

Revista de BACHILLERATO

NUM. 1
ENERO-MARZO 1977

*Debate:
La función docente.*

5 7 4 2 6 1
10 3 7 6
y 2



- LA EDUCACION INTERDISCIPLINAR
- LINGÜÍSTICA Y LENGUA MATERNA
- LA MATEMATICA Y LA EDUCACION INTEGRAL
- V CONGRESO DE ESTUDIOS CLASICOS

ediciones facsímiles



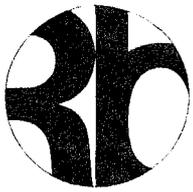
Sección dedicada a aquellas obras que, por su categoría universal y valor histórico reproducen documentos originales de la Biblioteca Nacional de Madrid, Archivo de Simancas y otros archivos históricos y que al mismo tiempo van acompañadas de su versión en tipografía actual.

ATLAS DE JOAN MARTINES	8.000 Ptas.	
—Láminas sueltas del Atlas (19 modelos).....	300	” unid.
PINTURA DEL GOBERNADOR, ALCALDES Y REGIDORES DE MEXICO (Códice Osuna) 2 tomos	5.000	”
LIBRO DE LOS GORRIONES (G. A. Bécquer).....	1.500	”
TRATADO DEL AJEDREZ	1.500	”
CATECISMO DE PEDRO DE GANTE	1.000	”
COLECCION EXPEDIENTES ADMINISTRATIVOS DE GRANDES ESPAÑOLES:		
1. ANTONIO MACHADO Y RUIZ, en tela	3.500	”
CAPITULACIONES DE CRISTOBAL COLON.....	300	”
TESTAMENTO Y CODICILIO DE ISABEL LA CATOLICA.....	1.000	”
TRATADO DE TORDESILLAS.....	800	”
LEYES DE TORO	800	”
DOCUMENTOS IMPORTANTES DE LA HISTORIA ESPAÑOLA (incluye en un sólo volúmen, encuadernado en guaflex, los 4 títulos anteriores)	3.500	”



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00



REVISTA de BACHILLERATO
Dirección General
de Enseñanzas Medias

AÑO I. N.º 1
Enero-marzo 1977

CONSEJO DE DIRECCION

Presidente:
Manuel Arroyo Quiñones.

VOCALES:
José Antonio Alvarez Osés
Emilio Barnechea Salo.
Julio Calonge Ruiz.
Encarnación García Fernández.
José Luis Hernández Pérez
Ignacio Lázaro Ochaíta.
José Ramón Pascual Ibarra
Leonardo Romero Tobar.

DIRECTOR:
José Luis Pérez Iriarte.

SECRETARIA de REDACCION:
Matilde Sagaró Faci.

REDACCION:
Av. del Generalísimo, 207,
5.ª planta.
Madrid-34.

EDITA:
Servicio de Publicaciones
del M.E.C.
Ciudad Universitaria.
Madrid-3.

IMPRIME:
Ruán, S. A.
Alcobendas (Madrid).

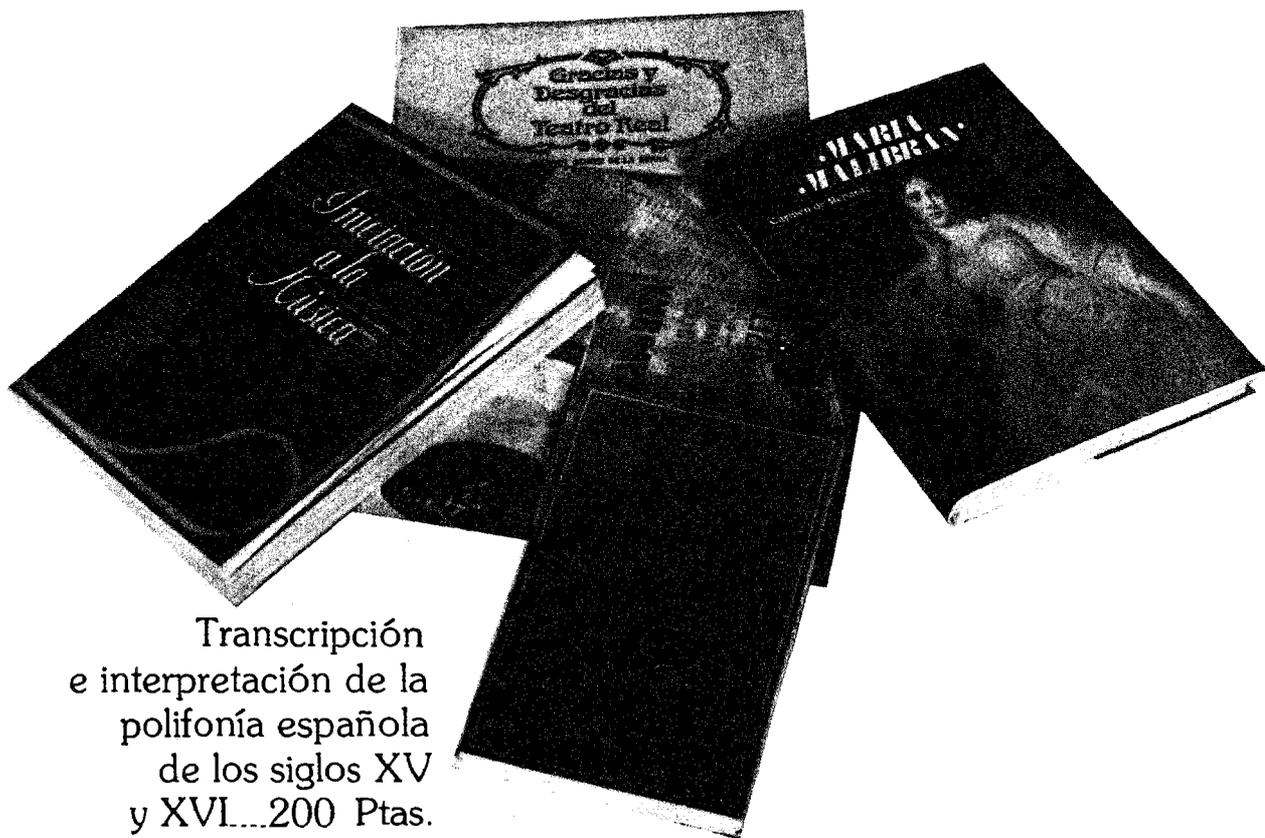
D. L.: M.: 22.906-1977.
I.S.B.N.: 84-369-0211-4

SUMARIO

	<i>Págs.</i>
PRESENTACION, por Manuel Arroyo Quiñones	5
ESTUDIOS	
● Hacia una praxis de la educación interdisciplinar, por Julio Casado Linarejos	6
● La lingüística y la enseñanza de la lengua materna, por Antonio Quilis Morales	15
● La matemática en el marco de la educación integral, por José Ramón Pascual Ibarra	19
● América en el mecenazgo de Felipe II a la Historia y la Geografía, por Juan Antonio Sánchez y García-Saúco	24
● La metodología estructuroglobal audiovisual y la enseñanza del Francés a distancia, por Francisco Navarro de Diego	30
● Sobre la Historia de la Civilizaciones, por Antonio Fernández García	39
EXPERIENCIAS	
● Preparación y realización de una excursión geológica, por José Lillo Beviá y Luisa Fernanda Rodondet	52
DEBATE	
● La función docente	62
CONGRESOS	
● V Congreso Español de Estudios Clásicos: El Latín en el Bachillerato, por Francisco Torrent	77
Los textos y la Gramática, por Julio Calonge	83
INFORME	
● Las Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales en el Bachillerato, por Miguel Alcalá Colombrí	86
● Dinámica educativa de las Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales, por Antonio González Castillo	93
NOTAS	107
LEGISLACION	107
ENCUESTA R/B	113
HISTORIA	
● Jornadas de Metodología y Didáctica. Congreso de Historia de Andalucía	95
LITERATURA	
● Congreso sobre la Picaresca	96
FRANCES	
● Jornadas Pedagógicas en Sevres	102
INSPECCION	
● Curso de perfeccionamiento profesional	103

Todas las ideas y opiniones que puedan aparecer en las colaboraciones son de exclusiva responsabilidad de los autores, cuyos textos se respetan íntegramente.

ediciones sobre música



Transcripción
e interpretación de la
polifonía española
de los siglos XV
y XVI...200 Ptas.

María Malibrán.....	1.500 Ptas.
Diez años de música en el Teatro Real.....	200 ”
Iniciación a la Música.....	500 ”
Gracias y Desgracias del Teatro Real.....	200 ”
Gracias y Desgracias del Teatro Real (edición especial, con nuevos textos y fotografías).....	3.500 ”
Estudios sobre Mahler.....	200 ”

Venta en:



- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449.77.00

PRESENTACION



Se cumple al fin un viejo proyecto de la Dirección General. «Revista de Bachillerato», dirigida a los profesores de este nivel educativo, inicia su andadura, con el propósito de actuar como elemento de diálogo y enlance entre los profesores del país y contribuir de algún modo a su perfeccionamiento profesional. «Revista de Bachillerato» pretende trasladar al campo de las exigencias concretas del Bachillerato los avances y las inquietudes en el terreno de la investigación de cada una de las materias del plan de estudios, y se propone asimismo divulgar las aportaciones y experiencias de profesores y Centros.

Nuestra intención es hacer una revista abierta, en la que tengan lugar los planteamientos más diversos. La estructura de este primer número es provisional y la revista se irá acomodando a las expectativas de sus lectores. En este sentido, estamos abiertos a todo tipo de sugerencias.

«Revista de Bachillerato» se publicará con una periodicidad trimestral y será esencialmente una revista de estudios, que procuraremos sean de la mayor calidad. También tendrá cabida en la revista una información seleccionada sobre reuniones, cursos, libros y otros temas de interés. Todo ello sin perjuicio de que sean abordados también problemas de actualidad en el mundo de la enseñanza.

Aspiramos, en fin, a que esta revista sea portavoz de las inquietudes científicas y profesionales de los docentes de Bachillerato, a quienes desde este momento nos ofrecemos. Al mismo tiempo esperamos de todos ellos una benevolente acogida y una colaboración generosa para que «Revista de Bachillerato» tenga larga vida.

Manuel ARROYO QUIÑONES



1

Hacia una praxis de la educación interdisciplinar

Por Julio CASADO LINAREJOS

Catedrático de Química Física y Electroquímica de la Universidad de Santiago y Director del Instituto de Ciencias de la Educación de dicha Universidad. Con anterioridad fue profesor agregado del Departamento de Química Física de la Universidad de Valladolid.

Ha sido becario de Investigación y becario honorífico de la División de Ciencias Matemáticas, Médicas y de la Naturaleza del C.S.I.C.

Becado por la Fundación Juan March, siguió estudios en el Oersted Institutet de la Universidad de Copenhague, donde trabajó sobre espectrografía de microondas. A su vuelta a España montó el pri-

mer laboratorio de espectrografía de microondas existente en nuestro país y organizó un seminario internacional sobre la especialidad.

Ha participado en diferentes congresos y reuniones nacionales y extranjeras y ha representado a España en sendos congresos sobre enseñanza de las ciencias celebrados en Polonia y Gran Bretaña. Es autor de ponencias y publicaciones en el campo de la educación.

Es miembro electo de la Real Sociedad Española de Física y Química, de la Chemical Society de Londres, de la Société Chimique de Francia y de la American Chemical Society.

En el marco de las ideas reguladoras de diversos niveles educativos europeos, el concepto de *área educativa* ocupa un lugar preeminente.

Y, al reflexionar sobre los centros de interés de esas parcelas del conocimiento, no podemos por menos de ver en ellas un primer acercamiento a esquemas educativos que se perfilan con creciente nitidez en el panorama de las Ciencias de la Educación: *la educación y enseñanza interdisciplinares*.

Podría afirmarse con Bousquet (1) que las ciencias y disciplinas que tradicionalmente se vienen cultivando bajo denominaciones más o menos definidas no son sino islas que emergen de un entorno integrador, substrato común de todas ellas, de extensión más o menos dilatada,

pero insulas al fin que, por su propia limitación, configuran tan sólo pequeños recintos del dintorno cultural y educativo.

Ahora bien, sería tarea ilusamente ambiciosa pretender abordar aquí, con carácter general, la inmensa y sugestiva problemática de la educación interdisciplinar en su doble vertiente de enseñanza e investigación. La sola idea de intentarlo nos recordaría la respuesta de Matisse a aquella dama amiga que le pregunto: *Que pensez-vous de l'Art? Madame, vous n'auriez pas une question plus petite!*, comentó el pintor.

(1) Bousquet, J.. Documento de trabajo para el Seminario Iberoamericano de Investigación Educativa, patrocinado por la O.E.A. Madrid, C.E.N.I.D.E., 1970.

La amplitud y profundidad del tema hacen aconsejable, ya desde el principio, acogernos a la generosa invitación de esta Revista con objetivos mucho más modestos y limitados y, por qué no decirlo, esencialmente realistas: abordar solamente algunos aspectos relacionados con la educación interdisciplinar en el área de las Ciencias de la Naturaleza, como primera fase de un acercamiento integrador más amplio y complejo.

Es mucho —y con frecuencia bueno— lo que se ha discutido y escrito en simposios y publicaciones nacionales e internacionales sobre esta problemática. En cambio, son pocos los países donde, con carácter más o menos institucionalizado, se cuenta con alguna experiencia sobre enseñanza integrada. La última reunión internacional, celebrada en la Universidad de Exeter (2), lo ha puesto de manifiesto claramente. Y países como Suiza, con cierta tradición en el ensayo de fórmulas educativas interdisciplinares, no comienzan a ponerlas en funcionamiento en alguno de sus centros de Enseñanza Media, con carácter preceptivo, hasta 1976 (véase, por ejemplo, 3).

Por tales razones no vamos a intentar ahora un estudio esencialmente teórico de conceptos y métodos que, aun siendo de importancia notoria, nos alejaría del fin principal de estas líneas que es, como queda dicho, reflexionar sobre la praxis de la enseñanza interdisciplinar de las Ciencias de la Naturaleza. Ahora bien, como la terminología frecuentemente utilizada en aquel tipo de bibliografía puede dar lugar —y de hecho lo hace a confusiones en el manejo de definiciones que, equivalentes para unos, encierran ideas diferenciables para otros, apuntaremos tan sólo que al pensar en términos de integración interdisciplinar queremos referirnos a la *interacción* existente entre varias disciplinas, interacción que puede ir desde la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua de conceptos, epistemología, terminología, metodología y procedimiento. Y ello a diferencia de la *integración multidisciplinar* o *yuxtaposición de disciplinas diversas entre las que no existe conexión aparente*: *Matemáticas e Historia, por ejemplo. Y a diferencia también de la integración pluridisciplinar*, que contempla la yuxtaposición, de disciplinas más o menos emparentadas, como pueden ser Matemáticas y Física, en el campo de las Ciencias, o Latín y Español, en el de las Letras.

Dejados a un lado términos como *transdisciplinaridad*, *supradisciplinaridad*, *enseñanza indiferenciada*, etc., cuya discusión nos alejaría por vías de especulación teórica, vamos a centrarnos a continuación en los proyectos y experiencias —cortos, como hemos dicho— en el campo de la enseñanza integrada de las Ciencias.

Pero, antes de nada, cabría preguntarse: ¿es aconsejable este tipo de educación?, ¿es posible a todos los niveles?

Son éstas cuestiones que han sido debatidas en profundidad en el simposio antes citado (cfr. 2). Y debe destacarse que la mayor parte de las delegaciones nacionales de cada país allí representado han considerado que existen razones de peso para la introducción de la enseñanza integrada de las Ciencias a nivel de Enseñanza Media. Entre otras resaltan:

I. RAZONES DE TIPO SOCIAL

1. En algunos países la creciente necesidad de ofrecer oportunidades y derechos iguales a todos los alumnos ha supuesto una intensa motivación hacia la introducción de la enseñanza integrada.

2. Problemas sociales y económicos, como la contaminación ambiental, el reciclaje, etc., pueden ser abordados de forma más racional y menos artificiosa en el seno de una educación interdisciplinar.

II. RAZONES DE TIPO ADMINISTRATIVO

Una adecuada ordenación de la enseñanza integrada permite mayor flexibilidad en la distribución del tiempo y de los profesores disponibles (siendo recomendable advertir que el tiempo consagrado a las Ciencias integradas no debe ser notoriamente inferior al dedicado a las propias Ciencias por separado).

III. RAZONES DE TIPO EDUCATIVO

En uno de los grupos de trabajo de Exeter (loc. cit.) hubo consenso general en torno a la idea de que la más importante justificación de la enseñanza interdisciplinar de las Ciencias estriba en que su esquema operativo permite un mejor logro de los objetivos generales de la enseñanza respecto a una ordenación convencional de Ciencias exclusivamente separadas. Esto implica:

1. Las ciencias integradas precisan una armonización de conocimientos no asociados en los esquemas tradicionales.

2. Conducen a una mayor facilidad de transferencia de conocimientos entre materias diferentes.

3. Mayor economía en la programación educativa, al evitar o atenuar la duplicación y desdoblamiento de conocimientos.

(2) Consejo de Europa: «L'approche interdisciplinaire de l'enseignement des sciences de la nature au niveau secondaire». Universidad de Exeter, 1974.

