 1991
- (8) Gadamer, H.G.: *Salamanca*, 1993.

Juan José Romero Heredia

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES EN ESO

Manuel Ruiz Ferrari

En los últimos años, asistimos a la llegada de un número creciente de personas pertenecientes a otras comunidades de hablantes. Su presencia, a veces varones adultos y otras muchas familias completas, exige la profundización en el estudio del español como segunda lengua. Ante este hecho, resulta importante facilitarles el acceso a la nueva lengua como herramienta de comunicación, lo cual conlleva un nuevo planteamiento de la enseñanza del español.

No podemos olvidar que la comunicación se convierte en nuestra meta como educadores, no podemos imponer nuestros conocimientos sin más, es necesario hacerlos compartidos. Por lo tanto, debemos desterrar el concepto de enseñanza como formación por la enseñanza como comunicación.

Debemos mencionar otro aspecto de interés: la enseñanza comunicativa se debe basar tanto en la lengua oral como en la escrita. No debemos pensar sólo en un desarrollo de la competencia comunicativa oral que resulte más fácil y accesible al alumno. Un aprendizaje centrado sólo en la oralidad impedirá la integración total de los alumnos en el seno de la sociedad. Un requisito necesario de la enseñanza de la escritura, es contextualizar los textos empleados para el aprendizaje, ya que éstos se convierten en la herramienta más utilizada para una didáctica de la escritura.

Otro factor a tener en cuenta es la edad de aprendizaje. Mientras que los niños presentan una homogeneidad a la hora de la adquisición de la lengua, en adolescentes y adultos la variedad de procesos que se da entre los individuos es muy importante. En estos últimos, la influencia de la lengua materna es bastante grande, produciéndose fenómenos de transferencia. Los adolescentes empiezan ya a reflexionar sobre la lengua que están aprendiendo, hacen preguntas sobre ella y piden explicaciones; es decir, lo que podríamos llamar metalenguaje, indicador de esa pérdida de adquisición puramente intuitiva.

A pesar de todo esto, lo normal es que los adolescentes tengan una gran capacidad para adquirir, más bien aprender, segundas lenguas.

El aprendizaje mediante tareas representa una nueva orientación, en la forma de planificar la enseñanza, frente a la tradición de la didáctica de la lengua materna en nuestro país. La enseñanza tradicional se basa, fundamentalmente, en la adquisición de una competencia lingüística por parte del alumno -conocimientos teóricos acerca de la estructura de la lengua y las relaciones de sus unidades- y, en un segundo plano, la competencia comunicativa.

Debemos integrar, por lo tanto, lengua y contenidos. Siendo especialmente necesario para esto la realización de una correcta programación donde, se planifiquen los objetivos a desarrollar y las tareas a realizar para asegurarse la consecución de los mismos.

Es necesario, partir en el aprendizaje de la lengua, de su uso en situaciones comunicativas concretas, con unos determinados interlocutores y para una finalidad específica. Debemos detectar las necesidades e intereses de los estudiantes, considerando que los alumnos inmigrantes necesitarán aprender español básicamente para poder comunicarse en la lengua de la sociedad de acogida. Tras determinar las situaciones en las que empleará la lengua, tenemos que plantear cuáles serán sus necesidades.

Podemos citar a modo de ejemplo modelos de estrategias y tareas que pueden facilitar el desarrollo de la lengua oral y escrita. Éstas se han de referir a los distintos campos de trabajo: escritura, la lectura con los procesos de prelectura, lectura y postlectura y comunicación integrada.

Contaremos desde actividades de discriminación de sonidos, donde el alumno indica en que palabras se da un determinado sonido, o diferencia pares de palabras-, seguir determinadas instrucciones responder preguntas, realizar dibujos, identificar fotografías...-, actividades de relación o distinción de conceptos e imágenes, transformación de textos, entrevistas; hasta transcripción de canciones, actividades de pregunta/respuesta, recitados de textos, descripción de fotografías, completar historias, juegos de roles, actividades de ampliación de vocabulario.

Bibliografía

ALONSO TAPIA, J, Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo pensar, Santillana, Aula XXI, Madrid, 1995

ALONSO, E, ¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?, Madrid, Edelsa, col. investigación didáctica, 1997

ALVERMANN, D. E., Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula, Visor, Madrid, 1990

BELLO, P(et al.), Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos. Madrid, Santillana, col. Aula XXI, 1990

BREEN, Michael P. "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua I", Signos. Teoría y práctica de la educación, 19, 1996 pp. 50-64.

