



## Area 2

# Psicología educativa

Juan Daniel RAMIREZ GARRIDO  
Javier PEREZ SANTAMARIA

**Responsables del área:** El coordinador del área fue Pablo del Río y componían el comité técnico César Coll, César Gilolmo, Ana M<sup>a</sup> Pardo, Juan Daniel Ramírez y Nuria Silvestre

### 1.- Ponencia marco del área

La ponencia marco con la que se inauguró el conjunto de comunicaciones que componían el área 2: **Psicología Educativa** en nuestro primer congreso fue leída por Pablo Del Río y se centró sobre la actualización y desarrollo de la psicología educativa en España. Comenzó su disertación haciendo una breve historia de la Psicología española que, en opinión del profesor Caparrós de la Universidad de Barcelona, se ha caracterizado por un largo período en el que se contraponía una Psicología filosófica, de marcado cariz teórico, frente a un campo práctico en el que predominaba una forma de hacer un tanto simplista y ramplo-na.

Partiendo de esta realidad que es necesario aceptar si queremos pasar a un estadio científico y profesional más maduro, se impone hacer una breve reflexión y pensar que tenemos ante nosotros dos posibles opciones:

Una, la de desarrollar y extender nuestro mercado de trabajo, intentando alcanzar así el máximo de implantación profesional posible, aún a riesgos de fallar y no cubrir las expectativas esperadas. La otra, es la de desarrollarnos científica y profesionalmente con una implantación

gradual y controlada de la actividad profesional.

Para optar sobre una de estas dos opciones antitéticas se debe desarrollar primero un mapa, claro y preciso, de las líneas que han configurado nuestro pasado científico.

En primer lugar hay que decir que todos nosotros hemos contemplado la fuerte implantación de la psicología norteamericana en sus muchas y muy variadas formas y, también, una cierta influencia de la psicología evolutiva francesa y como no, la total ausencia de la psicología soviética que, a falta de buenas traducciones, ha quedado durante largos años, ausente de nuestro panorama científico.

La primera etapa de la psicología estuvo caracterizada por el predominio y quizás por el abuso de los tests en el marco escolar. En esta orientación lo que se hizo fundamentalmente fue conocer las diferencias individuales, quizás sin demasiada profundización y análisis, con un claro matiz galtoniano. Se impuso pues, el diagnóstico sobre la intervención.

Paralelamente a esta corriente, se imponían líneas de trabajo de carácter clínico que tendían a superar las limitaciones diagnósticas de los tests, en un claro intento de intervención, si bien se partía de un tipo de análisis que era, sobre todo, intuitivo y excesivamente especulativo.

En una segunda etapa, la psicología educativa recoge muchas de las preocupaciones clínicas del momento y se orienta hacia el problema de la salud mental, algo que caracterizaba ya a otras corrientes de la Psicología. Este marcado carácter clíni-

co hace que se investigue más en los problemas relativos al desaprendizaje y a otros problemas cercanos a la inadaptación, de tal manera que comienza a verse la psicología escolar como una psicología clínica para escolares, tendencia ésta que aún sigue imperando en este momento.

Hay que apuntar también que esta segunda etapa sigue estando caracterizada por la contraposición entre psicología norteamericana y psicología francesa, si bien la primera ejercía su influencia en los terrenos más pragmáticos del quehacer científico, en tanto que la segunda se dejaba notar en las preocupaciones teóricas y epistemológicas de la psicología educativa del momento.

A pesar de este pasado azaroso que ha caracterizado los comienzos y posteriores desarrollos de la psicología española, y aceptando sus limitaciones, todo ello nos permite hacer una seria reflexión como el medio más eficaz para salir de la crisis en que nos encontramos inmersos. Y en este sentido, Pablo Del Río considera que el futuro debe tender hacia tres direcciones complementarias:

• La primera sería la de desarrollar un contenido de conocimientos específicos que comuniquen y relacionen estrechamente la psicología escolar (entendida como forma de acción directa) y la psicología educativa (entendida como conjunto de conocimientos tendentes a la elaboración teórica).

La segunda la de coordinar, organizar y homologar profesionalmente los objetivos, funciones y contextos de actuación en nuestro campo de trabajo.

La tercera tendería a fundir y fer-

tilizar en un solo sistema dialéctico tanto la teoría como la práctica.