(3) Universidad de Santiago, Instituto de Ciencias de la Educación/UNESCO: «Seminario sobre enseñanza interdisciplinar de las Ciencias». Santiago, 1975.

- 4 Aumenta la motivación del aprendizaje
- 5 Facilita la inclusión de aspectos e implicaciones
- 6 Facilita la adaptación a la complejidad del entorno ambiental.
7. Facilita las conexiones y contactos con diferentes situaciones de la vida cotidiana del alumno de Enseñanza Media.
8. Puede permitir alcanzar la especialización en fase más tardía.

Este amplio abanico de posibilidades debe ser abordado, naturalmente, con no pocas reservas y matizaciones derivadas de la gran diversidad de facetas que presenta la Enseñanza Media en los diversos países no sólo en lo que se refiere a edad del alumnado (que se puede mover en un amplio margen), sino también respecto a posibilidades de profesorado, medios, formación básica previa a este nivel educativo, etc.

A escala española creemos que ante alguno de esos matices, como son la edad de los actuales alumnos de B.U.P. y el grado de conocimientos previos que deben poseer, más que la inmediata implantación a ultranza de programas interdisciplinares de trabajo debe pretenderse el cultivo de un modo de pensar interdisciplinar o acercamiento integrado a materias que, como Física, Química o Biología, se prestan más a ello. En ese sentido, uno de los países donde se lleva a cabo con más prudencia y eficacia ese acercamiento es Suecia. Por ello vamos a tratar de destacar seguidamente, con pretensiones eminentemente prácticas, las características de tal aproximación interdisciplinar en el campo de las materias científicas de la Enseñanza Media en ese país escandinavo (4).

Para mejorar reflexionar sobre esa ordenación conviene recordar que en Suecia la escolaridad obligatoria se extiende hasta los dieciséis años, a través de un sistema de nueve cursos académicos de los que los seis primeros podrían ser denominados de Enseñanza Primaria y los tres últimos de Nivel Medio, aunque debe advertirse que el alumno de dieciséis años que termina su noveno curso de enseñanza obligatoria se encuentra con un nivel que podríamos denominar de Enseñanza Media Superior o Preuniversitario, de mayor especialización, que se puede prolongar entre dos y cuatro años. Como dato de interés se resalta también que aproximadamente el 90 por 100 de cada promoción de estudiantes de dieciséis años que concluyen su Enseñanza Media obligatoria (que podría equivaler al primero y segundo cursos del nuevo B.U.P.), se orientan hacia el nivel más alto preuniversitario. La etapa obligatoria y la superior están ordenadas a nivel nacional por currículos uniformes.

Tanto por razones de edad de los alumnos como de nivel vamos a fijarnos en los cursos 7.º, 8.º y 9.º de Grado Medio previos a la Enseñanza Media Superior o Preuniversitaria del sistema educativo sueco, en donde, probablemente, se aprecia una de las ventajas de la educación interdisciplinar a que hemos aludido más arriba (véanse razones de tipo educativo): el hecho de retrasar la enseñanza más especializada hasta una edad de mayor madurez, como son los diecisiete, dieciocho y diecinueve años.

En los tres cursos apuntados, la programación incluye la enseñanza de Física, Química y Biología hasta un total de 13 clases semanales (cada clase tiene una duración de cuarenta minutos), estando prevista la posible extensión de las mismas a través de trabajo experimental, seminarios, etc.

Una distribución que puede considerarse estándar, en lo que se refiere a número de clases por cada asignatura, es la siguiente:

CLASES SEMANALES

	Biología	Física	Química
Grado 7.º	2	1	1
Grado 8.º	1	2	1
Grado 9.º	2	2	1

Estas tres asignaturas científicas, sobre las que nos vamos a fijar a la hora de su integración interdisciplinar, ocupan conjuntamente el 13 por 100 del tiempo total de ese nivel medio.

También dentro de las ideas generales que venimos comentando, y como introducción a ese acercamiento interdisciplinar, debe indicarse que la programación sueca de la Enseñanza Media, al menos en lo referente a la enseñanza de las Ciencias, tanto en el nivel básico como en el que hemos denominado preuniversitario (programación que data de 1969 para el primero y 1970 para el segundo), la influencia de planes y programas de ámbito internacional ha sido grande, siendo notorias las huellas de esquemas como el PSSC de Física, el Chem. Study de Química, el proyecto Nuffield, el BSCS de Biología, etc.

Ahora bien, de poco serviría una programación integrada concebida con los mejores deseos y de forma eminentemente racional si se olvida que debe construirse sobre unas bases en las que la experiencia y actividades de los alumnos han de ocupar lugar preeminente. Es esencial poner al muchacho en contacto vivo con el mundo en que se mueve, ofreciéndole la posibilidad de desarrollar en él sus propias iniciativas y curiosidades sobre temas de su interés a través de los cuales se le conduce suavemente a la temática curricular que debe cono-

(4). Deseamos expresar nuestro agradecimiento al Dr. Hans Jørgen Karlsson y Kungl Sklöverstyrelsen, de Suecia, por los datos aportados.

cer y comprender. Las siguientes palabras tomadas libremente del grupo de trabajo científico del Seminario de Granna (5) nos ilustran sobre el particular

La enseñanza de las Ciencias debería aportar a los alumnos experiencias educativas que contribuyan a una comprensión e interpretación del hombre, de su entorno físico y biológico y de su interacción con él. Esas experiencias incluirían sus responsabilidades hacia el resto de la humanidad y hacia el entorno en que ellos mismos se mueven.

Una enseñanza tradicional, en términos de ciencias impartidas de forma aislada, que omite sus aplicaciones en la sociedad, ignora forzadamente algunos de los conceptos importantes de aquellos objetivos.

Se aconseja, pues, un acercamiento a la educación científica donde los conceptos y principios fundamentales y su efecto sobre el individuo y sobre la sociedad aparezcan imbricados en un nuevo esquema que evite la desintegración en múltiples fragmentos, ayudando así a los alumnos a comprender el mundo en que viven.

Ciertamente que ese modo de pensar rebasa las posibilidades de una enseñanza de las Ciencias impartida sólo en el aula. El contacto vivo con el entorno únicamente se consigue en el espacio abierto del campo y de la naturaleza, donde Biología, Física y Química, cobran vida y donde las enseñanzas del aula sugieren nuevas preguntas ante situaciones también insospechadas. Aún recuerdo un espléndido filme que la Delegación Nacional de Suecia nos ofreció en la Universidad de Exeter sobre la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza en su país. Veíamos allí cómo los adolescentes que acababan de escuchar la explicación de determinados temas acudían auténticamente motivados a Mesas Redondas en donde se programaban excursiones en las que cada alumno o grupo de alumnos tenía una misión que cumplir, y cómo, después del regreso al aula, ante nuevas dudas sobre la problemática suscitada, los alumnos más curiosos y entusiastas montaban de nuevo en su bicicleta para retornar al lugar de la excursión y esclarecer aspectos que habían dejado pasar desapercibidos y sobre los cuales el profesor les preguntaba. La ordenación sueca tiende, literalmente, a que «el alumno realice sus propios experimentos, observe, investigue, extraiga conclusiones y evalúe sus resultados». Sólo así se conseguirá erradicar una de las tendencias educativas más nocivas a cualquier nivel, tendencias que magistralmente denuncia un eminente físico y humanista, el profesor, Leprince-Ringuet, cuando habla de los riesgos de lo que él denomina abstractocratismo (6).

Y, cosa curiosa, el pragmatismo de la ordenación educativa que venimos comentando permite que, poseyendo poca tradición en cuanto a aspectos teóricos sobre la metodología interdisciplinar, se haya conseguido, desde el punto

de vista factico una notable integración en la enseñanza de las Ciencias. A ella nos vamos a referir a continuación.

Respecto a la educación científica en el ámbito de disciplinas y niveles a que venimos aludiendo, la búsqueda integradora se realiza a través de proyectos de cinco a veinte lecciones, de nivel asimilable por los alumnos, y acorde con sus posibilidades en cuanto a experiencia y motivación. Estos proyectos pueden ser de tres tipos

I. PROYECTOS MONOTEMATICOS

El contenido de los mismos se elige de uno de los campos de las asignaturas implicadas en el proyecto, en nuestro caso Física, Química, o Biología.

Como ejemplos prácticos podemos apuntar los siguientes:

Química

El aire.—Composición del aire, propiedades e importancia de sus constituyentes, ideas sobre el concepto de reacción química, combinación química, óxidos, algunos óxidos de interés. Aspectos formales de las reacciones químicas.

De la mina al metal.—Introducción a los minerales más importantes del país y a sus formaciones rocosas. Excursiones y estudio sobre el terreno. Principios básicos sobre el beneficio de los metales. Breve estudio sobre la génesis del aluminio, hierro y cobre.

Física

Movimiento, fuerza, trabajo.—Relaciones entre movimiento y fuerza. Ejemplos en el mundo que nos rodea. Conceptos de trabajo y potencia. Estudio experimental sobre la idea de gravedad, centro de gravedad, velocidad, aceleración y fuerza. Diferentes clases de trabajo.

Viento y clima.—Estudio introductorio de los factores que condicionan el clima. La conservación del calor por la Tierra. Métodos prácticos de estudios meteorológicos. Observaciones diarias.

Biología

Energía solar y hojas verdes.—¿Qué sucede en una hoja verde? Estudio de la fotosíntesis, sus prerrequisitos y resultados. El papel de las hojas verdes como productoras de elementos y de oxígeno.

Organos de los sentidos y sistema nervioso.—Ideas generales sobre los sentidos corporales. Los órganos de los sentidos como receptores de estímulos. Su adaptabilidad y fidelidad. Breve

(5) Seminario internacional sobre «Curriculum y Evaluación». Granna, Suecia, 1971.

(6) Leprince-Ringuet, L.: «Science et bonheur des hommes». Flammarion, Paris, 1973.

estudio sobre la estructura y funcionamiento del sistema nervioso Enfermedades mentales

II. PROYECTOS BIOTRITEMATICOS

Ejemplos

Integración biofísicoquímica

El agua y las plantas.—La importancia del agua para la vida del mundo vegetal. Propiedades químicas del agua y su poder disolvente. Nutrición mineral. Capacidad de diferentes tipos de suelos para la retención y transporte de agua. Precipitación y aguas superficiales. Osmosis. El ciclo del agua en las plantas. Estomas.

Integración físicoquímica

Calor y frío.—El calor como forma de la energía. Relación entre calor y movimiento molecular. Combustión y energía. Concepto de temperatura. Cantidad de calor. Cambios de volumen. Reacciones químicas y energía.

III. PROYECTOS INTEGRADOS PLURITEMATICOS

Ejemplos:

Juntos (Educación sexual).—Integración de conocimientos biológicos, cívicos y religiosos.

La lucha contra el fuego.—Integración de conocimientos cívicos, químicos y físicos.

Nuestro medio ambiente en peligro.—Integración de contenidos religiosos, cívicos, históricos, geográficos, biológicos, químicos y físicos.

Este último es un tema del que se ha hecho ya un tópico a escala internacional. Sin embargo, son pocos los países donde se aborda de forma tan sistemática y coherente como en Suecia, en su Enseñanza Media. Por ello juzgamos de interés, aunque sólo sea a título ilustrativo, ejemplificar las ideas precedentes reflejando libremente la programación de un tema interdisciplinar tan rico en matices y, al mismo tiempo, de tan elevado interés (ver cuadro páginas 12-13).

INSTRUCCIONES VERBALES DE INTEGRACION

1. Ponga ejemplos
2. Describa, haga balance de
3. Defina.
4. Extraiga conclusiones, interprete, justifique, compare
5. Generalice
6. Emplee, utilice
7. Desarrolle
8. Demuestre
9. Construya.
10. Observe
11. Emita opinión, evalúe
12. Reflexione sobre ello

Creemos que ejemplos como el precedente pueden constituir una buena base de trabajo dentro de las

actividades de los seminarios didácticos e incluso en la programación general del currículum escolar, ya que recordémoslo una vez más, se piensa que, de cara a nuestra Enseñanza Media, la orientación interdisciplinar debe ser más un «modo de pensar» que la confección de un programa específico. En unas recientes jornadas de trabajo sobre el particular (cfr. 7) esto quedó claramente de manifiesto a través de experiencias ya vividas en nuestras aulas. Y este «modo de pensar» puede extenderse a cualquier nivel educativo, incluso al universitario, con las matizaciones adecuadas en cada caso (8).

Ciertamente que programar y desarrollar en extensión y profundidad un plan de acción interdisciplinar no es tarea fácil y exige vencer numerosas dificultades entre las que son las menores las de tipo psicológico del profesorado habituado a métodos tradicionales que inducen en ocasiones lo que se ha denominado «barrera del individualismo profesoral», así como una sobrecarga en la ya absorbente dedicación que exigen normalmente los propios programas. Sin embargo, algunas de las experiencias que, por cercanas, nos son más conocidas (cfr. por ejemplo, 9) han mostrado la facilidad con que esa presunta barrera del individualismo cede inmediatamente paso a una motivación del profesor que, año tras año, viene explicando una materia determinada y, a través de contactos con otros docentes de disciplinas distintas, pero con las mismas ilusiones que él, contempla nuevos centros de interés conectados con su especialidad que se le abren sugerentes y que inducen con facilidad el establecimiento de lazos de trabajo en común, incluso con profesores de centros distintos al del propio ejercicio de cada uno.

Otra dificultad con que puede tropezarse a la hora de poner en práctica las líneas de acción educativa interdisciplinar se halla relacionada con las condiciones materiales de trabajo en que hay que moverse con frecuencia: material didáctico, locales, etc., que pueden no ser las más idóneas para tales concepciones polivalentes.

(7) Casalderray García, M. L. «La enseñanza de las Ciencias en el Bachillerato Español». García-Rodeja Fernández, E. «La enseñanza integrada de las Ciencias de la Naturaleza». Castro Sacido, J. «La Enseñanza integrada de la Geografía». Della Santa, E. «Les principales expériences d'interdisciplinarité à Genève». Entre otras ponencias al Seminario indicado en (3).

(8) «L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités». Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, pub. de la O.C.D.E. Paris, 1972. Véase también, por ej., J. Casado: «Comptendu sur quelques essais d'interdisciplinarité», comunicación a la reunión indicada en (2).

(9) Seminario de orientación interdisciplinar en torno a «Estudios sobre el suelo» para Químicos, biólogos, geógrafos, ingenieros, prehistoriadores, etc., dirigido por el Prof. Guitián Ojea. I.C.E. de la Universidad de Santiago. Departamento de Edatología, Santiago, 1975.

En cambio, la actual ordenación del BUP en España ha previsto algo que en la reunión de Exeter (loc. cit.) se propuso como desideratum, precisamente por no ser frecuente en la planificación de la Enseñanza Media: la dedicación de un espacio en el horario escolar para desarrollar actividades extracurriculares. Es ésta una concepción ordenadora que puede resultar de extraordinaria utilidad, aunque, justo es reconocerlo, podría convertirse en un arma de dos filos porque tal alternativa se puede ver malograda sin más que pensar en las posibilidades de que esas horas sean llenadas con más y más clases de avance de programas a la manera tradicional, con lo que llegaríamos a hacer de los alumnos unos auténticos forzados de la enseñanza.

Otro factor muy digno de consideración a la hora de pensar en esa praxis interdisciplinar es la edad de los alumnos de Enseñanza Media. No es necesario insistir demasiado en la profunda huella —quizá la más honda— que los años del Bachillerato dejan en el alma del adolescente que, en ellos, se está comenzando a hacer hombre (¿cómo no recordar en este momento, como profesores y amigos, a los que tal huella han dejado, venturosaente, en nuestra propia personalidad, en aquellas aulas del Instituto «Jorge Manrique» de mi ciudad castellana?). Todos sabemos que, al igual que en el sistema circulatorio de los seres vivos, la vitalidad y eficiencia de un sistema educativo depende en gran manera de su vascularización que a través de múltiples interconexiones garantiza el óptimo funcionamiento de la organización viva a la que sirven. Y uno de los nudos clave de esa red educativa —quizá «el nudo» por antonomasia— esta en la Enseñanza Media que, precisamente por eso, debe ser vitalmente abierta y humana.

Por todas esas razones, yo querría insistir al terminar estas líneas en dos de las contribuciones de la educación interdisciplinar que, me parece, pueden ser más positivas en la Enseñanza Media.