BREEN, Michael P. "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de

- lengua II", Signos. Teoría y práctica de la educación, 20,1997 pp. 52-73.
- CASANOVA MUÑOZ, C. Y PIERNA MONTES, T., De los textos a la expresión, Alfar, Sevilla, 1996
- CASSANY, D, Describir el escribir, Barcelona, Paidós, 1989
- CASSANY, D, Construir la escritura, Barcelona, Paidós, 1999
- CASSANY, D, Reparar la escritura, Barcelona, Grao, 1994
- CASSANY, D, Enseñar lengua, Barcelona, Grao, 1994
- CASSANY, D, La cocina de la escritura, Barcelona, Anagrama, 1998
- CUETOS VEGA, Psicología de la escritura, 1990
- CUMMINS, Jim,, "Knowledge, power and identity in teaching English as a second language", en Fred Genesee, Educating Second Language Children: The Whole Child, the whole curriculum, the whole community, New York, Cambridge University Press.1994
- DE LUCA, M.O.P. Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación. Kapelusz Buenos Aires, 1983
- FERNÁNDEZ DE LA TORRIENTE, G., Cómo hablar correctamente en público. La comunicación oral., Playor, Madrid, 1989
- FERNÁNDEZ, S (et alia), El español en la escuela elemental, Roma, Consejería de Educación, Embajada de España, MEC, 1994
- GÓMEZ DEL ESTAL, Mario y Javier ZANÓN.. "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español". En Zanón, Javier (coord.). La enseñanza el español mediante tareas. Madrid, Edinumen.1999
- HALLYWELL, S, La enseñanza del inglés en la educación primaria, Longman, 1993
- LITTLEWOOD, W, La enseñanza comunicativa de idiomas, Madrid, Cambridge University Press, 1996
- LLOVERA, M (et al.), Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Edelsa, 1995
- LUZÁN, I Arte de hablar. Retórica de las conversaciones, Gredos, Madrid, 1991
- MATEOS-APARICIO NARANJO, José María, Didáctica de la lectura y la escritura a lo largo de las diferentes etapas educativas, Ciudad Real, ANPE, 2000
- MIQUEL Y SANZ, N (edts), Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos tiempo libre, col expolingua, (IV volumen)
- NICASIO GARCÍA, Manual de dificultades de aprendizaje en lengua, lectura y matemáticas.
- OLIVERAS, Àngels. 2000. Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Madrid: Edinumen.
- RECASENS, M, Cómo estimular la expresión oral en clase, CEAC, Barcelona, 1987
- REYZÁBAL, M^a. V. , La comunicación oral y su didáctica, LaMuralla, Madrid, 1993
- REYZÁBAL, M^a. V., "Propuesta metodológica para la enseñanza/aprendizaje de la comunicación oral" en Aspectos didácticos de la Lengua y Literatura. ICE Zaragoza, 1991
- RÍO, M^a. J., "Psicopedagogía de la lengua oral: algunas cuestiones sobre contenidos y estrategias"
- ROMERA CASTILLO, J., Didáctica de la lengua y la literatura, Madrid, Playor, 1984
- ROMERO Y GONZÁLEZ, Prácticas de comprensión lectora, Madrid, Alianza, 2001
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. Procedimientos para instruir en la comprensión de textos, M.E.C, 1989
- SERAFINI, M.T., Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura, Barcelona, Paidós, 1989
- SLAGTER, J.P., Un nivel umbral, Estrasburgo, Consejo de Europa, 1979
- TOUGH, J, El lenguaje oral en la escuela, Visor, Madrid
- TRUJILLO SÁEZ, F. "Implicaciones didácticas de la Retórica Contrastiva para la enseñanza de la lengua". Lenguaje y Textos, 17,2001 pp. 79-90.
- VALE, D Y FEUNTEUN, A, Enseñanza de inglés para niños. Guía de formación para el profesorado, Madrid, Cambridge University Press, 1998
- VELASCO, Carmen, y MERCÈ BERNAUS, "Los proyectos en el aula de lengua: una herramienta para la motivación", Aula de Innovación Educativa, 87, 1999, pp. 39-42.
- V.V.A.A., Profesor en acción, Madrid, Edelsa, col. investigación didáctica, 1997
- V.V.A.A., La enseñanza de lenguas extranjeras. Monográfico de Comunicación, Lenguaje y Educación nº 7-8, 1990
- V.V.A.A., Aspectos metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, en Comunicación, Lenguaje y Educación, nº 24, 1994
- VV. AA, Didáctica de la lengua y literatura, Sevilla, ICE SEVILLA, 1999
- VV. AA., Expresión oral, NBREDA, Alhambra, Madrid, 1998
- VV.AA., Expresión escrita, NBREDA, Alhambra, Madrid, 1998

COEDUCACIÓN, HOY MÁS QUE NUNCA UNA NECESIDAD.