En resumen, la propuesta que la psicología educativa y escolar debe hacerse para los años venideros es la de desarrollarse en el marco escolar como una ciencia interdisciplinaria que rompa los estrechos límites del recetario psicotécnico, que no son otra cosa que el producto de una interpretación simplista de un hecho tan complejo como es el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Y por otro lado, la psicología educativa debería plantearse un acercamiento sólido y fructífero hacia el proyecto de renovación pedagógica que los educadores de nuestro país vienen desarrollando.

Ello nos permitiría trabajar, codo con codo, con otros profesionales de la educación que pretenden dar a nuestro país el modelo de escuela que éste necesita. Es, en ese proyecto de renovación, donde el psicólogo debe insertarse.

## 2.- Temas abordados:

El conjunto de comunicaciones presentadas pueden sintetizarse en dos grandes bloques:

1) Los temas que corresponden a las mesas 1-2-3-4-5-6 y 7 son de marcado carácter psicopedagógico; podríamos decir que sus contenidos ruedan siempre en torno a las aplicaciones de la psicología evolutiva, de la psicología cognitiva y/o del análisis y modificación de conducta en el marco escolar. En otros casos, las comunicaciones se centran en reflexiones generales de carácter psicopedagógico, en temas instruccionales, etc...

2) Las comunicaciones abordadas en las mesas 8 y 9 son, sin embargo, relativas a aspectos sociales e institucionales. En ellas se presentan las distintas experiencias de los grupos que trabajan para los municipios, las diputaciones, los equipos psicopedagógicos centrados en colegios, etc... También se abordan en ellas las relaciones de carácter grupal, las relaciones profesor-alumno o la integración de los deficientes en los centros ordinarios de enseñanza.

Podríamos decir, por lo tanto, que si las 7 primeras mesas se han caracterizado por efectuar un trabajo de carácter psicopedagógico, las dos mesas restantes (8-9) recogen aquellos contenidos que presentan una orientación psico-social y/o institucional.

# “ La psicología educativa recogió muchas de las preocupaciones clínicas del momento y se orientó hacia el problema de la salud mental, de tal manera que comenzó a verse como una psicología clínica para escolares, tendencia ésta que aún sigue imperando en este momento ”

En las 8 primeras mesas hay que hacer constar, sin embargo, que las comunicaciones presentadas nos permiten observar un repliegue de trabajos de carácter psicométrico, frente a un avance de otras comunicaciones cuyo objetivo primordial es dar cumplida cuenta de las investigaciones derivadas de la psicología evolutiva y cognitiva. Por otra parte, como acertadamente hizo ver J. Palacios al introducir la mesa redonda sobre funciones sociales de la enseñanza, evaluación y fracaso escolar, este congreso, frente a otro congreso anterior, celebrado en 1979 (I Jornadas Internacionales sobre Psicología y Educación) presentaba un mayor interés por áreas de intervención, en tanto que el anterior se caracterizó por una fuerte crítica al sistema escolar en bloque. En opinión de J. Palacios las causas podían estar en que, a medida que el psicólogo había accedido a la escuela y tenía que responder a las demandas que ésta le hacía, la realidad había exigido una mayor concentración en los problemas cotidianos de la escuela, en la adaptación de muchos niños y en la aportación de ideas que permitan acercar las aplicaciones didácticas al nivel psicológico del sujeto que aprende. Todo ello ha reorientado las preocupaciones del psicólogo hacia el sentido de la intervención y el abandono de críticas

globales al sistema pedagógico como totalidad. Sin abandonar el nivel crítico, esta nueva orientación implica un mayor nivel de inserción en el sistema educativo y la aceptación de los problemas reales de la escuela.

La Mesa redonda 1, centrada en los planes de estudio e investigación en psicología educativa. Ha resaltado la necesidad de que el psicólogo de la educación disponga de conocimientos sólidos en psicología cognitiva y psicología del aprendizaje, pero además, estos conocimientos deben ser complementados por un cierto énfasis sobre la orientación histórico-social que ha aportado la psicología soviética (Vygotsky, Leontiev, Luria y otros) y ciertos teóricos de la psicología francesa, especialmente H. Wallon (García). Pero además, en esta mesa se ha destacado que el profesor de E.G.B. debe poseer un buen conocimiento de habilidades psicopedagógicas, al nivel del resto de sus conocimientos culturales (Cid y García). De otra parte, López Carretero apunta la importancia de una metodología constructivista, derivada de la teoría de Piaget, la cual marcará el aprendizaje desde la E.G.B. hasta la propia Universidad. A lo largo de las distintas mesas tendremos ocasión de observar cómo esta orientación constructivista, enmarcada en la teoría de Piaget, aparecerá reiteradamente, López Carretero representa la línea de trabajo característica del IMIPAE, grupo que ha aportado mucho a las distintas mesas de este congreso.