En primer lugar, en lo que puede suponer como mejora real de la calidad de la enseñanza. Pero, antes de nada, resulta esencial destacar que esa contribución sólo podrá ser eficazmente operativa, alcanzando los objetivos que se han propuesto en líneas anteriores si no se olvida que para poder cultivar una auténtica enseñanza interdisciplinar es imprescindible el contacto fáctico con la realidad educativa diaria, tanto en el aula como fuera de ella, a través de la propia experiencia y reflexión del alumno. No vamos a insistir ahora, una vez más, en la absoluta necesidad de la experimentación en la enseñanza de las Ciencias. Ello nos llevaría fuera de los límites que nos hemos impuesto en esta ocasión. Recordemos únicamente, a título de ejemplo, la multitud de experiencias, lecciones y conclusiones integradoras de tipo físico, químico o biológico, que pueden surgir de una sencilla excursión con los alumnos a las orillas

de un río o las proximidades del mar. Contra-pongamos este modo de enfocar la educación con el rigidamente convencional que hemos denominado *abstractócrata*. En su marco de actuación podríamos imaginar, parafraseando a Bousquet, un hipotético centro de enseñanza, concebido inicialmente con el fin último de formar nadadores. Pero, por razones de rutina e inercia, se convierte en un centro donde realmente se explica anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, relaciones entre el hombre y el agua y, naturalmente, historia universal de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, claro, mediante espléndidas lecciones magistrales, multitud de bibliografía especializada e incluso con manejo de las más modernas técnicas didácticas exigidas por cada contenido para su exposición en el aula. Pero sin poner al alumno en contacto con el medio natural de aprendizaje, el agua. ¿Qué le sucedería al chico que con todos esos conocimientos aprendidos en las respectivas disciplinas fuese animado un buen día, después de concluir sus estudios, a participar en un campeonato internacional de natación?

¿Situación límite? Sin duda. Pero, ¿no se parece un poco a la del muchacho que paciente-mente estudia sólida Matemática —tradicional y moderna—, Física, Química tradicional e innovadoramente estructural, aprendiendo concienzudamente todo lo relativo, por ejemplo, a diferentes grupos funcionales, pero al cual no se le habla, como consecuencia *natural* de todo eso, de la síntesis, propiedades y aplicaciones del nitrógeno, o de los modernos logros de la electrónica en el campo de las comunicaciones, la informática, etc.?

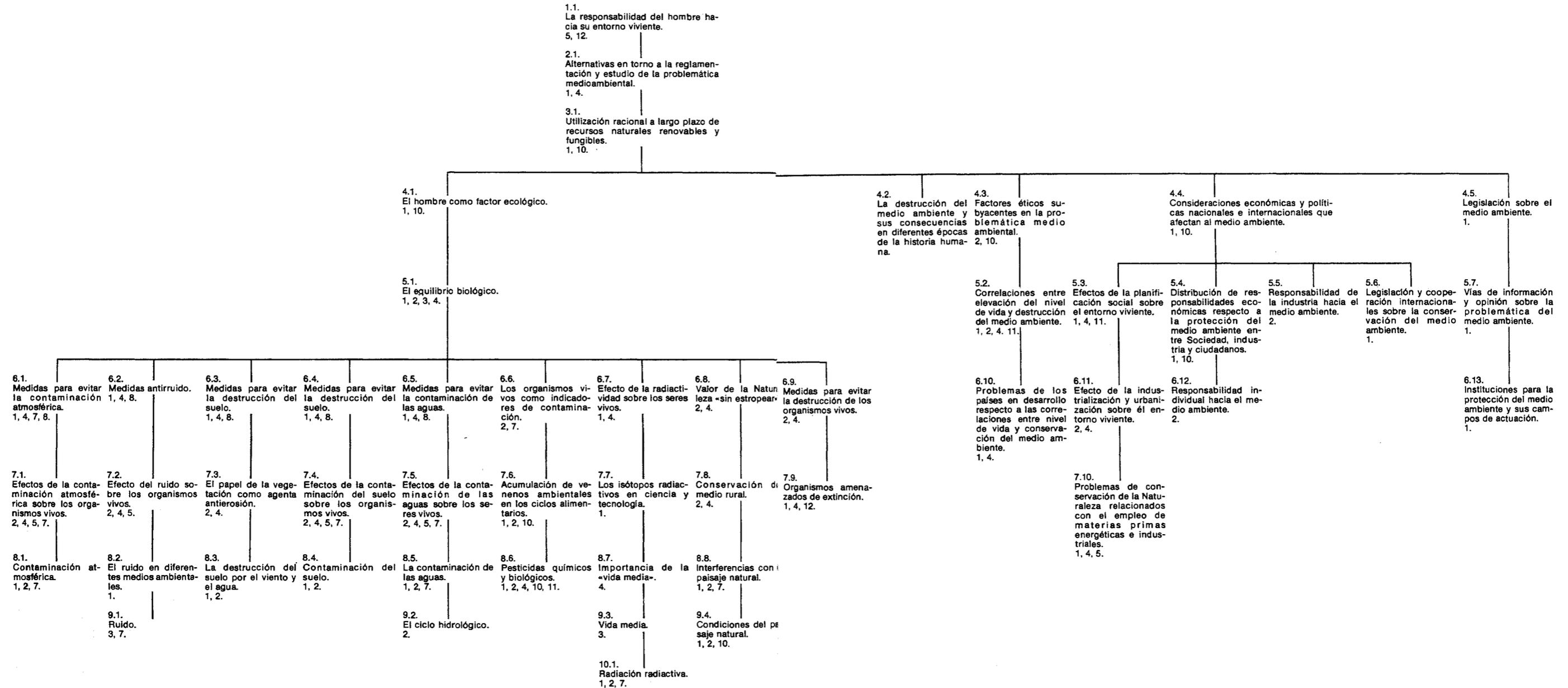
Y no: No se trata de decir «no hay tiempo para explicar todo eso». No se trata en absoluto de agobiar al alumno con una descripción detallada de la industria y tecnología de las fibras sintéticas —por seguir con el ejemplo propuesto—. No se busca imitar a aquel personaje de nuestras revistas infantiles quien un año antes de comprarse una camisa iniciaba un curso de química textil. Es algo mucho más importante. Se trata de mostrar al alumno que lo que aprende en tal tema o en tal lección «está relacionado con...» o «puede servir para...». El ejemplo de «nuestro medio ambiente en peligro» que se ha aportado en líneas precedentes gracias a la amabilidad del doctor Karlsson (cfr. 4) resulta mucho más transparente que todo lo que pudiéramos añadir en este sentido.

Paradigma que nos lleva a la segunda gran contribución que quería comentar respecto a la educación interdisciplinar en general y a nivel de Enseñanza Media en particular: la de inculcar en el alumno la necesidad de mantenerse siempre fiel a sí mismo. En efecto, según hemos apuntado, aunque la personalidad humana se va forjando lentamente desde la cuna hasta el sepulcro, es quizá en los años de la Enseñanza Media cuando el muchacho comienza a sentir

Proyecto:
NUESTRO MEDIO AMBIENTE EN PELIGRO

Programación para estudiantes de 16 años.
Ciencia integrada: Biología, Química, Física,
Geografía, Historia, Religión, Ciencias So-
ciales.

Descripción global de objetivos:



NOTA: Si en el proyecto de integración se incluye la faceta religiosa, bajo el epígrafe 4.3. se escribirá en forma explícita.

1. El hombre y la Naturaleza en la Biblia. El hombre como cocreador y reglamentador. Responsabilidad ante Dios y la posteridad. 2.

2. La Naturaleza contemplada por el hinduismo y budismo: La unidad hombre naturaleza. El valor de la vida.

3. Actitud humanística hacia el hombre y la Naturaleza. El hombre como valor supremo, responsabilidad hacia el prójimo y hacia la posteridad. 2, 4.

imperiosa necesidad de ser fiel a sí mismo. Más tarde la Universidad y la experiencia le harán adentrarse, por ejemplo, en el mundo de la Biología, la Química o la Física; y quizá su profesión de químico le exija, *por encima de todo*, buscar los más altos rendimientos de fabricación en la industria de los fertilizantes químicos, cemento o celulosa. *¿Por encima de todo? ¿Dónde está ese todo?* Aquí deben irrumpir factores éticos, sociales, legales e incluso religiosos (leamos el ejemplo precedente) que le ayuden a continuar manteniendo la fidelidad a sí mismo que descubrió en sus años adolescentes, al mismo tiempo que contribuye con el alto rendimiento en su trabajo al bienestar de la comunidad en que vive. Si durante aquellos años fue educado aprendiendo con la palabra y el ejemplo que, por encima de los intereses particulares o de grupo, e incluso de la misma Ciencia considerada en abstracto, se encuentran los derechos del prójimo, de la comunidad, es decir, del hombre como ente con responsabilidades ante Dios y la posteridad, esa educación que tienda a afianzar en él tal modo de pensar, es decir, que antes de buscar hombres destruidos haga hombres, deberá primar, ahora sí, por encima de todo. Hace dos años, se pronunciaron en un simposio internacional sobre un tema tan sugestivo como "El cansancio de la vida" las siguientes palabras:

«No hace mucho, Alberoni hacía notar en Italia cómo durante la infancia prevalece el fomento de una creatividad y de una espontaneidad poco reprimidas; cómo la adolescencia se ha institucionalizado como un período de búsqueda de identidad en oposición al establishment, mientras el mundo profesional que le aguarda luego al adulto consiste en una red de cometidos minuciosamente prescritos y controlados por organizaciones impersonales, cuyos procedimientos técnicos y objetivos económicos se desvinculan progresivamente de la funcionalidad humana y de sus intereses inmediatos. Los movimientos humanizadores del trabajo, los programas de relaciones humanas, de aclimatación psicológica, etc., res-

ponden en buena medida al camino deshumanizado que ha seguido la industrialización. Expresado lacónicamente, el despiece de funciones y cometidos que necesitan las grandes organizaciones para articularse como totalidades eficaces se consigue a costa de parcelar y dividir la actividad del individuo, que es justamente aquello que no se puede dividir sin que deje de ser lo que es. La división del trabajo es inevitable, sin duda, bien entendido que si se exagera corre el peligro de disolver la unidad personal en un conjunto de roles que no tienen en el hombre sino fuera de él su verdadera razón de ser» (10).

Tras de las diáfanas palabras del profesor Pinillos creemos que se perfila con nitidez sobreabundante la necesidad del hombre de nuestros días de no verse parcelado, dividido, manipulado hasta el extremo de poner en peligro su propia personalidad. Y entre esos movimientos humanizadores de que nos habla el psicólogo creo que podría encontrar su lugar la búsqueda de una educación humana y, por humana, interdisciplinar.

Entre los resultados asociados a esa concepción educativa debemos destacar, finalmente, lo que se ha denominado *fomento de la educación afectiva* (amor a la Naturaleza, estímulo de la creatividad, reflexión, etc.) y de la *educación para la paz* (reflexión sobre el papel y responsabilidad sociales del químico, físico, biólogo, tanto en tiempo de paz como en caso de conflicto bélico).

Si a través de una humana educación interdisciplinar podemos contribuir a ayudar al alumno de nuestras aulas a conocerse un poco más a sí mismo y al mundo que lo rodea, ofreciéndole al mismo tiempo la posibilidad de encontrar una más armónica síntesis de valores e intereses, creo que bien merece la pena que continuemos reflexionando sobre ello.

(10) Pinillos Díaz, J. L.: «Juventud cansada de la vida», Simposio internacional sobre «El cansancio de la vida». Instituto de Ciencias del Hombre, Madrid, 1974.

guias y catálogos de museos y conjuntos



GUIAS DE MUSEOS

Museo de Cuenca	200 Ptas.
Museo de Zaragoza	250 Ptas.
Museo Arqueológico de Burgos (segunda edición)	200 Ptas.
Museo de Zabaleta (Quesada, Jaén)	200 Ptas.
Museo Colegial de Daroca	200 Ptas.
Museo de Mallorca. Salas de Oficios Artesanos	200 Ptas.

CATALOGOS DE MUSEOS

Museo de Cáceres	300 Ptas.
Museo de Mallorca. Salas de Arte Medieval	300 Ptas.
Museo Cerralbo. Catálogo de dibujos	300 Ptas.
Museo de Arte Contemporáneo de Toledo	300 Ptas.
Museo Español de Arte Contemporáneo de Madrid	300 Ptas.

GUIAS DE CONJUNTOS ARQUEOLOGICOS

Tiermes (segunda edición)	100 Ptas.
Numancia (segunda edición)	100 Ptas.
Murallas romanas de Lugo	100 Ptas.
Segóbriga	100 Ptas.



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00

inventarios artísticos y patrimonio monumental



INVENTARIOS ARTÍSTICOS

Teruel y su provincia	1.000 Ptas.
Logroño y su provincia (tres tomos)	
Tomo I: Abalos-Cellorigo	1.000 Ptas.
Tomo II: Cenicero-Montalbo de Cameros	1.000 Ptas.
Tomo III: (En preparación)	
Lugo y su provincia (cuatro tomos)	
Tomo I: Abadin-Campelo	1.000 Ptas.
Tomo II: Campo-Estraxiz	1.000 Ptas.
Tomo III: (En preparación)	
Tomo IV: (En preparación)	

PATRIMONIO MONUMENTAL

Inventario del Patrimonio Artístico y Arqueológico de España (segunda edición)	1.500 Ptas.
Guía de la Ciudad Monumental de Calatayud	300 Ptas.
Protección del Conjunto Histórico-Artístico de Calatayud	300 Ptas.
Patrimonio Monumental de España, Exposición sobre su conservación y revitalización	2.500 Ptas.



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00

La lingüística y la enseñanza de la lengua materna

Por Antonio QUILIS MORALES

Antonio Quilis, catedrático de Historia de la Lengua Española de las Universidades de Sevilla y Valladolid, dirige actualmente el Departamento de Filología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y el Departamento del Consejo de Fonética Experimental del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Es colaborador del Centre de Philologie Romane de la Universidad de Estrasburgo y presidente de la Sociedad Española de Lingüística. Asistiendo a congresos, dan-

do conferencias o impartiendo cursos como profesor visitante ha recorrido gran parte de Europa y todo el continente americano. Su obra científica (once libros y cerca del centenar de artículos) se centra en los problemas actuales de la lengua española, que alcanzan no sólo a su aspecto teórico, sino también a fenómenos americanos, filipinos o peninsulares, en los de la Historia de nuestra Lengua y en la Lingüística general.

Todos conocemos el vertiginoso avance de la investigación lingüística en lo que va de siglo y el cambio profundo que ello ha originado en todos los órdenes atingentes a esta disciplina, empezando por su mismo concepto y contenido.

La lingüística se define como «el estudio científico del lenguaje o de las lenguas». Esta definición comporta dos aspectos que se complementan: por un lado, el estudio de las lenguas particulares, como fin en ellas mismas, con el objeto de realizar su descripción exacta y exhaustiva; por otro lado, las consecuencias que se derivan de este estudio, al obtener de él la información necesaria para captar la naturaleza del lenguaje en general. Además, la definición subraya el adjetivo «científico» haciéndolo privativo de la época actual, a partir del estructuralismo, y aún dentro de ella, con matices. Esto es una verdad, pero una verdad relativa: cada época ha concebido la ciencia de acuerdo con sus presupuestos filosóficos —en el amplio sentido etimológico— que señalan la conducta social.

La inquietud por las cuestiones del lenguaje aparece en el mundo desde la más remota antigüedad. Esta inquietud se refleja en unas civilizacio-

nes y en unos momentos bajo una forma mítica, utilizando el poder de la lengua en función de la magia o de la religión; en otras, la existencia de estudios centrados en la misma lengua era la consecuencia de un interés puramente filosófico (griegos), de exégesis (recordemos a Aristarco y otros comentadores de Homero empeñados, por motivos políticos y estéticos, en transmitir intactos para la posteridad los poemas homéricos, o los primeros gramáticos de la India con el mismo interés por sus libros sagrados, o los romanos por comentar sus autores latinos), político (la regularización de la lengua latina en el Imperio Romano, etc. Este interés lingüístico se mantiene en Europa durante toda la Edad Media, el Renacimiento y llega hasta el siglo XIX, donde con la lingüística histórica comienza una nueva etapa. De la época de las curiosidades lingüísticas y de la erudición se pasa a la etapa de la ciencia, anunciada ya en 1806 por Mercier en una **Lettre sur la possibilité de faire de la grammaire un art-science aussi certains dans ses principes, aussi rigoureux dans ses démonstrations, que les arts-sciences physicomathématiques.** Pero, desde nuestra actual perspec-

tiva, aunque los estudios sobre cuestiones del lenguaje hayan estado presentes de un modo u otro en todas las épocas y aunque seamos los grandes deudores de las concepciones lingüísticas anteriores, hay una diferencia fundamental en la forma de concebir la lingüística entre ayer y hoy. Y esta diferencia reside —en opinión de los lingüistas contemporáneos— en el término «científico»: los estudios antiguos no eran científicos, en el sentido de que carecían de las características que hoy pensamos que debe poseer una ciencia: ser empírica, exacta, objetiva y lógicamente, ser ella misma su propio fin: antes la lingüística carecía de autonomía; estaba al servicio de otras disciplinas como la filosofía, la lógica, la retórica, la historia de la literatura o la crítica literaria.

