

MIS AÑOS EN EGB (1974-1980)

My years in the EGB (1974-1980)

Alejandro Tiana Ferrer^a

Septiembre de 1974. Acabo de terminar mis estudios de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense y me incorporo como profesor al Colegio Siglo XXI de Madrid. Es un colegio peculiar, creado solo unos años antes por una cooperativa de padres y madres del madrileño barrio de Moratalaz, una iniciativa impulsada por un grupo muy activo y militante de personas reunidas en torno a una comunidad cristiana de aquel barrio. Siguiendo las convicciones de muchas comunidades de base de esa época, es un colegio decididamente laico y progresista, que empieza a funcionar en espacios cedidos por la parroquia que les acoge y en algunos locales alquilados de los alrededores. Escolariza a niños, niñas y adolescentes con edades entre tres y catorce años, aunque hay algunos mayores en los cursos superiores.

Desde una distancia de cuarenta y seis años, recuerdo que fue así como comencé mi carrera docente, tras algunas experiencias anteriores como monitor de colonias infantiles, clases particulares, sustituciones esporádicas y cursos para personas adultas en los barrios de Entrevías y Moratalaz. Venía de vivir unos años intensos en la universidad, con un activo compromiso social, político y pedagógico, que incluyó iniciativas tales como la confección a multicopista y posterior difusión y debate público de obras como la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire y otras similares, la participación habitual en diversas escuelas de verano y movimientos de renovación pedagógica, o la puesta en marcha, junto con otros compañeros, de una autodenominada cátedra libre de Pedagogía en nuestra Facultad, en la que tratábamos asuntos que no abordábamos en las aulas convencionales.

^a Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid. España. atiana@edu.uned.es

Precisamente cuando llegué al Colegio Siglo XXI, en el curso 1974-75, llegaba a octavo curso de Educación General Básica (EGB) la primera cohorte de estudiantes que seguían el nuevo sistema establecido por la Ley General de Educación (LGE) de 1970 (es sabido que se hizo una implantación rápida). El colegio tenía necesidad de un profesor polivalente para esos alumnos mayores, que estuviese en disposición de dar tanto Matemáticas y Ciencias como Ciencias Sociales o Educación Física y ocasionalmente de otras materias. Y ese era mi caso. Un antiguo profesor mío de bachillerato, al que tenía gran estima, me ofreció incorporarme a ese atractivo proyecto, lo que hice con sumo gusto. Y es así como acabé pasando unos años de mi vida en EGB. Estrictamente hablando, puedo decir que yo también fui a EGB.

Cuando llegué al colegio pude comenzar a poner en práctica las ideas y los métodos pedagógicos que había ido aprendiendo, generalmente fuera de las aulas universitarias y junto a compañeras y compañeros muy diversos. Eso no era una novedad, pues tanto para mí como para ellos fueron años de gran actividad, de innovación pedagógica, de participación en el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y de activismo sindical. Formábamos parte del intenso movimiento de renovación que se dejaba sentir en muchas escuelas españolas de ese momento. Buscábamos juntos maneras diferentes de enseñar y educar, de trabajar en el aula, de evaluar los aprendizajes, de crear equipos docentes, en suma, de formar una comunidad educativa.

Hay que reconocer que no teníamos recetas que pudiesen aplicarse indiscriminadamente, ni tampoco contábamos siempre con respuestas precisas para las preguntas que nos formulábamos, ni con soluciones para todos los problemas que se nos planteaban. Pero contábamos con el empuje necesario, con buenas ideas, voluntad de innovación y ganas de construir nuevas realidades educativas. Ese era nuestro equipaje, es verdad que a veces algo escaso, pero suficiente para afrontar nuestro empeño.

Las aulas de la EGB nos dieron la oportunidad de poner en práctica todos aquellos planteamientos. Las orientaciones oficiales introducían conceptos nuevos, como el de la evaluación continua o la globalización de los aprendizajes, que nos estimulaban a desarrollar nuevas prácticas. De algunos de ellos ya había oído hablar e incluso los había

conocido a través de otros compañeros, pero en mi caso (como para muchos de nosotros) era la primera vez que los aplicaba. El ambiente que vivía favorecía la aplicación de esos planteamientos, pero aún no habíamos acumulado la práctica necesaria para hacerlo con soltura. Lo iríamos aprendiendo con el paso del tiempo, la acumulación de experiencia y la reflexión sobre nuestras actuaciones.