La mesa 2 (aportaciones de la psicología a la programación, problemas generales, curriculares y programación) realiza interesantes aportaciones a muy diversos aspectos, de entre los cuales cabe destacar una interesante investigación en torno a la autoconciencia infantil y a la toma de conciencia de las acciones propias (P. Lacasa, S. Martínez y C. Pérez), que son de gran interés para el trabajo psicopedagógico. En esta mesa se presentó también una interesante evaluación crítica de las aportaciones del análisis experimental del comportamiento en el marco general de la programación (J. Cruz); y atrajo especialmente la atención una comunicación cuyo objetivo era reflexionar en torno a los rincones de juego (E. Bassedas, M. Marradan y M. Rossell). La novedad de esta comunicación estaba en que estos investigadores preten-

dían romper la dicotomía entre juego y trabajo, así como incluir en el aprendizaje las actividades libre del niño, con lo que la convertía en toda una reflexión sobre los aprendizajes funcionales que deben caracterizar a la educación en el parvulario. El resto de los trabajos presentados en esta mesa continuaba por un estudio sobre el grado de pertinencia de las asignaturas que componen el currículum de los estudios de psicología (D. Ribera, A. Reig y E. Ferrandis), y finalizaba con un análisis en torno al departamento de orientación como órgano básico en la programación general del centro (M. Martínez).

La mesa 3 (**Formación del conocimiento y desarrollo del niño: ciencias sociales, naturales y matemáticas**) fue de un indudable interés, si bien, tuvo el defecto de recoger un excesivo número de comunicaciones, lo que replanteó tardíamente y de forma inadecuada, dividir la mesa en dos; y esto llevó aparejado una ruptura en los contenidos y la imposibilidad de que muchos de los participantes sólo tuvieran acceso a un conjunto de temas, ya que ambas mesas estaban funcionando simultáneamente. A nuestro juicio se produjo una cierta inflación temática que impidió la unidad y la coherencia que una mesa debe tener. En ella se dieron temas muy ligados a las actuales preocupaciones didácticas; por ejemplo, se abordó la comprensión de las nociones de la teoría de conjunto, y su aprendizaje en la escuela (R. Moreno), la génesis de la idea de nación (C. del Barrio), o el papel de las interacciones sociales en la comprensión de nociones económicas (G. Echeita); ésta última valoraba especialmente el papel de las interacciones entre iguales, muy en la línea de las actuales investigaciones psicosociales y psicoeducativas de Mugny, Perret-Clermont, y Doise. Otro trabajo (M. Nieto) abordaba el aspecto de la interacción social al estudiar la comprensión de normas por los niños, si bien, en este caso, se hacía desde la perspectiva del desarrollo moral, muy en la línea de la tradición iniciada por Piaget y continuada por Turiel y Kohlberg. Además, el resto de las comunicaciones incluye desde el estudio del desarrollo de las nociones relativas al tiempo histórico (J. Pozo y M. Carretero) hasta una novedad en este congreso, representada por una comunicación sobre juegos de simulación en la escuela (E. Martín), pasando por investigaciones en torno al test gues-

**“ En el futuro, se debería tender a desarrollar un contenido de conocimientos específicos que comuniquen y relacionen estrechamente la psicología escolar (entendida como forma de acción directa) y la psicología educativa (entendida como conjunto de conocimientos tendentes a la elaboración teórica) ”**

táltico visomotor (M. Esteban y D. Pérez), los sistemas de representación gráfica en el aprendizaje de la multiplicación (C. González), la construcción del número fraccionario (A. López), además de un conjunto de investigaciones en torno a la clasificación y a la operación de inclusión que abordaba una orientación ecléctica, a caballo entre la teoría de los prototipos (Rosch) y el uso de estrategias lingüísticas en la comparación entre clases supraordenadas y subclases (Bermejo y Col.). Estas aportaciones en torno al estudio de la clasificación representaban una cierta ruptura con la orientación tan marcadamente piagetiana que dominaba en el conjunto de comunicaciones incorporadas a esta mesa.