Esta lingüística, que de un modo general se denomina lingüística estructural ha sentado una serie de principios básicos que conviene recordar sucintamente (1):

1. **La lingüística es descriptiva:** se limita a realizar la descripción de

(1) A. Quilis, C. Hernández y V. G. de la Concha: *Lengua española*, Valladolid, 1974, págs. 9-32.

una lengua, es decir, a describir cómo hablan o escriben los hombres, a diferencia de los estudios lingüísticos anteriores que eran fundamentalmente normativos: prescribían cómo se debería hablar o escribir, considerando como incorrecto todo lo que no se ajustase a las normas preestablecidas subjetivamente por ella. Al ser descriptiva, la lingüística se aplica por igual al estudio de cualquier lengua.

2. **La lingüística da prioridad a la descripción sincrónica**, considerando la diacronía como el paso de un estado de lengua a otro, es decir, con diferentes cortes sincrónicos.

3. **El lenguaje se concibe como la conjunción de la lengua** (modelo general y constante para todos los miembros de una colectividad lingüística) y **el habla** (materialización de ese modelo en cada miembro de la colectividad lingüística). Distinguir estos dos planos supone tanto como diferenciar la multitud de realizaciones individuales, orales o escritas, de las leyes generales que las rigen.

4. **El lenguaje es ante todo un fenómeno oral**. Para los gramáticos tradicionales, la forma escrita y literaria de una lengua es mejor que su forma oral, y la gramática fundada sobre ella también es la mejor. Pero la lingüística descriptiva ha puesto de relieve que en la complejidad del lenguaje la vertiente literaria no lo es todo, ya que ésta es, según Vendryes, como «la capa de hielo que se forma en la superficie del río», debajo de la cual fluye el lenguaje en su forma más espontánea, más frecuente, más común: la oral.

La lingüística actual no desdeña la lengua escrita, como la tradicional arrinconaba la hablada, pero da más importancia a esta última, porque: a) genéticamente, la lengua hablada es anterior a la escrita; b) la lengua escrita es una conformación de la lengua hablada, que se configura artísticamente en la lengua escrita literaria; c) la lengua escrita pierde elementos que posee la lengua hablada: las variaciones significativas de tono, de acento, los valores expresivos, que difícilmente se pueden transcribir con los signos ortográficos, y todo el lenguaje gestual que acompaña al acto de habla.

Las diferencias entre lengua hablada y lengua escrita son muy importantes. El estudio de las dos es

necesario. Por otra parte, la forma escrita es un fuerte nexo de unión en una lengua, nexo que evita su desmembración.

5. **El lenguaje es un fenómeno social**. Debe ser concebida esencialmente como un medio de comunicación entre los hombres.

6. **El lenguaje es un sistema de signos**, previamente convenidos por los miembros de la comunidad lingüística, codificados en una lengua determinada.

7. **La lengua es una forma, no una sustancia**.

8. **La lengua es una estructura**, de ahí que **en ella todo es función**: cualquier unidad de la lengua es unidad de la misma sólo si cumple una función diferencial. La prueba de la funcionalidad se realiza mediante la conmutación o sustitución de una unidad por otra u otras.

9. **La lengua es un sistema de contrastes**. Las unidades funcionales existen como unidades que forman contrastes, como unidades opositivas: es decir, tienen algo en común y algo diferencial. Lo que es distinto entre dos unidades funcionales, las diferencias mínimas que existen son los rasgos distintivos, y una unidad funcional puede analizarse sin residuos en rasgos distintivos, en aquello por lo que es una unidad diferente a las demás.

10. **El lenguaje es un sistema de sistemas**. Las unidades funcionales suelen formar sistemas, es decir, las mismas oposiciones se repiten varias veces para varias unidades y un número determinado de rasgos distintivos organiza varios grupos de unidades. Estos pequeños sistemas originan sistemas más grandes: el sistema fonológico, el gramatical, el semántico, y el conjunto de todos estos sistemas, el gran sistema de la lengua.

A la vista de estos principios que, a nuestro modo de ver, son los más esenciales, fácilmente se pueden deducir las diferencias entre la lingüística estructural y la tradicional.

Pero la investigación lingüística no se ha detenido en el estructuralismo, ha ido más allá, intentando explicar la facultad que tiene el hablante para emitir e interpretar frases nuevas y para rechazar determinadas secuencias, que considera como agramaticales, sobre la base de una experiencia limitada (2)

Tanto la llamada lingüística tradicional, como la estructural se limitan, cada una con sus objetivos y sus métodos diferentes, a clasificar los hechos de la lengua, sin llegar, como pretende la nueva gramática generativo-transformativa a enunciar un conjunto finito de reglas capaces de engendrar todas las frases fundamentales (**kernel-sentences**) de una lengua dada (reglas sintagmáticas) y otro conjunto finito de reglas de transformación que permiten engendrar todas las frases gramaticales derivadas de una lengua dada.

Como puede desprenderse de lo enumerado sucintamente más arriba es impresionante el avance dado a la lingüística en estos últimos años y, por otro lado, la importancia que ha adquirido esta disciplina en el momento actual, tanto por el desarrollo de su metodología como por el cúmulo de relaciones interdisciplinarias en las que se ve sumida.

Ahora podemos preguntarnos por la repercusión que toda esta teoría tan exacta y finamente elaborada ha tenido en la enseñanza de las lenguas y la respuesta no es muy alentadora, aunque tampoco totalmente negativa. Merece la pena que nos detengamos por un momento en este punto.

En primer lugar, hay que tener presente que en nuestra disciplina, como en cualquier otra, se produce siempre un desfase entre la teoría y su aplicación. Este desfase ha sido aún más agudo en la lingüística actual a causa de la sucesión de distintas teorías que, si bien puntualizaban y mejoraban los estudios anteriores, no dejaban el suficiente reposo para su aplicación exhaustiva. Conocida es la frecuente acusación de los gramáticos tradicionales a los estructuralistas: éstos siempre decían cómo había que escribir la gramática de una lengua dada, pero no escribían ninguna. El tiempo va pasando y las distintas teorías van dejando su poso.

En segundo lugar, es necesario distinguir entre la enseñanza de la segunda lengua y la enseñanza de la lengua materna. En la comparación, ésta sale tremendamente perjudicada. Durante los años de la Segunda Guerra Mundial y los siguientes, en los

(2) N. Chomsky: «Trois modèles de description du langage». *Langages*, 9, 1968, pág. 52.

Estados Unidos, se inicia, por motivos estratégicos y políticos, con el Army Specialized Language Program primero, y se desarrolla luego por medio de otros programas similares, una amplia investigación para la enseñanza rápida y eficaz de segundas lenguas. La aparición de la nueva metodología para la adquisición de otras lenguas es posible, en primer lugar, por el desarrollo que había alcanzado ya en esa época la lingüística estructural y por centrarse en un cruce interdisciplinario, siempre fecundo, donde lingüistas, pedagogos y psicólogos trabajaron por conseguir un mismo objetivo. Pronto esta nueva (por su contenido y método, no por su cronología) rama de la lingüística cobraría carta de naturaleza bajo el nombre de lingüística aplicada. Aparte de las razones prácticas antes aludidas para el desarrollo de esta didáctica de las segundas lenguas, hay un hecho incuestionable: el individuo aprende su lengua materna por él mismo, mientras que una segunda lengua requiere un esfuerzo consciente y una enseñanza sistemática.

De ahí que, mientras que en la lingüística aplicada se ha volcado todo el bagaje de los más recientes hallazgos de la investigación lingüística, en la clase de la lengua materna se han seguido desarrollando las nebulosas definiciones gramaticales y las reglas llenas de excepciones a sus excepciones. Es la diferencia en el tratamiento de lo que se intenta adquirir como nuevo, y que como tal hay que hacerlo lo más asequible, exacto y eficaz, y lo que se cree que ya posee el individuo y que sólo resta darle una explicación lógica para que engarce en la ordenación de su razonamiento; y lamentablemente nada más lejano a la realidad. En nuestra opinión, muchos de los logros de la lingüística aplicada podrían tener una consecuencia inmediata en la enseñanza de la primera lengua.

Como es lógico, el progreso de la teoría lingüística va repercutiendo poco a poco en la metodología de la enseñanza de la lengua materna con el objeto de hacerla más eficaz.

Una de las primeras aportaciones de la lingüística actual se refleja, como dice A. Rigault, «en el cambio de las ideas que se podían tener sobre la misma naturaleza del lenguaje» (3). Compárense los principios enunciados más arriba con el modo opera-

tivo de los estudios tradicionales del lenguaje.

Hoy, por influencia de la teoría de la comunicación, decimos que todo lo que comunica un mensaje bajo la forma de un determinado código es una lengua. De este modo, la música, las matemáticas, las señales de tráfico, la pintura, y el medio que utilizan dos individuos para comunicarse, hablando o escribiendo, son lenguas. Pero la lengua que utiliza el hombre para comunicarse en su medio social es lo que llamamos una **lengua natural**, mientras que las demás no lo son. Según Hjelmslev, «la lengua natural es una lengua en la que todas las otras lenguas se dejan traducir», contrastando su universalismo con el particularismo de las lenguas no naturales. Si la lengua natural es en nuestro caso la lengua materna, su necesidad vital es indiscutible. No en vano afirmaba B. L. Whorf que el sistema lingüístico de cada lengua «constituye un programa y una guía para la actividad mental del individuo, para el análisis de sus impresiones, para la síntesis de su fondo interior». Sobre la importancia de su enseñanza, de su adquisición, incluso, creemos que no es necesario insistir.

En los principios enunciados anteriormente, hemos indicado que toda lengua es una estructura en la que determinadas unidades funcionan originando un sistema de contrastes. Estas unidades se integran jerárquicamente unas en otras, en los diferentes niveles lingüísticos: el fonológico, el gramatical y el semántico. Una descripción de cualquier lengua tiene que dar cuenta de estos tres niveles para ser exhaustiva y, como es lógico, ninguno de ellos puede desdénarse en el momento de la enseñanza de la lengua materna, pues ninguno de ellos puede existir aislado.

Merece la pena detenernos, aunque sea brevemente en cada uno de ellos.

Hemos apuntado más arriba que el lenguaje es ante todo un fenómeno oral. Siempre se ha hablado más que se ha escrito y, hoy, la forma oral constituye el mayor porcentaje de los medios de comunicación. No es justo, por tanto, que a la expresión oral no se le dedique el tiempo necesario. Existen unos problemas de entonación, de dicción, de pausas, que requieren su enseñanza o su corrección, que no se aprenden espontáneamente, o se aprenden con una serie de defectos imposibles de corregir

más tarde. Hasta los once o doce años, según la psicolingüística, el niño está en condiciones óptimas de asimilar todo lo que se refiere al significante. A partir de la pubertad, esta facultad disminuye gradualmente con el paso de los años. La base oral tiene el suficiente peso específico en la comunicación como para prestarle toda nuestra atención, y el momento es precisamente el de la edad escolar. ¿Por qué en la expresión escrita se corrige tan cuidadosamente el rasgo vertical de la **t** y en pronunciación todo es bueno? Pero, si hay que corregir, ¿en función de qué modelo? Volveremos sobre ello más adelante.

El nivel gramatical es, a nuestro modo de ver, el más importante porque en él confluyen y se articulan todos los otros niveles de la lengua. La enseñanza en este nivel todavía sigue siendo en muchos casos bastante caótica. Es una enseñanza llena de reglas que circunscriben la libertad del alumno, con una terminología y unas clasificaciones incoherentes, que tanto hacen referencia a la forma, como a la función, como a la significación, y especialmente normativa.

¿Cuál es la mejor gramática? Todos los lingüistas contemporáneos—estructuralistas y generativistas—predican al unisono que la mejor gramática es la más exhaustiva, la más simple, la más general y la más sistemática posible. Lo difícil es estar de acuerdo en que todas estas condiciones las reúne la gramática **A** o la gramática **B**. Cada lingüista puede pensar que la doctrina que practica responde a esos principios que, por otra parte, son los ideales. Lo que sí puede decirse es que, desde los comienzos del estructuralismo, todas las teorías lingüísticas que se han sucedido hasta hoy han tenido como norte cumplir esos requisitos, quedándose en la práctica, también es verdad, a mayor o menor distancia del ideal preconizado.

Si importante, claro está, es la teoría lingüística que se aplique en la enseñanza, su bondad vendrá dada en definitiva por la forma de su aplicación en las largas singladuras del aprendizaje.

El profesor debe, además, en nuestra opinión, ser un tanto ecléctico y

(3) «L'apport de la linguistique a l'enseignement des langues». *Etudes de Linguistique appliquée*, 10, 1973, pág. 27.

aplicar en casos concretos las ventajas que puedan proporcionarle una u otra teoría lingüística: en un momento dado, se puede obtener beneficio de la teoría de los constituyentes inmediatos para ejercicios de expansión; en otro, realizar los ejercicios de sustitución que proporciona la tagmémica, o los ejercicios de transformación de la gramática generativa.

Pero, sobre todo, creemos que es fundamental el modo de llevar a cabo la enseñanza.

El objetivo de la enseñanza en la lengua materna, tanto del nivel gramatical como de los otros niveles, es el de su mejor conocimiento, desarrollo y comprensión.

Cuando el alumno llega a la escuela, habla su lengua, posee, más o menos desarrollados, unos mecanismos lingüísticos que le permiten comunicarse. El alumno sabe de la vivencia de su lengua que ha adquirido libremente, y se le hace cuesta arriba tener que someterla a unas reglas determinadas, cuya utilidad pone en tela de juicio. Por eso, es conveniente que sea el mismo alumno el que aporte los materiales necesarios para desarrollar, bajo la dirección del profesor, la lección adecuada. Es preciso que el alumno vaya adquiriendo las estructuras básicas de su lengua de un modo automático y no presentárselas como problemas que debe resolver. Por otro lado, según Pierre Delattre, saber una regla gramatical «no es poder formularla, sino ser capaz de aplicarla con un alto grado de automatismo» (4). Ambos, axiomas de la Lingüística aplicada.

Poco a poco y, como consecuencia del empleo de la lengua en la expresión oral y escrita, empleo en el que se ve obligado a utilizar procedimientos de selección que le inducen a manejar los elementos gramaticales de su lengua, se va introduciendo al niño en las nociones elementales de su gramática. Sólo a partir de aquí será progresiva su enseñanza y siempre como medio de enriquecer el conocimiento de su lengua.

Hemos hablado anteriormente de gramática normativa involucrándola con el estudio gramatical tradicional que era definido como «ars bene dicendi et bene scribendi». En realidad, ambos aspectos estaban íntimamente unidos y al gramático le correspondía decir lo que era la lengua y lo que debía ser. «Se justifica la conjunción de lo descriptivo y de lo normativo

por medio de diversos argumentos. De diferentes giros posibles, el giro correcto sería el que: a) concuerda mejor con las costumbres generales de la lengua (está condenado por la analogía), o b) es susceptible de una justificación «lógica», o c) tiene las raíces más profundas en la historia de la lengua («es necesario saber latín para hablar bien el francés») (5). Como es fácil imaginar, estos criterios de normativismo, tan vagos y subjetivos, no caben en el cuadro de una lingüística objetiva y descriptiva. Por eso, lo normativo se dejó a un lado (6). Sin embargo, para la valoración de determinadas actitudes en sociolingüística, para saber lo que es correcto o incorrecto en la enseñanza de la lengua, tanto de la materna como de la segunda, es necesario introducir una norma reguladora.

Hoy se intenta fijar esta norma o este conjunto de reglas prescriptivas de un modo totalmente objetivo, partiendo de la descripción de las estructuras lingüísticas de la lengua en cuestión y tomando como tales las que sean aceptadas por el uso o establecidas por los técnicos, siempre que reposen sobre un código lingüístico aceptado socialmente como bueno. A esta norma así establecida se podrán referir las cuestiones de corrección en todos los niveles de la lengua.

Si los aspectos fónico y gramatical han sido objeto de una sistemática en su investigación y lo están siendo en la enseñanza, no se puede dejar a un lado el nivel léxico-semántico. A nadie se le oculta, por otra parte, la importancia de lo que de una manera muy amplia, se denomina la adquisición del vocabulario. Pero el enriquecimiento de este nivel no debe efectuarse sólo como una mera acumulación de términos, sino que debe hacerse, en conjunción además con el nivel gramatical, a base de ejercicios en los que se estructuren campos léxicos y campos semánticos. La dificultad de la estructuración del léxico, por su mismo carácter de abierto, es evidente. No hay que pretender realizarlo sobre toda la lengua, pero sí siempre que la ocasión se presente, y como medio prioritario para la adquisición del vocabulario. Sólo a través de las relaciones de las unidades lingüísticas en cualquiera de sus niveles es posible hacer comprender al alumno la realidad de la estructura de su lengua, permitiéndole su posterior

desarrollo automático y dotándole, aunque éste no sea el objetivo, de ciertas facultades para un ejercicio mental riguroso, nada desdeñables.

Aún queda otro problema importante: el del medio socio-cultural y geográfico del alumno, que, si es importante para la enseñanza de los aspectos fónico y gramatical, es decisivo en el léxico-semántico por la variedad que cualquier lengua pueda presentar en él.