Hay que reconocer que en esos años se desarrollaron diversas iniciativas para aprender y contrastar los aprendizajes que íbamos realizando. El Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, que por entonces elaboraba y discutía su *Alternativa para la Enseñanza*, puso en marcha diversos talleres, cursos y actividades de formación; las editoriales publicaron guías para el profesorado, que acompañaban a sus nuevos textos y nos sirvieron de orientación; los sindicatos y otras organizaciones del profesorado favorecían la constitución de grupos de intercambio y discusión; los movimientos de renovación pedagógica daban acogida a proyectos innovadores; en conjunto, dispusimos de oportunidades para construir conjuntamente nuevas prácticas. Y eso hicimos muchos de nosotros.

Por ejemplo, nos replanteamos el modo en que organizábamos nuestras aulas y nuestros colegios. En nuestro caso, decidimos prescindir de los libros de texto comunes para todos los alumnos. En su lugar, optamos por la constitución de bibliotecas de aula, en las que contábamos con libros de las diversas materias, de diferentes editoriales, además de libros y materiales de consulta. En ella encontraron lugar los materiales didácticos que elaboraban editoriales como Santillana, Vicens Vives, Casals (entonces con una orientación opuesta a la actual) o Anaya, por no citar sino algunas de las que utilizábamos en una u otra materia. Estudiábamos esos materiales con detenimiento, los releíamos e intentábamos seleccionar lo que nos parecía más adecuado para nuestro alumnado y nuestras clases. A partir de ellos elaborábamos actividades, con formatos diferentes y lo más estimulantes posible, huyendo generalmente de las fichas al uso que tanto abundaban, aunque sin excluirlas cuando pensábamos que podrían ayudarnos. Éramos eclécticos en eso, es verdad.

También introdujimos novedades en las diferentes materias que trabajábamos. En mi caso particular, recuerdo con especial interés los cambios que acometimos en dos de ellas, Matemáticas y Ciencias.

Algún lector recordará que era entonces el tiempo de las denominadas *matemáticas modernas*, caracterizadas por una fuerte formalización y basadas en la teoría de conjuntos, aunque sin excluir otras ramas más tradicionales de la matemática. A mí, personalmente, me atraía esa orientación, a la que había tenido la ocasión de acercarme en el bachillerato y en el primer curso selectivo de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación. Y decidí hacérsela accesible y atractiva a mis estudiantes. Modestamente, creo que lo conseguí, en general, lo que les permitió desarrollar una capacidad de análisis y un rigor conceptual que les debería beneficiar en sus estudios posteriores. Pero, al mismo tiempo, no se puede ignorar que en esos años la matemática moderna ya estaba sometida a crítica. La publicación en 1973 del libro de Morris Kline, traducido al castellano con el nombre de *El fracaso de la matemática moderna ¿Por qué Juanito no sabe sumar?* (Madrid, Siglo XXI, 1976), había puesto de relieve los problemas generados por este enfoque de las matemáticas, que diversos autores estaban criticando duramente. En esas mismas fechas se constituía en Valencia el Grupo Cero, que contribuyó a renovar la enseñanza de las matemáticas y trajo a nuestra realidad ideas como la vinculación de esta enseñanza con la resolución de problemas de la vida cotidiana. Fue una fuente de inspiración para mí y para muchos otros y tuvimos ocasión de seguir a sus componentes en varias escuelas de verano y en los diversos trabajos que publicaron. Así, aun manteniendo la enseñanza de la teoría de conjuntos, pudimos ampliar la mirada y organizar actividades matemáticas de aplicación de los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones.

En el campo de las Ciencias, nos propusimos ayudar a nuestro alumnado a construir un conocimiento científico lo más basado posible en la actividad experimental. Aunque el colegio tenía unas instalaciones modestas, y no contaba con un laboratorio propiamente dicho, conseguimos comprar algunos equipos para la enseñanza de las ciencias. Por una parte, compramos unos equipos de Física contruidos por la Empresa Nacional de Óptica (ENOSA), diseñados y proyectados por el Instituto Leopoldo Torres Quevedo del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, que venía en unas cajas metálicas bien concebidas y de utilización sencilla. Por otra parte, compramos materiales y reactivos para preparar actividades prácticas y experimentos de Química. A ello añadimos algunos instrumentos y recipientes para realizar prácticas sencillas

de Biología. Fue un material muy valioso para nuestras clases y a nuestros estudiantes les gustaba el trabajo que hacíamos. Así fuimos consiguiendo introducirles en los requisitos y procedimientos del método científico, de una manera modesta, pero provechosa. Y dado que en esos mismos años cobraban importancia los planteamientos del aprendizaje científico ligado a fenómenos de la vida cotidiana y a la utilización de materiales habituales o desechables, dedicamos tiempo, a veces conjuntamente con las clases de Pretecnología, a la preparación de algunos experimentos caseros que resultasen asequibles y viables.