La Mesa 4 (**Lenguaje, lecto-escritura y bilingüismo**) dirigida por M. Siguán y A. Teberosky, recogía, en primer lugar, una comunicación en la que se analizaban los principios que fundamentan la educación bilingüe; en ella se hizo especial hincapié en los aspectos fundamentales de la enseñanza de una segunda len-

gua, la edad óptima en la que se debe iniciar el aprendizaje de la misma y el papel que juegan los estilos cognitivos (M. Sánchez y M. Quiroga). Una interesante comunicación sobre los efectos de la lengua utilizada por el profesor, los textos y otros agentes transmisores, en el aprendizaje y en la retención del material con significado, nos hizo reflexionar sobre un tema a menudo muy descuidado en la escuela, puesto que, a veces, se incide en exceso sobre la adquisición mecánica de destrezas lectoescritoras y se descuida un factor tan importante como es el código en el que se expresa el profesor y los propios textos utilizados (E. Pastor, M. Camps, C. Ferre y otros). La mesa se componía además de una comunicación centrada en procesos metacognitivos y su papel en la lectura (M. Pérez y J. Martínez); en ella se demostraba la importancia de analizar la comprensión lectora en 3 líneas complementarias: la obtención de la información puntual, la obtención de la información implícita (comprensión inferencial) y la obtención de ideas prácticas (comprensión aplicativa). Así pues, esta comunicación se mueve en la línea ya tradicional del aprender a aprender, aspecto que ha gravitado muy especialmente en los últimos años en las orientaciones cognitivas e instruccionales del aprendizaje escolar. El aprendizaje de la lengua escrita y sus aspectos constructivos (R. Belles, M. J. Molina, T. Peso, A. Teberosky y M. Ventura), contraponiendo la actividad lectoescritora de la actividad del lenguaje oral, como ya ha sido mantenido por D. Olson, representa la última aportación de esta breve pero sustanciosa mesa que recogió todo lo que en torno al lenguaje se viene investigando en los últimos tiempos.

La Mesa 5, dedicada a **motricidad, educación física y deporte, higiene y educación sexual**, recogía aportaciones en el área de la educación sexual (J. L. García), con propuestas para la elaboración de un programa de educación sexual dirigida a la población escolar (M. A. García) y añadía también, aportaciones psicopedagógicas en el área de la psicomotricidad, en el marco de los servicios municipales (T. Huguet y M. Oliván), además de la única comunicación que sobre psicología y deporte se ha recogido en este congreso (J. M. Buceta y M. Coloma).

**Funciones sociales de la enseñanza, evaluación y fracaso escolar** fue

el tema recogido en la mesa 6 que contuvo, en primer lugar, una comunicación cuyo objetivo era analizar la influencia de los estilos cognitivos en el rendimiento de los sujetos universitarios; comunicación que pretendía cubrir dos aspectos: la influencia del estilo cognitivo del profesor y la influencia de los estilos cognitivos de los profesores y los alumnos en interacción (M. A. Quiroga y M. P. Sánchez); con posterioridad se leyó una comunicación centrada en un análisis del concepto de fracaso escolar (R. Escribano), comunicación que dio entrada a una segunda reflexión en torno también al problema del fracaso escolar, visto desde una perspectiva distinta, pues se soportaba sobre los efectos de este fracaso en la personalidad del estudiante y el problema se apoyaba en la teoría del *Learned Helplessness* de Seligman (C. Jiménez y J. Pérez). Esta comunicación no fue leída por los autores, si bien, puede ser consultada en el texto que recoge todas las comunicaciones relativas al área 2. El resto de las ponencias se desarrollaron en un marco evolutivo-cognitivo. Una de ellas se centró en el estudio de las prenociones en el aprendizaje de las ciencias naturales, muy en la línea de los trabajos sobre la representación del mundo de Piaget y basada en una metodología a caballo, entre las orientaciones de Vygotksy y los teóricos de la memoria semántica (J. D. Ramírez). Dos comunicaciones más fueron presentadas por compañeros que han formado parte del IMIPAE de Barcelona y por lo tanto presentaban una clara orientación constructivista y operatoria. La primera de ellas fue leída por J. Fortuny y se basaba en la búsqueda de un modelo operatorio de diagnóstico psicopedagógico, en tanto que la otra intentaba explicar, desde esta misma línea metodológica, el fracaso en el aprendizaje de la operación de adición. Además se presentó una interesante exposición centrada en la observación y evaluación en el parvulario y ciclo inicial. Sus autoras, M. Olivan, M. Rossell y I. Solé hicieron una brillante exposición que tenía como objeto el análisis de la evaluación desde dos puntos de vista: el sumativo y el formativo; el primero de los cuales se presentaba como el conjunto de adquisiciones escolares, mientras que el segundo se centraba sobre el diagnóstico de los procesos subyacentes al aprendizaje. Las dos restantes comunicaciones fueron leídas por la misma persona (F. Martín del Buey) y se movían en unas coor-