Como puede deducirse del rápido e incompleto panorama lingüístico que hemos pergeñado, al docente no le queda una tarea fácil que acometer. Hoy el profesor de la lengua materna debe tener una buena preparación teórica que abarque desde las doctrinas lingüísticas hasta la estructura de su propia lengua, pasando por las variedades dialectales o lingüísticas de las regiones en cuestión, y una vocación sin límites. Pero la enseñanza de la lengua no es competencia exclusiva del llamado «profesor de lengua»: todo profesor es profesor de su lengua, ya que a ella traduce, como antes dijimos, la lengua de su materia. Por ello, el conocimiento y el cuidado de la lengua materna no exime a ninguno. Si muchas veces se dice que un alumno no es capaz de resolver un problema porque no entiende el significado del enunciado a causa de su escaso conocimiento de la lengua, del mismo mal puede estar afectado el profesor al que no se le puede seguir en su explicación.

En la metodología de la enseñanza de la lengua materna es mucho lo que hay aún por hacer, casi todo: sólo existen loables esfuerzos individuales, intentos metodológicos aislados, pero nada realmente sistemático. Esta situación no es sólo propia de nuestro país, sino de todos, aunque en otros, justo es reconocerlo, se dé más énfasis al estudio de la lengua en los años decisivos de la adolescencia. A la tarea de crear una metodología de la enseñanza de la lengua materna, al nivel de las teorías lingüísticas hoy existentes, bien valdría la pena dedicar por entero un equipo de investigadores no sólo lingüistas, sino de otras materias.

(4) «La notion de structure et son utilité». *Le français dans le monde*, 41, 1966, pág. 10.

(5) O. Ducrot et T. Todorov: *Dictionnaire encyclopedique des sciences du langage*, Paris, 1972, págs. 162-163.

(6) El término *norma* utilizado por Hjelmslev y Coseriu tiene un sentido diferente.

La matemática en el marco de la educación integral

Por José Ramón PASCUAL IBARRA

Catedrático de Matemáticas de Instituto, es en la actualidad Inspector de Enseñanza Media en el Distrito Universitario de Madrid. Ha sido colaborador del Centro de Orientación Didáctica, en el Departamento de Matemáticas que dirigió don Pedro Puig Adám; Asesor del Ciclo Matemático de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral e Inspector Central de Enseñanza Media adscrito a la Escuela de Formación del Profesorado, Departamento de Matemáticas.

Es miembro de la «Comisión internacional para el estudio y mejora de la enseñanza de las matemáticas» y ha repre-

sentado a España en congresos y reuniones de profesores en Dinamarca, Francia, Bélgica y Túnez. Ha realizado estudios de Pedagogía de las Matemáticas en Italia, Suiza, Bélgica y Francia, y es profesor habitual en cursos de formación o perfeccionamiento del profesorado.

Numerosos trabajos científicos del señor Pascual Ibarra han aparecido en «Gaceta Matemática», «Revista de Enseñanza Media», «Revistas de Educación», «Bordón», Actas de las R.A.M.E. «Bulletin de l'Association de Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public», «L'Enseignement de Sciences», etc.

1. LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

En una reciente intervención ante las cámaras de la televisión el profesor don Sixto Obrador recordaba la frase de Cajal: «*El hombre es el escultor de su propio cerebro.*» Esta afirmación del insigne Premio Nobel es una verdad científica, tanto en el plano de la fisiología cerebral como en su vertiente educativa, y en este sentido reviste una mayor importancia precisamente en esa etapa crucial de la vida —tránsito de la infancia a la juventud a través de la pubertad— en la que de manera definitiva se configura la personalidad; esto es, en el período de los once-doce años a los diecisiete-dieciocho, que tradicionalmente abarcaba la denominada Enseñanza Secundaria, Enseñanza Media o Bachillerato. Así lo reconocía Menéndez Pelayo cuando afirmaba que fueron don Francisco María Ganuza, su profesor de latín en el Instituto de Santander, y su propio padre, don Marcelino

Menéndez Pintado, profesor de Matemáticas, quienes más decisivamente influyeron en su formación humanística; el primero, porque supo inculcarle el amor a los clásicos, y el segundo, que le inició en el hábito del razonamiento deductivo. Lo mismo aseguraba el propio Cajal —¡qué hermosas lecciones, y de cuánta actualidad, las de su libro «Reglas y consejos sobre la investigación científica!»— cuando afirmaba que sin un buen caldo de cultivo —una Enseñanza Media de calidad— no puede esperarse el resurgir de la investigación que España necesita. Y otro tanto manifiestan el doctor Marañón y el también Premio Nobel doctor Ochoa, que no dejan de reconocer la deuda contraída con sus profesores de Bachillerato, en particular, el último, con el profesor García Rodeja.

¿Cuál es hoy la situación de la Enseñanza Media en nuestra patria? Después de la Ley General de Educación de 1970 se ha producido una ruptura. El antiguo Bachillerato, de carácter

selectivo y esencialmente preparatorio para la Universidad, se ha fraccionado en la segunda etapa de la Enseñanza General Básica y en el denominado Bachillerato Unificado y Polivalente. Este ha perdido su elitismo. Por evidentes razones de justicia social ya no se dirige a una minoría de alumnos, sino a la mayoría, y, más aún, debiera impartirse a la totalidad. Por consiguiente, ya no es —porque no debe serlo— preparatorio para el acceso a la Universidad, sino queda insertado en el proceso de la educación integral. Lo que quiere decir que, dotado (el Bachillerato) de una entidad propia, debe acentuar su carácter de formación de la personalidad del educando. Y, al mismo tiempo, debe ser orientador del futuro profesional del alumno. ¿Funciona debidamente tan importante e imprescindible servicio? La finalidad del Bachillerato es hoy, por tanto, la formación de los jóvenes para que puedan elegir libremente su propio destino, con pleno conocimiento de sus capacidades e intereses.

Transformación tan radical (auténtica revolución de la enseñanza), (1) como todo proceso de cambio, ha dado origen en nuestro país a fuertes tensiones, tanto en sectores del profesorado —espíritus añorantes apegados a estructuras ya caducas—, en los alumnos, en parte de la sociedad y hasta en la propia Administración, que no ha sabido —o podido— seguir una línea directriz de continuidad. ¿Existe esta necesaria continuidad y coordinación entre la segunda etapa de la E.G.B. y el Bachillerato? (Me resisto a escribir las malsonantes siglas B.U.P.)

Se preguntan en todos los ambientes si los alumnos de antes sabían más que los de ahora, si estudiaban más y los actuales no hacen el menor esfuerzo para aprender, si el nuevo Bachillerato es peor que el tradicional... A mi modo de ver, estas preguntas carecen de sentido. Por una parte, siempre ha habido buenos estudiantes y menos buenos, alumnos estudiosos y perezosos, y, por otra, los dos Bachilleratos no son comparables. Son simplemente distintos. Si el tradicional cumplía (?) su misión propedéutica para la entrada en la Universidad, lo que debe exigirse al moderno es que responda al momento histórico del mundo, a la realidad social del país y al futuro de la comunidad. Antes, la enseñanza, al menos en gran parte, se concebía con preferencia —si no con exclusividad— como transmisión, por parte del profesor, y recepción, por la del alumno, de unos conocimientos más o menos extensos de cada una de las materias del plan de estudios, y éstas desconectadas entre sí, con vistas a la superación de unos exámenes, la mayoría de las veces más memorísticos que otra cosa. El alumno estudiaba para aprobarlos. El profesor preparaba al alumno con el mismo fin. El mejor profesor era el mejor preparador y en muchos casos —si no en todos— las técnicas preparatorias originadas por la mecánica de las pruebas se opo-

nían al libre desarrollo de la personalidad del muchacho, olvidando que es éste el sujeto de la educación y que debe ser el protagonista de su propia formación. Yo no sé si quedan aún como residuos centros y profesores que continúan practicando esta «pedagogía». ¿Se ha asimilado suficientemente el sistema de evaluación continua? ¿No seguirán haciéndose hoy más exámenes que nunca? El reconocimiento justísimo de que la educación es un bien y un derecho de toda persona y una necesidad de la colectividad ha sido el motivo de la llamada «democratización de la enseñanza», que en realidad no ha sido más que la respuesta obligada de los Gobiernos a las exigencias sociales. Pero con el pretexto de suprimir injustos clasismos, ¿no se habrá olvidado la necesaria clasificación —que no es lo mismo—, dando origen a un fenómeno de masificación —que no es sinónimo de cantidad— y que los criterios absolutamente igualitarios pueden constituir de hecho un atentado contra la auténtica igualdad de oportunidades —puesto que no existen tales oportunidades— y al ejercicio de la recta libertad? El invocado «principio de igualdad de oportunidades» no consiste, a mi entender, en dar a todos lo mismo, sino en ofrecer a cada uno lo que puede, quiere y necesita, con independencia de otros condicionamientos económicos y sociales.

Se ha calculado que los conocimientos de la humanidad al principio de la Era Cristiana se habían duplicado alrededor de 1750, se volvieron a duplicar en 1900, experimentaron una tercera duplicación en 1950 y para la cuarta sólo fue necesario un período de diez años (2). La aceleración en estos últimos años es, pues, vertiginosa, y se comprende por eso que esta sociedad en continuo cambio requiere un concepto nuevo de la educación también más dinámica. Interesa mucho más que los conocimientos las actitudes abiertas, porque los alumnos que hoy tenemos en nuestras aulas, al término de sus estudios universitarios, o a su incorporación plena a la vida profesional, vivirán en una sociedad muy transformada; de ahí también la necesidad de la educación permanente. Podríamos pensar que así como el hombre de hoy poco tiene en común, salvo su naturaleza humana en su dimensión trascendente, con el de hace cincuenta años, en el proceso del devenir histórico está naciendo cada día un hombre nuevo. ¿No estará aquí, por falta de adaptación, la raíz de los conflictos generacionales? Atender a las necesidades —imprevisibles— de este hombre nuevo debería ser el objetivo esencial de la educación en el momento actual. Por eso lo que ha cambiado sustancialmente es el significado de la palabra *saber*. Hoy más que nunca tiene validez la conocida con-

(1) Joseph Majault: «La révolution de l'enseignement». Ed. R. Laffont, 1967.

(2) Ver Majault, obra citada, pag. 213.

signa de Montaigne: «cabezas bien hechas, mejor que bien llenas». Más que a los objetivos cognoscitivos —por lo demás necesarios, pero reducidos a los imprescindibles— debería ponerse el mayor empeño en potenciar en los educandos la *capacidad de saber*, y más aún la *capacidad de hacer*. Por eso la profesión docente —mejor educativa— es hoy más difícil. Los objetivos cognoscitivos son más fáciles de dar y de medir; pero la meta de la educación, como anunció Spencer, no es el conocimiento, sino la acción; de aquí también la importancia de la dimensión social de la educación. Al tiempo que el hombre construye su propio cerebro ha de prepararse para la construcción de la nueva sociedad. Es curioso —y no paradójico, como pudiera parecer a primera vista— que si la moderna tecnología requiere cada vez más especialistas en cada vez más reducidas parcelas del saber, al propio tiempo necesita más de la cooperación de todos. Vivimos en un mundo en que son cada día más intensas las relaciones entre los individuos, los grupos y las naciones, y más fuertes también las tensiones. Hay que prepararse, pues, para que podamos entendernos y hacer de nuestro mundo un mundo civilizado. El hombre puede ser —tendrá que serlo necesariamente— un especialista, pero al propio tiempo deberá contribuir a la construcción de su propio destino colectivo. Una concepción de la vida menos egoísta, más social y cristiana, al servicio de los demás. En resumen, se concibe una Enseñanza Media, integrada en la educación general, cuya misión principal consiste en que el educando se prepare para *saber* reaccionar ante las situaciones nuevas que indefectiblemente habrán de salirle al paso en su futuro caminar por la vida. Que no se conforme con un tranquilo —o inquietante— *qué va a pasar*; que en cada momento esté capacitado para responder adecuadamente a un acuciante *qué vamos a hacer*.

2. LA MATEMATICA

En esta difícil y trascendental tarea, construcción del futuro individual y colectivo, en la que los educadores tienen que estar empeñados, ¿qué papel corresponde a la Matemática? ¿Está justificada la presencia dominante de esta materia en los planes de estudio? ¿Es bueno «obligar» a todos los estudiantes a cursar una disciplina que despierta en gran parte de ellos la mayor aversión? Las respuestas a estas preguntas es un *sí... pero*. Porque si la Matemática es, según Rey Pastor, «todo cuerpo de doctrina deducido de un cuadro de proposiciones arbitrarias que ligan ciertos entes abstractos cuya definición implícita está dada por los mismo axiomas», entonces, obviamente, la respuesta es *no*.

Las dos notas características de la Ciencia Matemática —la denominada Matemática Moderna, aunque en este sentido ya eran «moder-

nos» los Elementos de Euclides, que simplificados, y con grandes errores, fueron estudiados por los alumnos durante siglos— son, en efecto, su construcción axiomática y el método deductivo. Unos axiomas sin ningún significado concreto originan una estructura; a partir de ellos, por un método rigurosamente deductivo, se demuestran una serie de proposiciones o teoremas, cuyo conjunto forma una teoría matemática. Pero esto es la culminación de un largo proceso histórico y, a mi entender, no se puede colocar al alumno de repente en la cumbre; es necesario que realice el esfuerzo de la ascensión. Quizá, sólo en los últimos cursos de Bachillerato, un determinado número de alumnos habrá accedido a las exquisiteces del razonamiento abstracto.

Junto a la Matemática-Ciencia existe lo que podríamos denominar Matemática-Actividad. La historia y los creadores de la Ciencia nos dicen que las verdades matemáticas, en gran parte, primero se descubren y después se demuestran. Por eso antes de llegar al razonamiento deductivo hay que ejercitarse en otro tipo de actividades, que probablemente un purista de la Matemática desdeñaría por olvido de que una cosa es saber matemáticas y otra aprenderlas. La Matemática, nacida y desarrollada como representación idealizada de las situaciones concretas planteadas por la realidad física y social, ha utilizado y utiliza, además del razonamiento deductivo, imprescindible en los procesos demostrativos, otro tipo de razonamiento plausible, que partiendo de la observación, la percepción, la ordenación y clasificación de los hechos, usa de la intuición, la imaginación creadora, la analogía y la conjetura antes de llegar al descubrimiento o a la creación de sus leyes. El rigor vendrá después como una necesidad de comunicación (Gattegno) y la formación de este lenguaje lógico-deductivo, abstracto, independizado de la realidad concreta, es ya la Ciencia Matemática en su puro formalismo. Pero el proceso de matematización es, sin embargo, previo a la existencia de la matemática. Se cuenta una anécdota de David Hilbert, considerado como el campeón de la escuela formalista. Cuando le anunciaron que uno de sus alumnos abandonaba los estudios matemáticos para dedicarse a la literatura exclamó: «Ya lo esperaba, este alumno carece de suficiente imaginación para llegar a matemático.»

No hay que olvidar tampoco que la Matemática, así elaborada, tiene, junto a su poder —el poder de lo abstracto, de la razón pura—, sus limitaciones. Recordemos el pensamiento de Einstein: «Las proposiciones matemáticas, cuando se refieren a la realidad, no son ciertas, y, cuando son verdaderas, no son reales.» La realidad, en efecto, es muy compleja, y la Matemática abstracta (abstraer es prescindir de algo) no puede abarcarla en su totalidad. Por eso al matemático —y no digamos al profesor—

le hará mucha falta siempre una gran dosis de buen sentido. Los esquemas matemáticos —la Matemática, en definición de Puig Adam, es la ciencia de los esquemas—, los modelos matemáticos, como ahora se dice, tienen, pues, un valor limitado, restringido al cumplimiento de unas hipótesis o axiomas que se supone se verifican, y son válidos, por tanto, en determinadas condiciones o parcelas de la realidad. Matemático, en sentido corriente, suele ser sinónimo de verdadero; esto no es así. En el terreno científico matemático no significa necesariamente cierto, sino simplemente correcto. De aquí el escepticismo de Bertrand Russell: «En matemáticas nunca se sabe de qué estamos hablando, ni si lo que se afirma es verdadero.» De todas formas el ideal de la ciencia es llegar a expresarse en lenguaje matemático, pero la Matemática podrá en su largo caminar —camino hacia la libertad— llegar a representar los fenómenos naturales, pero nunca a explicarlos totalmente. Por eso la afirmación kantiana, «sin Matemática no hay ciencia», parece a todas luces exagerada. Hoy el papel que se adjudica a la Matemática es más modesto: es el de «sirvienta de las ciencias», el honroso papel de lo que es en efecto una «buena sirvienta». Desde la artesanía más modesta hasta las más modernas y depuradas técnicas, en todos los trabajos del quehacer humano la Matemática está presente, siempre dispuesta a prestar su generosa ayuda. Lo que los físicos, los biólogos, los economistas..., piden a los matemáticos son los modelos matemáticos, abstractos y simples, que les permitan manejar sus complejos problemas concretos. Lo que ellos les proporcionan son las fuentes y motivaciones para la creación de estos modelos. No obstante, sería un error pensar que por ello la función de la Matemática se reduce a un mero pragmatismo, porque resulta que nada hay más práctico que una buena teoría, si bien una teoría es buena en la medida de su utilidad para actuar sobre las situaciones reales. Por otra parte, la Historia de la Matemática nos proporciona abundantes ejemplos de teorías surgidas por la libre creación de la mente, que luego han resultado eminentemente prácticas en los campos más diversos de la técnica.