Además de trabajar en el aula con metodologías innovadoras, también nos propusimos establecer y mantener lazos estrechos con nuestro entorno más cercano. Como he dicho antes, nuestras aulas estaban repartidas por locales de los alrededores, lo que hacía que nuestro alumnado estuviese en contacto directo con los comercios y servicios vecinos. Eran ellos quienes les suministraban información para algunos de sus trabajos, a quienes adquiríamos buena parte de los productos que necesitábamos y con quienes establecíamos complicidades para el desarrollo de nuestras actividades. Nuestros estudiantes se desplazaban por el barrio, hacían encuestas a los vecinos, medían calles y parques, dibujaban o modelaban al aire libre, corrían, cantaban y jugaban en espacios públicos, estaban siempre presentes en las cabalgatas, fiestas y carnavales del barrio, muchas veces con disfraces, pasacalles, música y paseando la rana gigante que construimos en el colegio y que se convirtió en un elemento emblemático. Al igual que muchos de los padres y madres trabajaban en las asociaciones de vecinos, sus hijos se sentían parte del barrio y participaban en sus actividades.

El trabajo con el entorno no se limitó al colegio y al barrio, sino que salimos al exterior, nos alejamos de nuestros espacios habituales y participamos en otras iniciativas innovadoras. Entre ellas cabe destacar especialmente la estrecha vinculación que mantuvimos con la Granja-Escuela La Limpia, donde desarrollamos actividades de lo que hoy denominaríamos educación ambiental, además de talleres artísticos, musicales y teatrales (el colegio ofreció siempre enseñanzas complementarias de teatro, que eran muy apreciadas por muchos estudiantes). Nuestros estudiantes disfrutaron de aquella experiencia, que se convirtió en una actividad habitual durante varios años. Fruto de esa colaboración fue el libro *Aprender en el campo. La Granja-Escuela La*

Limpia (Barcelona, Laia, 1982) que escribí conjuntamente con Juan Barja de Quiroga y Javier López-Roberts, en el que se pasa revista a los planteamientos y objetivos del proyecto, así como a las actividades desarrolladas.

Si la actividad docente no podía dejar de ser el centro de nuestra labor, no minusvaloramos la necesidad de buscar nuevos modos de organización escolar. Por una parte, intentamos fomentar y reforzar la cooperación docente, estableciendo y desarrollando proyectos educativos colectivos. Con ese objetivo, una vez a la semana celebrábamos reuniones del profesorado, en unas ocasiones de todas las etapas en conjunto y en otras de cada una de ellas por separado. Además, celebrábamos reuniones menos sistemáticas, pero igualmente frecuentes, del profesorado de cada curso, con el ánimo de coordinar nuestros esfuerzos, intercambiar información y organizar proyectos conjuntos. Por otra parte, diseñamos modos de organización democráticos y participativos. La existencia de la cooperativa obligaba a coordinar la actuación de las familias y el profesorado, lo que llevó a establecer una estructura adecuada a esa situación. La dirección del colegio recaía en tres órganos: la junta rectora de la cooperativa, la gerencia de la cooperativa y la dirección (denominada coordinación) pedagógica del colegio. Como no podía ser de otro modo, la toma de decisiones suscitó en ocasiones algunas dificultades y tensiones, pero representó una gran oportunidad para el aprendizaje de un funcionamiento participativo y democrático.

Y, por otra parte, la búsqueda de modelos nuevos nos llevó a coordinar nuestra actuación con otros centros educativos innovadores y progresistas, como el Colegio Arcángel, el Colegio Instituto Montserrat (de la Fundación del Hogar del Empleado, FUHEM) y algunos otros, con los que compartíamos una vocación de servicio público, aunque todos fuésemos centros dependientes de entidades privadas. Establecimos contacto con algunos centros privados catalanes que estaban planteando su voluntad de integrarse en la red pública, cosa que en algunos casos se consiguió. Aún no se había elaborado la Constitución de 1978, ni se habían desarrollado nuevos modelos de prestación del servicio educativo, por lo que entendíamos que había puertas entreabiertas para poder innovar. No queríamos acabar siendo una *escuela de piso*, ni una opción marginal, sino que queríamos abrir camino, si tal cosa fuese posible.