## “ Los padres pueden convertirse en terapeutas auxiliares si previamente han sido entrenados en las técnicas de modificación de conducta ”

denadas marcadamente psicométricas; la primera trataba de analizar la relación entre personalidad y rendimientos académicos discrepantes, y la segunda analizaba las aptitudes y rendimientos académicos en áreas diferenciadas de la E.G.B.

De la mesa 7 (**Aspectos psicopsicológicos e interactivos en la enseñanza, evaluación y fracaso escolar**) en primer lugar hay que destacar una comunicación de A. Calvo en torno a las relaciones profesor-alumno, ya que incidía en las actitudes autoritarias que pueden estar presentes en dicha relación, relación que está sobre todo marcada por la interacción poder - dominio - sumisión. A continuación, C. Izquierdo abordó como tema la noción de prevención en el ámbito escolar desde una perspectiva institucional y, más tarde pudimos conocer un tema muy descuidado habitualmente por los psicólogos educativos cuyo objetivo estaba en el análisis de las interacciones verbales en la relación educativa. El estudio de dichas interacciones fue abordado por N. Saló desde una doble perspectiva: pragmática (Searle), sociolingüística (Hymes y Halliday); todo ello era asumido además desde el ámbito de la escuela nueva y la renovación pedagógica (Dewey, Claparede y Freinet). Otra comunicación destacable fue el estudio de las conductas problemáticas según la teoría de Bem. El autor, partiendo de dicha teoría, pretendía demostrar que las actitudes de estos sujetos problemáticos son generadas desde sus propias conductas, y no al revés, como tradicionalmente se ha venido pensando (C. Jiménez).

La mesa 8 (**Diferencias individuales e individualización de la enseñanza**) se centraba fundamentalmente en la inserción de niños con proble-

mas en centros ordinarios y también en el desarrollo de programas de orientación y compensatorios para niños con distintos tipos de déficits; caben destacar entre otras, una interesante comunicación de J. A. Angulo en torno a sujetos con deficiencias auditivas, un diseño curricular para la elaboración de programas de desarrollo individual (P. Pamblanco) y sobre todo una comunicación que atrajo nuestro interés de J. A. del Barrio y M. González cuyo objetivo se centraba en el entrenamiento en el manejo de problemas de conducta a padres de deficientes mentales. Los autores pretenden demostrar que los padres pueden ser unos buenos colaboradores del psicólogo si previamente han sido entrenados en las técnicas de modificación de conducta, convirtiéndose así en unos terapeutas auxiliares que pueden continuar la labor del especialista más allá del estrecho marco del gabinete o del aula especial. Aunque este trabajo parece estar en sus comienzos, no cabe duda que abre un futuro esperanzador en el tratamiento del niño deficiente mental. Del resto de las ponencias cabe destacar la de I. Candell en torno a la estimulación precoz en deficientes mentales y la de J. L. Ortega que tenía por objetivo el estudio de las habilidades sociales en la educación especial.

Los **Modelos de intervención psicopedagógica** fue el tema central de la Mesa 9. En ella tuvimos ocasión de conocer el trabajo de los compañeros que operan en instituciones de diversa índole (municipios, diputaciones, etc...) y que nos daban un panorama de la complejidad que representa el conflicto, muchas veces de intereses contrapuestos, y de la dinámica social en la que se ve envuelto el trabajo del psicólogo educativo. Un buen ejemplo de lo que se ha dicho hasta ahora estuvo en el tema desarrollado por M. Martínez y P. Muñoz, que al tratar de los equipos multiprofesionales, nos hicieron reflexionar sobre los conflictos que el psicólogo de estos equipos tiene con otros profesionales y con ciertos hábitos difíciles de desterrar; así como la dificultad para la implantación de nuevos enfoques de trabajo. Una experiencia de integración en Parla (provincia de Madrid) nos hizo ver el interesante esfuerzo de integración en alumnos procedentes de bajo nivel sociocultural, pertenecientes a poblaciones emigrantes, a través de un sistema de educación compensatoria que pretende corregir los fallos que en este