Pero, para nosotros los educadores, los términos «utilidad» y «realidad» han de tener un sentido más profundo que el que se les da corrientemente. Útil es lo que sirve para satisfacer mejor las necesidades de los hombres, y estas necesidades no son sólo de orden material; hay una realidad superior que es el propio hombre con todos sus valores espirituales y morales. Como necesidad intelectual el hombre precisa de la organización racional de sus conocimientos experimentales o intuitivos. Como ser moral, cultivar el sentido de la belleza, la probidad intelectual, el amor a la verdad. Y es precisamente en este dominio donde radica el porqué más importante de la Matemática en la educación.

La utilidad de su aprendizaje no es tanto como herramienta indispensable para las técnicas o para abordar el estudio de otras materias —lo que ya sería justificación suficiente— como, sobre todo, en su posible contribución a la formación del hombre. Porque la misión del Bachillerato no es la de fabricar matemáticos, ni físicos, ni ingenieros, ni ninguna otra profesión. La meta del Bachillerato no es la de preparar alumnos para llegar a ser *algo*; es la de ser ya *alguien*. Por este motivo se comprende que la finalidad del aprendizaje de la Matemática, en este nivel educativo, trascienda de sus particulares objetivos específicos para integrarse en los objetivos de la educación general. ¿Y cuál es, en resumen, este objetivo? Para Polya (3) la característica esencial de la inteligencia y, por tanto, la actividad más específicamente humana es la resolución de problemas. ¡La vida como problema! ¿Y en qué medida la Matemática puede ayudar a nuestros alumnos para enfrentarse con esos problemas de todo tipo que, como antes dijimos, les saldrán al paso indefectiblemente en un futuro caminar por la vida? Pues también en esta tarea —la más importante— la Matemática —si fue bien aprendida—, y sin que se den cuenta de ello, seguirá ayudándoles en su oficio de humilde y callada sirvienta. No harán uso seguramente de ninguna fórmula, ni realizarán laboriosos cálculos, ni emplearán ninguno de los teoremas cuyas demostraciones tuvieran que aprender y que probablemente habrán olvidado. Los problemas ordinarios de la vida no se resuelven a golpes de silogismos. No serán, en definitiva, los resultados estrictamente matemáticos que llegaron a conocer a través de un proceso de aprendizaje; lo realmente válido habrá sido precisamente el propio proceso, esto es, el método —camino— que siguieron para aprenderlos. Este trabajo los habrá debido capacitar, en efecto, para:

- Distinguir en una situación dada lo que en ella es *esencial* de lo que tiene de *accesorio*.
- Poseer la imaginación suficiente para formular conjeturas plausibles.
- Amar la verdad objetiva y comprobable.
- Estimar la validez de un razonamiento.
- Elegir entre lo que se *puede* hacer aquello que *debe* hacerse.
- Tomar decisiones por sí mismos, liberados de influencias extrañas y manipulaciones interesadas.
- Contribuir con esfuerzo continuo y constante (los tónicos de la voluntad, de que hablaba Cajal) a la construcción de su propio yo —educación permanente— y al servicio de la sociedad con espíritu de cooperación.

(3) G. Polya: «Mathematical Discovery». John Wiley and Sons, 1962-1964.

3. LA DIDACTICA

Si antes hemos distinguido entre Matemática (ciencia) y Matemática (actividad), se comprende que hemos de considerar ahora la diferencia entre ser matemático (condición necesaria, absolutamente necesaria) y ser profesor de Matemáticas en el Bachillerato. ¿El cambio intentado de la Enseñanza Secundaria, en sus fines y en sus métodos, no implica necesariamente una nueva concepción de la función del profesor? No pretendo aquí hacer ninguna crítica de lo realizado en esta dirección, desde la promulgación de la Ley de 1970, pero quede sólo la pregunta formulada, que, a mi entender, exige respuesta urgente con un planteamiento adecuado del problema de la formación y reclutamiento del profesorado. Porque la reforma no se hace en el «Boletín Oficial del Estado». Se hará por el profesorado, que es la piedra angular, o no se hará.

Como propugnaba el maestro Puig Adam, concebida la Matemática en un sentido vitalista y genético, corresponde adoptar una didáctica activa y heurística. No hay adquisición auténtica de conocimientos, verdadera asimilación, si no conlleva una modificación del comportamiento; esto es, que no actúe sobre la conducta, que no se convierta en normas de acción. La educación es autoeducación, como aseguraba ya María Montessori. Y, sin embargo, se olvida frecuentemente una verdad de Pero Grullo: que la Matemática no se *aprende* simplemente estudiándola. Se aprenden Matemáticas igual que se aprende a hacer sillas, a nadar, a montar en bicicleta o a conducir un automóvil: *se aprenden Matemáticas haciéndolas*. En consecuencia, yo les daría a los profesores este consejo: *las clases no se dan, se hacen*. Y en este quehacer tienen que participar activamente los alumnos. Estos —y nosotros— se caerán muchas veces, se levantarán, volverán a empezar, aprenderán a corregir sus errores y todo este trabajo les exigirá un buen esfuerzo —«no hay camino real para las Matemáticas»—, pero no tiene por qué ser un esfuerzo penoso, como no lo es el aprendizaje de un deporte —¿no tiene la Matemática algo de juego intelectual?— o los intentos repetidos para superar una marca. Lo que sí será absolutamente necesario es guardar cuidadosamente una adecuada gradación. No se puede correr si antes no sabemos andar con seguridad. Alumnos y profesores deberán trabajar siempre con seguridad y sin apresuramientos. Sobre todo los primeros pasos, la adquisición de nuevos conceptos, han de ser forzosamente lentos. Es natural que los alumnos al comienzo cometan errores, que estén equivocados; dejadlos que, en lo posible, descubran por sí mismos sus equivocaciones. ¡El poder de la autocorrección! Pero que no se dejen engañar y mucho menos que se engañen a sí mismos. Que no se conformen con un me-

diano saber. Saber es dominar. Este precepto tiene, quizá, mayor relevancia en Matemáticas que en otras materias. No se puede pasar, en efecto, de un concepto al siguiente sin haber dominado plenamente el anterior. Hay que construir la cadena eslabón por eslabón y la fuerza de la cadena es la del eslabón más débil. La pedagogía del dominio continuo, que decía Gattegno.

Un punto importante en la enseñanza de la Matemática, y posible causa de muchos fracasos, es la cuestión del rigor, exigible en todo razonamiento deductivo, y, por tanto, en la Matemática. Pero en su aprendizaje también tiene grados. El rigor que debemos exigir siempre de nuestros alumnos es la sinceridad, la autenticidad. En cada momento el alumno debe decir lo que de *verdad* ve, cree o piensa. Sólo así podremos conocerlo. Paso a paso irá percatándose de la insuficiencia de los sentidos y de la intuición para poder formular definitivos. Una buena dosis de paciencia por parte del profesor será muy necesaria. El rigor se forma como consecuencia del diálogo, y la mejor preparación para dialogar con los demás es la reflexión, esto es, el diálogo con uno mismo. acostumbrad, pues, a los alumnos a hablar cuando ya tengan «algo que decir» y no «por decir algo».

Si las clases se hacen más que se dan, misión del profesor debe ser la creación, el planteamiento de situaciones activas de aprendizaje. Estas situaciones dinámicas se relacionarán preferentemente con las otras materias —buscando una enseñanza interdisciplinar— o con los problemas del entorno del alumno, tratando siempre de despertar su interés. La debida dosificación en la dificultad de los problemas propuestos es esencial. Ni demasiado fáciles, que provoquen el aburrimiento, ni extremadamente difíciles, que sean factores de desaliento o desánimo. Bien está los ejercicios necesarios para afianzar técnicas ya adquiridas, pero que no sean en exceso repetitivos. Proponer mejor problemas abiertos y susceptibles de ser tratados de manera progresiva, de forma que, comenzando por los casos más sencillos, permitan al alumno hacer conjeturas, buscar analogías, considerar situaciones particulares o más generales; en fin, que respetando el ritmo individual de trabajo de cada uno —o del grupo— presenten la posibilidad de acceder al descubrimiento y sucesiva demostración de la estructura matemática subyacente. Propuestos en forma de desafío a su imaginación, e invitándoles a una respuesta, estarán ya comprometidos y garantizada la participación de los alumnos en el proceso educativo. El profesor es el guía de este proceso. Más, pues, que —como suele decirse— preparar al alumno para la vida, que sea la vida misma la que esté presente ya en la clase. De esta forma se irá haciendo realidad en ellos el verso de Jorge Guillén: *Mi ser es mi vivir acumulado*.

América en el mecenazgo de Felipe II a la Historia y la Geografía

Por Juan Antonio SANCHEZ Y GARCIA SAUCO

Doctor por la Universidad Complutense, es actualmente Catedrático de Geografía e Historia y Director del Instituto «Brianda de Mendoza» de Guadalajara.

Estrechamente ligado a la Universidad Complutense de Madrid, ha sido Profesor adjunto de la Cátedra de Historia de España Contemporánea y Profesor Tutor de esta misma asignatura para estudiantes en Madrid de la Universidad de California.

Ha desempeñado también el cargo de

Vicesecretario de la Asociación Española de Ciencias Históricas.

Sus publicaciones se recogen en la «Revista de Historia Moderna», del C.S.I.C., del que fue becario durante varios años. También ha colaborado en cinco volúmenes de «Cuadernos bibliográficos de la guerra de España» (Memorias, folletos, prensa), publicados por la Cátedra de Historia de España Contemporánea de la Complutense.

Es autor de «La revolución de 1934 en Asturias», publicado por la Editora Nacional.

El hecho americano, lo que en la conocida frase de López de Gómara significaba «la mayor cosa después de la creación del mundo, sacando la encarnación y muerte del que lo creó», fue para nuestra España renacentista, ante todo, un fabuloso reto. El desembarco de Colón —uno de los tres decisivos desembarcos que hacen girar insospechadamente nuestra historia, en concepto de Sánchez Albornoz— abría un claro desafío a una España moderna, que sólo hacía unos meses acababa de iniciar la superación de su viejo pluralismo medieval. Era un embarazo prematuro que exigía un esfuerzo descomunal. Se trataba, en primer lugar, de proseguir de forma sistemática la comenzada empresa descubridora. Al

lado estaba el compromiso de la incorporación física de aquellas nuevas tierras, mediante la conquista. Por último, el reto antedicho se concreta en la incorporación histórica de ese nuevo mundo.

A él contestó nuestro Estado con una acción que, brevemente, caracterizo con dos notas sustantivas:

1. Un fuerte grado de espiritualidad.
2. Un acusado rasgo de originalidad.

El primero, nacido del compromiso de la propia donación papal, tiene su punto de articulación básica en el elevado concepto jurídico de provincias con que se entendieron y se informaron las tierras americanas. Tiene sus más visibles consecuencias en las notas de

mestizaje entre los hombres y de trasplante de instituciones para el recto gobierno. Y muestra como símbolo monolítico el irrecusable monumento de las Leyes de Indias.

El rasgo de originalidad —documentado en numerosos significados largos de enumerar— hizo que España encontrara una serie de fórmulas inéditas, muchas de las cuales (Derecho internacional, contencioso administrativo, laboral) se adelantaran a los pueblos más civilizados de Europa. Es decir, que España se planteó por América problemas que por ella misma no se había planteado. Y en su solución halló fórmulas que hicieron acelerar nuestra propia cultura. Era, quizá, el premio histórico al esfuerzo de la «pax hispanica».

Dentro de este perfil de originalidad al que me refiero hay que incluir la aceleración conceptual y metodológica que experimentó la ciencia histórica y geográfica, determinada en los impulsos de mecenazgo dados por Felipe II, que hoy nos requieren aquí.

Esta breve exposición del problema la presento en dos partes: Primero intentamos sintetizar las vías que abocan en Felipe II. Formuladas serían: a) Postura de nuestros humanistas, b) Vía de gobierno de sus inmediatos predecesores, y c) Determinaciones colectivas y propias del Rey. En una segunda parte analizaremos los principales pasos de aceleración: a) En lo conceptual, en torno al nacimiento de la Crónica Mayor y la aparición de una nueva figura de Cosmógrafo-Cronista. b) En lo metodológico, sobre tres significados: 1. El uso del interrogatorio-encuesta, base de las Relaciones de Indias.—2. El uso de la expedición científica.—3. La sistematización de la observación científica. Todo ello lo estudio dentro del contexto de originalidad al que arriba aludía.

I. a) América matiza nuestro Renacimiento

El descubrimiento de América significó el paso de un mundo tripartito a otro cuatripartito. Como notaba Rey Pastor, la idea de «nuevo mundo» tuvo en aquel momento el mismo significado trascendental que hoy tiene para nosotros el acceso a otro planeta, poniendo tensos nuestra creencia y nuestro esfuerzo (1). Así, obligó a revisar, desde sus raíces mismas, el concepto que el hombre tenía de su mundo. La nueva realidad significaba una penetrante llamada para su conocimiento y comprensión. Y con ánimo luchador surgieron hombres que, con un moderno concepto ologéico, incorporaron a la ciencia un continente y dos océanos. A esa labor se aplicaron hombres como Acosta, Velasco, Oviedo, Ma-

chuca (2). América era para nuestros humanistas su gran aventura intelectual. Era «la hermosa codicia de esta peregrinación nuestra» —en frase de Fernández de Oviedo— provocada por «los grandes secretos que están por saberse del segundo hemisferio» (3). Si Séneca en su *Medea* había preludiado el descubrimiento, nuestros renacentistas se alzaban al compromiso de ser los realizadores intelectuales del mismo, los constructores del nuevo *Imago Mundi* que la circunstancia histórica les deparaba, que —en frase de Francisco Hernández— «se abría por fin a nuestra edad». Monardes explicaba la causa de su curiosidad: Tanto en Nueva España, como en Perú, había «muchas provincias, muchos reinos, muchas ciudades que tienen varias y diversas costumbres, en las cuales se han hallado cosas que jamás en éstas ni en otras partes del mundo han sido vistas ni hasta hoy sabidas» (4). Por su parte, Pedro Mártir de Anghiera tomaba fiel conciencia de la importancia del momento. En sus *Cartas Latinas* confesaba que no estaba dispuesto a abandonar España de buen grado, porque allí estaba la fuente de noticias sobre el Nuevo Mundo y con ellas esperaba, «constituyéndome en historiador de tan grandes acontecimientos, que mi nombre pase a la inmortalidad». Era la búsqueda de la gloria renacentista.

De este impacto, de esta poderosa llamada, iban a concluirse dos hechos fundamentales:

1. La caída de la autoridad del maestro clásico, al que precisamente se invocaba.

2. La sustitución de esa inválida autoridad por la propia experiencia personal, que engendraba inevitablemente en nuestros hombres un orgullo histórico.

Refirámonos brevemente a ello:

Efectivamente, la virgen realidad americana hizo retrotraerse a la autoridad de los maestros clásicos, desconocedores de la misma. Nuestros

humanistas se congraciaban en subrayarlo una y otra vez. Así, Acosta, en su «Historia Natural y Moral de las Indias», habla de «la ciega gentilidad de griegos y romanos» (5). López de Gómara, en su «Historia General de las Indias», insistía en que los españoles habían echado atrás «los espantajos de los antiguos», y cómo «la nao *Victoria* había declarado la *ignorancia de la sabia antigüedad*» (6). Por su parte, Francisco Hernández escribe con fruición y tono un tanto provinciano cómo Plinio se engañaba al hablar de la planta de la pimienta. Y Pigafetta escribía en su diario cómo la expedición de Magallanes tuvo «vientos contrarios, calmas chichas y lluvia hasta la línea equinoccial y el tiempo lluvioso duró sesenta días, *contra la opinión de los antiguos*». En esta línea, Pedro Mártir, en carta que escribía a Pomponio Leto en 1497, llegaba a calificar de *famélica* a la Antigüedad Clásica: «¿Qué cosa te puedo presentar más exquisita —escribe— que el notificarte lo que la Naturaleza tuvo escondido hasta los tiempos en que nosotros habíamos de nacer? Nos apacienta con sus suaves comidas, con sus dulces manjares, de los cuales la *Antigüedad realmente famélica llenó el curso de sus días*» (7). En efecto, todo demostraba que estaba ayuna de esta realidad americana. La autoridad del maestro —inservible— quedaba desbancada. Era necesario sustituir al «magister dixit». Y venía el triunfo de lo empírico. La experiencia personal se elevaba a la categoría de única fuente posible de conocimiento. Los españoles de América lo atestiguan con sus propias palabras. Distinguen entre creer y saber. Se cree lo que se oye o se lee. Se sabe lo que, entre mil peligros, se ha visto y experimentado. Como lo reconoce el doctor Villalobos, que para certificar su verdad la apoya en que «*lo he visto por estos ojos y palpado con estas manos*» (8). O como en Fernández de Oviedo, cuando dice: «Todo esto afirmo *como testigo*

de vista y se me puede mejor creer que a los que por conjeturas sin lo ver tenían contraria opinión» (9). En su «Historia de los indios de Nueva España» fray Toribio de Motolinia hablaba de «lo que vi y supe y pasó en los pueblos que *moré y anduve*». Y Cieza de León repite ese concepto en su «Historia del Perú». Sería interminable la apelación a más textos. Una cosa está clara. La circunstancia americana facilitaba la conciencia de autonomía que informó al individuo frente a la crisis renacentista. Esta línea abocaría en Felipe II al intentar una indagación más completa y sistemática sobre América. Era al mismo tiempo una matización aceleradora y viva de las corrientes empiristas europeas entonces en boga, que alcanzarían pronto los enunciados de Bacon en su *Novum Organum*.