Cerraré estos recuerdos generales con un comentario final. Durante mis años de carrera fuimos muchos los estudiantes que nos habíamos opuesto a la Ley de 1970, fundamentalmente por su filiación franquista. Pero cuando comencé a dar clase a aquellos chicos y chicas de Moratalaz, a los que unos docentes comprometidos hicimos cómplices de nuestras propuestas de aprendizaje, con los que aprendimos juntos, a quienes ayudamos a construir su personalidad y a disfrutar aprendiendo, viví una experiencia profesional rica y estimulante y percibí que el ambiente sofocante de la pedagogía franquista había dejado paso a otros aires más frescos. Pese a su paternidad política y a sus indudables limitaciones, la ley había contribuido a liberar y hacer posibles nuestros anhelos de cambio en educación. Quizás fue la primera ocasión en que pude comprobar que la letra del boletín oficial admite lecturas que no siempre coinciden con las que se hacen desde las altas instancias. Y esa fue una enseñanza muy valiosa para experiencias posteriores.

Ya en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, donde me incorporé a finales de 1980, tras algo más de seis ricos años de experiencia en EGB, pude leer los primeros trabajos de Manuel de Puelles sobre la LGE y su aplicación, que contenían una reflexión crítica sobre la ley, tanto en lo concerniente a sus innovaciones y aciertos como a sus errores, lo que me obligó a reflexionar sobre la etapa que acababa de vivir. Unos años después, tras mi incorporación en 1989 al Ministerio de Educación y Ciencia como director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), la *Revista de Educación*, de la que era director por razón del cargo, publicó en 1992 un número extraordinario con el título *La Ley General de Educación veinte años después*. En su introducción escribí que «no cabe duda de que la Ley General de Educación supuso un intento de modernización del sistema educativo español, inserto en un proyecto modernizador del aparato productivo y del cuerpo social y favorecido por la situación internacional».¹ Varios de los artículos incluidos en ese monográfico ponían de relieve la contribución decisiva de la ley, junto con los Pactos de la Moncloa de 1977 y las políticas del primer gobierno de Felipe González, para hacer efectiva la

¹ Alejandro Tiana. «Presentación. La Ley General de Educación, veinte años después. Elementos para una revisión». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 9.

obligatoriedad escolar entre los seis y los catorce años de edad, logro que se alcanzaría a mediados de la década de los ochenta.

Debo reconocer que fue un notable giro personal y no solo analítico o interpretativo. No siempre resulta sencillo reconocer que posiciones que se mantuvieron en épocas anteriores debieran ser revisadas. Y exactamente eso es lo que me sucedió. En mi descargo, diré que cuando invitamos a un reconocido crítico de la LGE a escribir un testimonio personal para incluir en la revista, como hicieron otros actores o detractores de la misma, rehusó hacerlo porque no quería reconocer que tendría que dar una opinión distinta a la que sostuvo en el momento del debate de la ley.

Una vez más, la experiencia que había vivido se convertiría más tarde en objeto de estudio para mí y para mis estudiantes. La universalización de la escolarización entre los seis y los catorce años, la sustitución de una estructura educativa bipolar por otra comprensiva, con un tronco único de ocho años, la proliferación de los movimientos de renovación pedagógica y las escuelas de verano, la difusión de las alternativas para la enseñanza, todo ello iría apareciendo en los trabajos que a partir de entonces fui publicando y en los materiales didácticos que preparamos para nuestros estudiantes. Y estoy seguro de que, para algunos de ellos, maestros en ejercicio cuando aún existía la EGB, resultó un estudio sugerente e interesante.

REFERENCIAS

- Barja de Quiroga, Juan; Javier López-Roberts y Alejandro Tiana Ferrer. *Aprender en el campo. La Granja-Escuela La Limpia*. Barcelona: Laia, 1982.
- Kline, Morris. *El fracaso de la matemática moderna ¿Por qué Juanito no sabe sumar?* Madrid: Siglo XXI, 1976.
- Tiana, Alejandro. «Presentación. La Ley General de Educación, veinte años después. Elementos para una revisión». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 7-10.