campo se han venido operando (M. Fernández, J. Herrero, M. L. López y otros). En esta misma línea, cabe destacar la intervención educativa que, fuera del marco escolar, viene realizando el centro abierto *Diógenes* como medio de apoyar a aquellos niños que siguen una escolaridad muy irregular. Dentro del amplio número de comunicaciones presentadas en esta mesa queremos hacer mención a un interesante estudio cuyo objetivo era darnos a conocer el proceso de municipalización de los gabinetes psicopedagógicos en el ámbito de Cataluña. Este representa un estudio de carácter histórico que puede servir de marco para la implantación progresiva de servicios psicopedagógicos en comunidades autónomas menos avanzadas en este campo (Colectivo de equipos sociopsicopedagógicos municipales de Catalunya).

### 3.- Conclusiones y valoración crítica.

Nos gustaría terminar la exposición relativa al conjunto de comunicaciones haciendo especial hincapié en algo que se mantiene a lo largo de la mayor parte de las mesas que componen el área de psicología educativa. Si eliminamos las mesas 8 y 9 en donde se recogen experiencias puntuales en torno al trabajo psicopedagógico de cada día, y al proceso de institucionalización de la psicología escolar, podemos comprobar que no se ha sabido en ningún momento marcar una clara distinción entre psicología educativa y psicología escolar. Para muchos de nosotros la psicología educativa representa una

ciencia que, dentro del conjunto general de la psicología, pretende elaborar teorías, modelos, metodologías específicas, etc... en torno al proceso enseñanza-aprendizaje; mientras que la psicología escolar representaría un conjunto de conocimientos y de habilidades de intervención, que pueden proceder, bien de la psicología educativa, bien de otras áreas (psicología clínica, social, etc...) y que representan la pragmática que impregna la actuación cotidiana del psicólogo. Nos parece que esta distinción deber ser tenida en cuenta, porque ninguna de las comunicaciones recogidas deja claro si nos encontramos ante temas específicamente científicos y académicos, ante vías de intervención, o, por el contrario, ante un sistema de investigación-acción muy en boga dentro de la psicología social de los últimos años.

A tenor de lo ya comentando nos parece que el conjunto de comunicaciones presentadas (excluyendo de nuevo a las mesas 8 y 9) expresan una forma de operar en el marco de la psicología educativa que se ajusta perfectamente bien a la hipótesis de extrapolación-traducción desarrollada por C. Coll, según la cual, gran parte de la psicología educativa actual no es otra cosa que un conjunto de conocimientos extraídos de las demás corrientes de la psicología y adaptado con peor o mejor fortuna al estudio del proceso educativo.

Todo lo apuntado no significa, sin embargo, que no se hayan presentado comunicaciones de alto nivel; por el contrario, hemos tenido ocasión de asistir a trabajos de investigación realizados con un gran rigor metodológico y en las líneas más avanzadas de las distintas corrientes

y paradigmas. Esto nos debe hacer pensar que, en gran parte, la psicología educativa sigue siendo aún un proyecto a realizar en los próximos años.

### 4.- Respuesta institucional a las demandas del psicólogo educativo.

Está claro que el objetivo del congreso era de carácter científico y profesional; sin embargo, se presentaba un buen momento para cuestionar a las instituciones públicas sobre nuestras demandas profesionales. Como ya ha sucedido en otros casos similares, la administración ha mantenido silencio sobre dichas demandas; la actitud de los representantes de ésta en el congreso era de comprensión hacia nuestros problemas, de expresión de necesidades psicopedagógicas para la escuela actual y para la renovación educativa como espíritu que impregna el desarrollo de nuestra educación en un tiempo de cambio como es éste. Sin embargo, quizás por razones presupuestarias, quizás porque esperan que sean otras instituciones de carácter público (comunidades autónomas, diputaciones, municipios, etc...) las que tomen la iniciativa, la administración central, única institución representada en el área educativa, mantuvo silencio ante nuestras demandas, lo que no llegó a satisfacer a los profesionales presentes.

Quizás la vía tenga que ser otra y consultar a los poderes locales en petición de soluciones a estas necesidades profesionales. Pero este es un tema para otro momento, fuera ya de lo que el congreso como plataforma de expresión ha representado.