María Dolores Lora Liñán

¿POR QUÉ?

Porque debemos superar el sexismo desde la escuela y desde la familia, para y por una sociedad mejor, habitada por ciudadanos libres de estereotipos, autónomos, respetuosos y tolerantes.

Desde la Educación Infantil, nosotros los educadores somos los responsables del desarrollo integral de cada uno de nuestros niños y niñas, por ello dejemos de tratar la educación sexual como un tema cenicienta o tabú, que preferimos no abordar y dejar para otras etapas.

La identidad de género junto a la identidad sexual se desarrollan de 0 a 6 años, el niño y la niña ya van adquiriendo roles masculinos y femeninos que la sociedad ofrece, y es precisamente la sociedad la que nos ofrece un escaparate de noticias relacionadas con la violencia de género, que en mi opinión, tiene mucho que ver con aspectos tan arcaicos como el machismo.

Los niños y niñas de Infantil conviven diariamente en una sociedad sexista y no deben acostumbrarse a ello; los maestros desde nuestras aulas y con nuestros pequeños podemos soñar con un mundo mejor y fabricarlo con ellos y ellas, es posible y además de un reto, una responsabilidad porque la sociedad lo demanda y lo necesita.

Coeducación, o la superación del sexismo en las escuelas, debería de ser algo más que una intención, una finalidad, un objetivo o un contenido, debería de ser algo natural, cotidiano, casi espontáneo en el lenguaje, en los juegos, en el deporte, en la propia comunidad educativa. No tiene porque ser utópico, ya sabemos que la familia tendrá la última palabra en este tema como en tantos otros relacionados con el desarrollo de nuestro alumnado, pero no nos puede servir de excusa para no hacer nada.

Sí, se puede ofrecer un modelo mejor desde la escuela, se puede analizar y criticar distintas situaciones, se puede presentar a nuestros niños y niñas la posibilidad de hacerlo mejor, desde la igualdad y el cariño, que lo contrario no lo vean como algo normal, sino como aspectos a corregir y cambiar para un futuro mejor.

¿PARA QUÉ?

La Coeducación y en concreto la Educación Sexual, son temas que deben ser retomados en la Educación Infantil, en tanto en cuanto el objetivo principal de esta etapa es la socialización, y es desde este campo donde debe de ser abordada, desde las relaciones humanas igualitarias y el desarrollo de la capacidad de amar y de ser amado.

Muchas veces los educadores estamos más preocupados del desarrollo de inteligencias tan importantes como la matemática, la lingüística,...y nos olvidamos de la inteligencia emocional, tan fundamental como las anteriores o más. Aprender a relacionarse es vital para el desarrollo positivo y sano de cualquier persona, ya sea en el plano social, laboral o sentimental, y es en este punto donde muchas veces se falla, donde se producen los fracasos.

Por ello debemos enseñar a nuestro alumnado a que se relacione, interactúe y se divierta desde la igualdad, el cariño y el respeto.

Nuestro objetivo es situar la Educación Sexual en las relaciones interpersonales y desde este campo trabajar, trabajar mucho en un único sentido: la tolerancia y el respeto hacia los demás y hacia uno mismo.

Desde las relaciones humanas comencemos a darle la importancia que conlleva una necesaria Educación Sexual y planificación de la misma, para una formación plena que les permita a nuestros niños y niñas, ser en un futuro individuos capaces de amar y de ser amados.

Y es que la sociedad está reclamando estos nuevos ciudadanos, los necesita y nosotros los profesores y profesoras debemos ser conscientes de esta demanda social y hacerla realidad en nuestra aulas, son temas que están ahí; la violencia de género, el sexismo... y tenemos que trabajar en ellos porque forman parte de nuestra vida cotidiana y es un asunto pendiente para todos y por todos.

La educación puede y debe convertirse en un instrumento decisivo para la lucha y superación del sexismo y de la desigualdad, construyendo caminos donde se avance en la lucha contra la discriminación.

¿CÓMO?

La Coeducación es tarea de todos; familia, padres, madres, profesores y profesoras, comunidad educativa, medios de comunicación, niños y niñas...

Todos debemos ser cómplices y protagonistas, todos debemos ponernos manos a la obra.

Sin duda el hogar es el contexto que más influye en el aprendizaje de los roles sexuales, estereotipos sexuales, reparto de funciones, expectativas de padres y madres respecto a los hijos... Y es desde las familias donde debemos comenzar a trabajar con Escuelas de padres donde tratemos aspectos coeducativos.

Debemos y deben implicarse padres y madres, ser conscientes de los toques sexistas que pintan nuestra vida cotidiana, ilusionarse con la posibilidad de cambiar, y es desde la Escuela, donde debe comenzar a formarse una mejor sociedad y unos mejores ciudadanos y ciudadanas.