I. b) Via de buen gobierno de nuestros reyes

Con el interés de nuestros humanistas conectaba el de nuestros reyes. Para ellos saber de América era condición importante como vía de gobierno. Ya en 1502, visperas de su cuarto viaje, Colón tenía el encargo de los RR. CC. de informarse cumplidamente «del grandor de dichas islas y de las gentes que en ellas hay y de la calidad que son, para que de todo nos traigáis entera relación» (10). A este mismo espíritu responde la creación de la Casa de Contratación, auténtico Instituto Geográfico. Jalón importante en el proceso al que me refiero, y que debe entenderse como el más claro precedente de la obra de Felipe II, lo constituye la famosa Junta de Pilotos de Burgos del año 1508. La presidió el propio Rey. En ella, a instancias de D. Fernando, el Piloto Mayor Américo Vesputio quedó encargado de la construcción de un Padrón General de todas las tierras e islas de las Indias. Los pilotos quedaban obligados a constatar todo lo que encontrasen de interés, entregando luego sus

datos —lo empírico como base— al Piloto Mayor y Oficiales de la Casa de Contratación, para incluirlos en el Padrón. En el mes de julio de 1536 Carlos V ratificaría estos preceptos. Tres años antes había ya ordenado al Gobernador y Oficiales de Perú que dieran toda clase de pormenores de la provincia, «para conocer las circunstancias de todo ello». Ya en 1526 había encomendado a Guevara la continuación de la Crónica de Indias, iniciada por Pedro Mártir.

Estos hitos y otros más suponen la respuesta del Estado español a la inquietud americana. Qué duda cabe: los intereses económicos jugaban con importancia. Pero desde el comienzo la gestión estatal iba encaminada al buen gobierno de las Indias. El justo título para la dominación en ellas nacía de las bulas alejandrinas, puestas en claro por nuestros teólogos de Salamanca. El Gobierno, injusto, engendraba la ilegitimidad de dicho título. La prédica de fray Bartolomé de las Casas, el hecho de que para el dominio las Leyes de Burgos fueran «inicuas, crueles y tiránicas», vino a conmovier a nuestros Reyes. Carlos V ponía entonces su mayor énfasis en «saber largamente de la dicha nueva España», para disponer inmediatamente a su remedio. Esta norma de conducta oficial se proyectaría sobre su sucesor.

I. c) Determinaciones colectivas y las personales del Rey

Se insertan en la preocupación general renacentista por la Historia, como consecuencia del interés por lo humano. Se apoyan en «unos conceptos de permanencia y regularidad de la naturaleza» (11). Partían del concepto de que todos los hombres son lo mismo y todos sus actos han sido iguales en todas las épocas. Lo vemos en Cabrera de Córdoba: «El que mira la Historia de los antiguos tiempos atentamente y lo que enseñan guarda, tiene luz para

las cosas futuras, pues una misma manera del mundo es toda» (12). Por ese mismo motivo vemos en Mariana que «los tiempos pasados y los presentes semejables son, y, como dice la Escritura, lo que fuere, eso será» (13). Ese sentido de continuidad histórica profundizaba el interés por la Historia propia nacional, acrecentado en nuestro país por el «orgullo» del día americano y por la reacción, en los momentos flamencos del César Carlos, frente a las temidas intromisiones extranjeras. No nos extrañe que las Comunidades hagan figurar en su programa, como punto principal, la petición de tener una cumplida historia de la nación. Y las Cortes castellanas incidían en el propósito. Morel Fatio, en su *Historiographie de Charles V*, ha recogido las listas de esas súplicas desde el año 1523 al 1538 (14). También los propios cronistas coincidían en esa apetencia colectiva. Basta recordar el memorial que Páez de Castro elevaba en tal sentido a Felipe II, en 1555, desde Bruselas.

Esta línea también abocó en Felipe II, el Rey de la respetabilidad temprana, y desarrolló en él una profunda afición personal por lo histórico y lo geográfico. La hallamos documentada en los textos y en los hechos. Entre los primeros baste recordar los sustantivos testimonios de Dormer, Porreño, Gregorio Letti y otros más. En el terreno de los hechos repasemos los encargos a Ambrosio de Morales, Zurita, Santa Cruz, Agustín de Zárate, Salazar de Mendoza, Esquivel. Como también atendió puntual a la creación de centros instrumentales, de los cuales Simancas para la Historia y el Museo de El Escorial para la Geografía son los dos testimonios más notables.

II. a) La realización de Felipe II: en lo conceptual. Crónica Mayor

Las trayectorias examinadas abocan en Felipe II. En torno a

1571 el Rey ordenaba al Licenciado Juan de Ovando y Godoy que realizara una inspección al funcionamiento del Consejo de Indias. Ovando era, desde 1568, visitador de dicho organismo. En 1571 iba a ser su Presidente. Tras el minucioso cumplimiento de lo ordenado nacía una conclusión: allí no se podía tener noticia exacta de los asuntos americanos, sobre los que debía recaer gobernación. Los papeles se amontonaban sin orden. Era necesario regular la obtención y ordenación de las noticias de Indias. Y el inmediato paso: la rápida redacción de las Ordenanzas del Consejo de 1571. En ellas, y en el aspecto que nos ocupa, se estatuliza la labor histórica y se somete a unas normas escritas. Nacía la Crónica Mayor de Indias, asignada al Cosmógrafo-Cronista, que aparecía con ella. Novedad importante es que éste sería en lo sucesivo *un funcionario*, que, incorporado al Consejo, tenía la permanente obligación de «ir escribiendo siempre la Historia General de las Indias». También debía escribir sobre las cosas naturales y ordenar «las tablas de la Cosmografía asentando en ellas, por su longitud y latitud y número de leguas, según el arte de la Geografía, las provincias, mares, islas y montes y otros lugares que se hayan de poner en designio y pintura». Todo ello lo debía hacer «con la mayor precisión y verdad que ser pueda». Las obligaciones pasaban a las Leyes de Indias, en las que (15) se subraya que el Cronista debe construir su Historia General «*con sus causa, motivos y circunstancias*». Un concepto actual de la Historia. En su calidad de funcionario quedaba fiscalizado por el Comisario de la Historia, cargo creado en la Ordenanza 119. Debía éste ser informado por el Cronista del estado de su obra, debiendo reconocer lo que fuera escribiendo, antes de pagarle el tercio de su nómina, que se cifraba en 100.000 maravedies. El principio de responsabilidad pública era, pues, previsto y exigido a esta nueva figura de

Cronista, que tan lejos está del veje Cronista del Rey, de tono áulico y de privanza. El Comisario debía dar de la obra del historiador «la certificación que mereciera».

Pero también se atendía a la colaboración que se debía prestar al Cronista. Su labor necesitaba de unos apoyos materiales de información. A ello anduvo atento el Rey. Ya en 1571 corrieron por las Indias documentos en los que se ordenaba la búsqueda de datos, noticias y papeles y su inmediata remisión al Consejo. En 1572 (por Real Cédula de 16 de agosto) el Rey ordenaba a Virreyes, Gobernadores y Audiencias que debían «informar sobre cualesquiera personas, así legas como religiosas, que hubiesen escrito, o recopilado, o tuvieran en su poder alguna historia, comentarios o relaciones de alguno de los descubrimientos, conquistas, guerras, o que supiesen de ritos o costumbres de los indígenas». Este material debía remitirse a España en la primera ocasión de flotas o navíos que se ofreciese. Las disposiciones en tal sentido fueron casi constantes. Las Ordenanzas para Descubrimientos y Poblaciones, dictadas por el Rey en Segovia (13-VI-1573), abundaban de nuevo en que aquellos que «tienen gobernación en Indias, tanto en lo temporal como en lo espiritual, se deben informar con mucha diligencia si dentro de su distrito o en las tierras y provincias que confinaren con él hay alguna cosa por descubrir y de las gentes y naciones que la habitan». En 1578 (25 de junio) el Rey insistía: Ordenaba a la Audiencia de Méjico que revisara su Archivo y remitiera al Consejo todos los documentos que allí hubiera. Ese mismo año pedía a los prelados de Indias (en marzo) que hicieran cumplida relación de los asuntos de sus diócesis. En 1581 insistía en tal propósito.

Pero no sólo quedaban obligados a cooperar los cargos oficiales indianos. También se exigían relaciones a todas aquellas personas que acudían

al Consejo a pedir mercedes. Y, como escribiera Jiménez de la Espada, «frailes, clérigos, capitanes, viajeros, descubridores, gobernadores y magistrados dejaron sus relaciones». La Ordenanza IV estipulaba que hicieran descripción cumplida de todo «los españoles que se internen en tierras de indios». La XII mandaba que los pilotos americanos y marineros tenían que averiguar lo que a ellos se refería y luego comprobar con los de otros navíos, observando las diferencias y averiguando las causas que las motivaban en caso de que las hubiera. La XXII obligaba a descubridores por mar y tierra a hacer «comentario o memoria por días de lo que vieren o hallaren». Debían leer en público dichos comentarios, para que los miembros de la expedición corrigieran o aumentaran. Estos testimonios debían entregarse a la Audiencia, bajo «cuya licencia hubieren ido». Las Leyes de Indias hacían hincapié en tales extremos. Era, pues, el compromiso de todo un cuerpo social en la ejecución de la magna obra. Todo quedaba reglamentado desde el Estado. El material se acumulaba en el Consejo. De él quedaba encargado el Comisario, obligado a saber en cada momento «cómo quedaba puesto» cualquier dato o documento. Era un mecanismo bien sustentado gracias a la meticulosa preocupación del Rey.

El interés que le movía a diseñar tan notable y bien conjuntada empresa era el que perseguía el buen gobierno de Indias. En las Ordenanzas ya quedaba taxativamente expuesto. Se ordenaba al Consejo que «con particular estudio y cuidado» tuviera hecha adecuada y digna relación «de todas las cosas de las Indias», pasadas y presentes, «*sobre las que pueda caer materia de gobernación*» (Ordenanza III).

Y en Antonio de Herrera, que estrena el cargo recién creado de Cronista, vemos la preocupación que lo informa. Su obra la hacía «para que sopyeran las

naciones europeas que todos estos católicos reyes e sus consejeros han cumplido con la Bula del Pontífice e non han atendido a disfrutar aquellas tierras como dicen». Se salía al paso de una campaña antiespañola, «mostrando que no es justo que las malas obras de pocos oscurezcan las buenas de muchos».

II. b) 1. La creación de unos nuevos métodos de investigación histórica y geográfica: El interrogatorio-encuesta como base de las Relaciones de Indias

Para la elaboración del Libro de las Descripciones por el Cronista, base de la apetecida Crónica General de las Indias, eran necesarios los oportunos materiales. Hemos visto cómo éstos eran requeridos de la experiencia de pilotos, descubridores y viajeros ya desde los días del Padrón General. Cómo las disposiciones de nuestros reyes se multiplican hasta Felipe II. Pero era necesario una concreción estructuradora que les diera solución original: la fijación, por parte de Ovando, entre los años 1569 y 1571, de un nuevo método de investigación: el del interrogatorio y la encuesta, con base geográfica-histórica y estadístico-administrativa. Su actualidad es evidente, sobre todo en Sociología. El procedimiento ordenaba el medio, antes difuso, para la elaboración de informes y relaciones, y daba forma a la teoría de algunos cronistas, como Páez de Castro.

Ya antes de la elaboración de las Ordenanzas, siendo visitador, Ovando redactó un primer interrogatorio de 37 preguntas en 1569. Era el punto de partida: se enviaba a los oficiales reales de Indias para su contestación en forma de relación. En él se abordaban los más distintos puntos de la realidad americana. En 1571 elaboraba otro nuevo, esta vez de 200 pregun-

tas, siendo de 1573 el tercero, con un cuestionario de 135. Así, pues (prescindiendo de la polémica F. Caballero-Jiménez de la Espada), el nuevo método nacía por y para América. No triunfó, sin embargo, en esta primera etapa. Y sucedió lo que en tantos aspectos. La nueva fórmula se aplicó a la propia España, en 1574, también por Ovando, desde su puesto ahora de Presidente del Consejo de Hacienda. Y en España el sistema se perfecciona. Ovando moría en 1575, pero su empresa no acabó con él. El Rey encontró a su nuevo colaborador en López de Velasco, que había trabajado íntimamente con Ovando.

Sin pérdida de tiempo, en 1577, prosiguió la magna empresa de investigación indiana, aplicando ahora a América un cuestionario de 50 preguntas, inspirado en el usado en la propia España. Ahora sí se cosecharon los frutos apetecidos. A partir de esa fecha comenzaron a llegar, desde diversos puntos de América, las Relaciones suscritas sobre la base de la encuesta. Las primeras fueron las de las gobernaciones de Santa Marta y Venezuela. De 1579 y 1580 son la mayoría de las de Nueva España (la provincia que mejor cumplió lo ordenado). Siguen las del Nuevo Reino de Granada y Tierra Firme, alcanzando las más modernas a 1584. Las de Quito son de 1582. Las de Perú, casi en su totalidad, de 1586.

El nuevo método subsistió hasta el siglo XVII. Estas Relaciones de Indias constituyen, qué duda cabe, una joya inestimable para nuestra historiografía. Archivadas entonces habían quedado olvidadas en los fondos documentales de nuestros depósitos, hasta que las sacara a luz don Marcos Jiménez de la Espada, al publicar las de Perú. Antes F. Caballero había desvelado las de España. Desde entonces una línea de historiadores han centrado su interés en ellas. Catalina García, Villamil, Miguélez, Latorre, Zarco, Viñas Mey y R. Paz, entre

otros españoles, y G. Marcel y H. Cline, entre los extranjeros, han empleado estas Relaciones indianas y españolas. Doble fuente de singular importancia para los estudios de carácter histórico, geográfico, económico y social sobre nuestro XVI. Y, cómo no, título de gloria para Felipe II, que había emprendido tan esperanzador camino por vez primera en la Europa moderna y culta de aquella centuria.

II. b) 2. El uso de la expedición científica

Dentro de este contexto, Felipe II sistematizó y dio forma a la expedición científica, de la que existían difusos precedentes. Se concreta en la misión encomendada al doctor Francisco Hernández y al geógrafo Francisco Domínguez, en 1570. Tenía como última finalidad completar la Historia Natural de las Indias, comenzada por Gómara y Fernández de Oviedo. Debía extenderse, sin embargo, a la geografía y la historia indiana.

Prueba de la importancia que se dio a esta misión es que la Instrucción real que la creaba fue absorbida por las Leyes de Indias en la Recopilación de 1680. Del encargo real y los resultados obtenidos se hacen eco Ambrosio de Morales, Baltasar Porreño y Gregorio Letti.

Francisco Hernández debía hacer «in situ» un completo trabajo sobre Nueva España y ampliarlo luego al Perú. En 1577 el doctor regresaba a España habiendo dado cima a la primera parte de su trabajo. Viejo y enfermo no podía emprender el estudio del Perú. Como resultado de su gestión quedaron dieciséis gruesos volúmenes, en los que, al lado de las cuestiones naturales, se hace una descripción general de América, bajo su aspecto geográfico, recogiendo además las costumbres de los indígenas, de sus ritos e instituciones. De la situación social y de los esclavos, del régimen político,

de la conquista de Méjico. Su obra quedó en la Biblioteca de El Escorial. Allí la conocieron Porreño y Letti. El incendio de 1671 la hizo desaparecer. En la Biblioteca de San Isidro de Madrid, sin embargo, se hallaron cinco volúmenes de los manuscritos de Hernández, con anotaciones y correcciones autógrafas, publicadas en 1790 a instancias de don José Gálvez. Por su parte, el geógrafo Domínguez completó un estudio sobre la geografía mejicana, con el título de «Descripción de la Nueva España». A nosotros nos sirve para documentar una vez más el interés filipino por el conocimiento de América y, sobre todo, para descubrir el rasgo de originalidad de esa primera visita científica regulada con minucia por nuestro Estado renacentista.

II. b) 3. Sistematización de la observación científica

Dentro de esta preocupación general, concreto la labor realizada por Felipe II respecto a un problema de urgente necesidad de gobierno: el de la determinación de la longitud geográfica. De ello dependía la precisión para aplicar la Línea de Demarcación con Portugal.