Nosotros los profesores, en nuestras aulas, debemos ir descubriendo los intereses de nuestros niños y niñas, y a partir de sus inquietudes, ser los más realistas respecto al tema.

Debemos comenzar cambiando nuestro lenguaje, e incluso me atrevería a decir nuestra actitud ante tareas tan cotidianas como el reparto de actividades en clase entre niños y niñas, en juegos, lecturas de cuentos, actividades deportivas...

Tenemos que comenzar a cambiarlo todo si fuera preciso, en la literatura infantil podríamos comenzar cambiando algunos personajes y actividades; Blancanieves luchará con la bruja salvando a los enanitos, Cenicienta despertará al príncipe...

Haremos teatros donde seremos mamás y papás realizando las mismas tareas: trabajar en la calle, trabajar en casa, cuidar del bebé...

En clase aprenderemos que todos somos diferentes y todos somos iguales.

En la Comunidad Educativa el reparto de obligaciones debería de ser igual, y en el día a día evitar situaciones como los profesores con los profesores y profesoras con profesoras.

Se trata, en conclusión, de presentar una realidad o lo que debería de ser una realidad, donde nuestros niños y niñas sean capaces de relacionarse de igual a igual, que sean capaces de descubrir situaciones injustas, criticarlas y analizarlas, de enseñarnos a los mayores a descubrir que es posible, y no está muy lejos la verdadera IGUALAD entre hombres y mujeres.

María Dolores Lora Liñán

NO HAY UN MINUTO QUE PERDER

Pedro González Acedo

Cuando llegó a oídos del maestro la noticia de que un bosque cercano había sido devastado por el fuego, movilizó inmediatamente a sus discípulos: "Debemos replantar los cedros", les dijo.

"¿Los cedros?", exclamó incrédulo un discípulo. "¡Pero si tardan dos mil años en crecer...!". "Entonces tenemos que comenzar de inmediato", dijo el maestro. "¡No hay un minuto que perder!"

Que comienzo más hermoso para referirnos a la triste y delicada situación de la educación en Andalucía: No hay un minuto que perder. De todos es de sobra conocido que antaño, la figura del maestro fue preponderante en nuestra sociedad y ¿dónde estamos ahora?, ¿cuál es nuestro papel?, ¿qué lugar ocupamos, si ocupamos alguno?

Sin generalizar, pero ¿no pensáis que los abusos de poder, el aburguesamiento de muchos profesionales, las carencias de vocación, el luchar contra molinos de viento, el libertinaje de la sociedad, el desamparo al que estamos sometidos, la falta de comprensión y respeto hacia nuestro trabajo, la desunión, casi genética, del magisterio, la politización de la escuela, la temible y tan dañina burocracia, etc., etc., están haciendo mella en nuestro colectivo?

Si es así, bienvenidos, porque para curarse lo primero que hay que hacer es ser conscientes de nuestra enfermedad.

Docentes andaluces, estamos enfermos y muchos gérmenes han propiciado nuestras dolencias, pero abramos esa puerta verde llamada esperanza, y abrámosla con alegría porque somos muy importantes, mucho más que esos, que dicen que nos pagan, y se dedican a mentir y mentir durante un mes, eso sí, cada cuatro años. Tenemos en nuestras manos el timón de nuestro País, de nuestra Comunidad, de nuestros Pueblos. El futuro será lo que nosotros decidamos que sea, mirad a los ojos de los pequeños y pequeñas cuyas tutorías regentáis, no me digáis que no os sirven de motivación.

Mi padre, maestro de Historia, vetusto y cultivado en la sapiencia tradicional, me inculcó desde pequeño la idea de honestidad, honradez, servicio y humildad como los cuatro pilares básicos para forjar una vida plena, enriquecedora y feliz; y así he procurado, en mi todavía corta existencia, regir mi destino. Un día me comunicó que tenía que hablar conmigo, que me quería decir algo importante. Yo, manso cual cordero, accedí a sentarme junto a él y sin mediar más palabra me espetó: Hijo, me consta y me honra que has accedido a la Función Pública Docente, o sea que eres maestro como yo. Pues bien te voy a dar un único consejo: Vas a tener en tus manos muchas almas limpias, puras y virginales. No las manches, ni tampoco las laves en exceso, sólo quítale el polvo a sus túnicas y procura que no vayan arrugadas.

No esperemos el aplauso y el abrazo de nadie, pongámonos a desempolvar porque tenemos el trabajo más bello y nuestros sueldos llevan un plus añadido, el amor más immaculado, ese que sólo un niño te puede dispensar. Adelante, no hay un minuto que perder.

Pedro González Acedo