Desde la Casa de Contratación habían trabajado ya con afán Martín Cortés, Andrés del Río Riaño, San Martín, Felipe Guillén y otros más. Sobre todos ellos destacan las investigaciones varias de Santa Cruz, que, en su *Libro de las Longitudes*, aportaba varios métodos para la resolución del problema: el de los ángulos en oposición, el de las variaciones de la aguja, el de los relojes precisos y concordados, el de las distancias lunares y el de la observación de los eclipses. Felipe II acometió sistemáticamente el problema. En la Ordenanza 118 del Consejo de Indias se disponía la obligación del Cosmógrafo de solucionar tan importante cuestión. En 1573, en las Ordenanzas para Descubrimientos y Poblaciones,

se insistía en que los que tenían gobernación en Indias hicieran observar los eclipses para tal fin.

De 1577 son las Instrucciones de López de Velasco para observar el eclipse de sol que había de producirse el 26 de febrero. Se estudiaría en España y en América. Lo mismo se hacía ese año con un eclipse de luna, rindiendo excelentes resultados. Las Instrucciones de López de Velasco permitieron fijar así la longitud de un sinnúmero de poblaciones. «Instrucciones —escribe el P. Barreiro— sabias y detalladas que constituyen el primer ejemplo de una observación astronómica y sistemática que nos ofrece la historia de esta ciencia» (16).

En 1584 se repitieron las observaciones. De nuevo se cosecharon óptimos resultados, que completaron los anteriores. El problema del meridiano americano se iba determinando.

A este mismo fin respondía el encargo del Rey, en 1586, al cosmógrafo valenciano Jaime Juan, para que determinara la longitud en Filipinas y fijara taxativamente el antimeridiano.

Acabamos ya. Como hemos visto, Felipe II despliega un esfuerzo, completo y original, de canalización científica desde el Estado. Es una nota que me conviene subrayar. Por otro lado, un segundo dato: esa preocupación se concretaba en fórmulas inéditas en Europa, por las que el reto americano nos hacia adelantarnos a ella. Las grandes decisiones giran en torno a los años 70 de la centuria XVI.^a Nuestro modesto recuerdo sólo pretende evocar, en estos años 70 de la XX.^a la preocupación de nuestro Estado renacentista filipino.

En realidad, ese interés por el mundo físico es propio de los grandes momentos constitutivos de los pueblos. Si con Octavio Augusto se lleva a cabo una gran información sobre la geografía y la historia del Imperio, y Guillermo el Conquistador, cuando dio vida al pueblo inglés, encargó una descripción

de sus tierras, igual hacían los reyes castellanos en los días del descubrimiento y la conquista (17). Era —recordando las conocidas palabras de Peña y Cámara— «conocer la tierra para acatar sus mandatos, investigar el hecho social, presente y pretérito, para respetar la razón profunda de su contextura; dictar la norma para ordenar la república. Todo esto se llama en el sobrio lenguaje ovandino con sólo dos palabras: Descripciones y Ordenanzas. Geografía y Derecho. Cimiento y argamasa de Imperios» (18).

(1) Rey Pastor, J.: «La ciencia y la técnica en el descubrimiento de América». Buenos Aires, Espasa Calpe, 1951, p. 32.

(2) Menéndez Pidal, G.: «Imagen del mundo hacia 1570». Madrid, 1944, prólogo.

(3) Fernández de Oviedo: «Historia general de las Indias». Madrid, Real Academia de la Historia, 1851-1855, 4 vols., vol. I, p. 1.

(4) Monardes, Nicolás: «Historia medicinal». Sevilla, 1580, fol. 1 y ss.

(5) Acosta: «Historia natural y moral de las Indias». B.A.E., tomo LXXIII, lib. V, cap. IX, p. 151.

(6) López de Gómara: «Historia general de las Indias». B.A.E., tomo XXII, p. 159.

(7) «Epistolario». Trad. de López de Toro, vol. I, núm. 181, p. 341.

(8) B.A.E., tomo XXXVI, p. 440.

(9) Fernández de Oviedo: «Sumario de la natural y general historia de las Indias». B.A.E., tomo XXII, p. 481.

(10) Jiménez de la Espada, M.: «Relaciones geográficas de Indias. Perú». Madrid, 1881-85, tomo I, introducción, p. XVI.

(11) Maravall Casesnoves, J. A.: «Los factores de la idea de progreso en el Renacimiento español». Discurso leído el 31 de marzo de 1963 en la Real Academia de la Historia. Madrid, 1963, p. 58.

(12) Cabrera de Córdoba: «La Historia para entenderla y escribirla». Prólogo y preparación de Montero Díaz. Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1948, p. 11.

(13) Mariana, P. J. de: «Historia de España». Ed. B.A.E., tomo XXX, p. LII.

(14) Publicadas por la Real Academia de la Historia. Tomo IV, pp. 382, 415 y 466; tomo V, p. 154.

(15) Título XII, lib. II, ley 1.^a

(16) Barreiro, P. Agustín: «La ciencia española en el siglo XVII». Madrid, Hernández Galo, 1928, p. 386.

(17) Menéndez Pidal, Gonzalo: «Imagen del mundo hacia 1570». Madrid, 1944, prólogo.

(18) Peña y Cámara: «La Copulata de las Leyes de Indias. Las Ordenanzas Ovandinas». Revista de Indias. Madrid, 1941, II, núm. 6, p. 143.

La metodología estructuro-global audio-visual y la enseñanza del francés a distancia

Por Francisco NAVARRO DE DIEGO

Catedrático de Francés del Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia. Fue director del INB «Ataúlfo Argenta», de Castro Urdiales, y, más tarde, jefe de la División de Formación del Profesorado del I.C.E. de la Universidad Autónoma de Bilbao y Director del Instituto Experimental Piloto de Bilbao. Ha sido profesor

ayudante del profesor Martinet en la Sorbona y ha desarrollado en los últimos años una intensa actividad en la formación y perfeccionamiento de profesores de francés en las Universidades de Pau y Tours y a través de los cargos que ha venido ocupando.

1. Función de las lenguas extranjeras en el bachillerato

A partir del final de la segunda guerra mundial se produce un fenómeno sociocultural de enorme importancia: la profunda aspiración por parte de capas sociales cada vez más extensas de la población para adquirir el conocimiento de lenguas modernas. La lengua pasa a ser considerada como un medio de comunicación con otros hombres, como un medio de aprehender todo su universo sociocultural. Así, pues, se exigirá a los profesores que consigan que sus alumnos sean capaces, en primer lugar, de expresarse oralmente y por escrito y de comprender, igualmente, la lengua oral y la lengua escrita extranjera.

Somos conscientes de que la situación actual de la enseñanza de las lenguas modernas en el Bachillerato es especialmente problemática: el

nivel de conocimientos de los alumnos que inician este nivel es, en general, muy bajo, y, en el mejor de los casos, heterogéneo. Por otra parte, todavía algunos alumnos e incluso algunos Centros, no prestan a las lenguas modernas la atención que su estudio requiere y no las valoran en función de la importancia que tienen dentro de un curso, de un curriculum tanto de Educación General Básica como de Bachillerato.

Por ello nos parece necesario recordar la función de las lenguas extranjeras en la Enseñanza Media. Esta función es triple:

1. El conocimiento de una lengua extranjera es un factor de promoción socioeconómica que permite en algunos casos obtener mejoras salariales y en otros alcanzar puestos vedados a los que no conocen idiomas.

En los últimos años el desarrollo de las co-

municaciones internacionales, de los contactos, de los congresos profesionales, etc..., hace que, en algunos sectores punta, sólo pueda estar el especialista al día si conoce idiomas (asistencia a coloquios, seminarios, lectura de revistas y publicaciones especializadas, etc.).

Recordemos que los trabajos realizados por organismos internacionales, tales como la UNESCO y el Consejo de Europa, nos indican que los jóvenes de hoy en día no podrán ocupar un puesto relevante en nuestra sociedad si no conocen, por lo menos, *dos lenguas extranjeras*.

Este primer aspecto que señalamos es primordial. Como se ha dicho reiteradas veces (recordemos la resolución de la Asociación Francesa de Profesores de Francés, por ejemplo), todo estudio de las realidades sociales, económicas, políticas y culturales debe apoyarse fundamentalmente sobre el conocimiento de la lengua.

2. En realidad, este aspecto que acabamos de mencionar, por mucha importancia que tenga, quizá no justificara la inclusión de las lenguas extranjeras en los programas oficiales de Bachillerato. Y si la valoración de la asignatura terminase aquí, como por desgracia sucede a veces, tal vez su estudio fuese más propio de una Escuela de Idiomas que de un Centro de Bachillerato.

La UNESCO recomienda el estudio de las lenguas modernas ante todo por su función educativa: respecto al ser humano, integrante de los distintos grupos nacionales; enriquecimiento del sentido crítico y de tolerancia al apreciar las diferencias y semejanzas de los distintos pueblos; conciencia de la inserción en una realidad social, política y cultural distinta y afín al mismo tiempo, lo que permite la ponderación relativa de la cultura propia.

La formación humanística que en su día vino desempeñando la enseñanza de las lenguas clásicas debe hoy asumirla, en gran parte, la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En este segundo aspecto, sin entrar en polémicas o rivalidades anticuadas con otras lenguas extranjeras, conviene tener presente que la lengua francesa ocupa un puesto importante entre los idiomas utilizados en España para las relaciones con el extranjero (comerciales, técnicos y culturales) y, sobre todo, que en los estudios debe ocupar un lugar privilegiado no sólo por ser Francia puente obligado para Europa, sino por ser un país fronterizo (cuya lengua ha dejado su impronta en la cultura española desde el siglo XVIII, principalmente), lo que hace posible completar la enseñanza escolar con viajes, estancias, contactos personales, etc.

3. Finalmente, y este nos parece el aspecto primordial: «el aprendizaje de, por lo menos, un idioma es elemento indispensable para la formación de la personalidad» (UNESCO, Coloquio

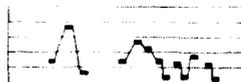
de Hamburgo sobre la enseñanza de los idiomas).

Es necesario que reflexionemos sobre este papel asignado a la enseñanza de las lenguas extranjeras e intentemos sistematizarlo. Nadie discute hoy la necesidad de practicar la gimna-

L'ORAL



Exercice 1. L'interrogation sur le temps et sur la cause avec «est-ce que».



A quelle heure est-ce qu'il a quitté la maison, alors?
[akɛlə R eskilakite lamezɔ̃ als R]
als R*
lamezɔ̃ als R*
akɛlə R eskilakite lamezɔ̃
akɛlə R eskilakite lamezɔ̃ als R

Pourquoi est-ce que Claire pense appeler Séverine?
[puʁkwa eskakite R pãsaple sevʁin]
puʁkwa*
pãsaple sevʁin
puʁkwa eskakite R
puʁkwa eskakite R pãsaple sevʁin

Ejercicios de corrección fonética de una Unidad del Método «PLEIN VENT. (Edición experimental 1976-77.)

sia y los deportes, cosa discutida no hace mucho por ciertos «pedagogos», para el desarrollo armónico del cuerpo. Nos atrevemos a afirmar que la enseñanza de una lengua extranjera consiste en la práctica de una auténtica gimnasia mental imprescindible para el desarrollo intelectual del alumno, con la que no se puede equiparar ninguna de las demás actividades comprendidas en el curriculum de estudios del Bachillerato.

En efecto, si pensamos en las faltas de los alumnos españoles que estudian francés, por ejemplo:

- Qui est dans la classe?
- Dans la classe sont les élèves avec son professeur, en lugar de la frase correcta: Dans la classe il y a les élèves avec leur professeur, y las comparamos a diálogos «parecidos» en español:
- ¿Quién está en el aula?
- En el aula están los alumnos con su profesor.

Observamos que pasar de un idioma a otro supone no sólo usar vocablos distintos, sino, y sobre todo, utilizar relaciones entre los elementos constitutivos de la frase distintos y construcciones diferentes. Hay que cambiar: *aula por classe* (*clase*, en español no suele tener el mismo significado que en la frase francesa); es-

tán por *il* y *a* y no por *sont*; *su* por *leur* y no por *son*.

Podríamos multiplicar los ejemplos: la misma «orientación» de los vocablos (su organización de la izquierda hacia la derecha, como escribimos) se ve alterada, como en el caso siguiente:

— *Qui parle?*

— *Parle le professeur* (en lugar del correcto *C'est le professeur qui parle*).

Vemos, pues, que la capacidad de automatización, memorización y combinatoria se pone a prueba, permanentemente, en el ejercicio de la lengua extranjera.

2. LA METODOLOGIA ESTRUCTUROGLOBAL AUDIVISUAL

La constatación del fracaso de la enseñanza «tradicional» de las lenguas modernas se han convertido en un lugar común.

Podemos comprobar que, tras largos años de estudio de una lengua extranjera en nuestro Bachillerato, fuimos incapaces de «desenvolvemos» en situaciones corrientes de comunicación. El reproche deberíamos hacérselo más a los objetivos de la enseñanza que a los métodos y a los profesores que tuvimos. Evidentemente, sería difícil que nuestros profesores pudiesen enseñarnos a adquirir las destrezas orales de la lengua si el objetivo de los programas oficiales exigía:

a) Analizar y situar a los autores franceses en el cuadro de la historia literaria desde sus orígenes.

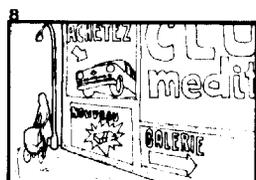
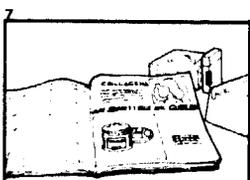
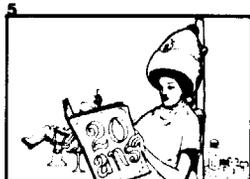
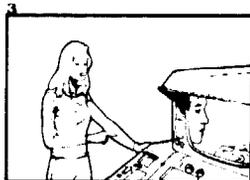
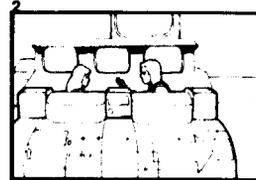
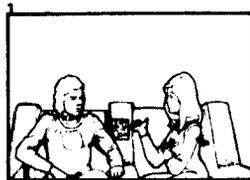
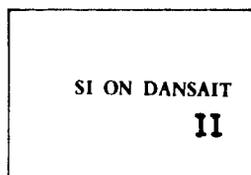
b) Efectuar traducciones directas e inversas.

c) Poseer ciertos conocimientos sobre la lengua francesa y, en particular, dominar la gramática del código escrito.

Habrà sido necesario el desarrollo reciente de la lingüística aplicada para que se comprendiera que el mejor medio de penetrar una civilización extranjera (incluyendo su literatura) era el hablar y comprender la lengua que le sirve de vehículo.

En este sentido podemos considerar que, en lo referente a la enseñanza del francés, va la O. M. de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero del mismo año, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato («B.O. del E.» de 18 de abril de 1975).

Y en esta óptica es necesario situar los esfuerzos de renovación en didáctica de las lenguas, entre los que cabe resaltar las aportaciones de la metodología estructuroglobal audiovisual, nacida a principios de los años cincuenta y que ha ido siendo permanentemente renovada durante las dos últimas décadas, gracias, sobre todo a los trabajos de Paul Rivenc, primer Director adjunto del Credif y actual Director del Departamento de Lingüística Aplicada de la Universidad de Toulouse; Peter Guberina, Director



Imágenes de la segunda parte de una Unidad del Método «PLEIB VENT». (Edición experimental 1977-77.)

del Instituto de Fonética de la Universidad de Zagreb, y Raymond Renard, Director del Instituto de Fonética Aplicada de la Universidad de Mons.

Vamos a intentar sistematizar en unas cuantas líneas los principales rasgos específicos de lo que es hoy esta metodología:

2.1. El aprendizaje se centra en el habla

- **Prioridad temporal acordada al aprendizaje de la lengua oral.** En nuestra perspectiva hay que resaltar que esta prioridad no debe llegar a ser nunca una primacía. Aunque retrasemos ligeramente el estudio del código escrito el aprendizaje de la lengua oral irá preparando el estudio de la

lengua escrita, que, posteriormente, se desarrollará con mayor rapidez.

- **Prioridad a la comunicación lingüística fundamental en situación.** Al intentar conseguir la competencia de comunicación, la metodología estructuroglobal audiovisual privilegia las actividades más motivadoras del habla. En un primer período son las que responden a la necesidad de expresión del alumno en situación de aprendizaje; en su segundo período las que le permitirán abordar los temas más útiles. Así, pues, deberemos enseñar las estructuras lingüísticas más fundamentales. Esta preocupación de unir lo natural y lo auténtico, que corresponde a la psicología del alumno, sobrepasa los objetivos de los métodos que se centran en la lengua «fundamental».

En nuestra óptica, lengua y comunicación son indispensables de la situación. Las nuevas nociones deben ser percibidas en situación: es la justificación de los diálogos; las realizaciones de los alumnos deben ser efectuadas en situación: es la finalidad de la fase de explotación que permitirá el paso de de la reproducción a la producción y a la creatividad. La participación del alumno no sólo debe ser solicitada, sino que, no lo olvidemos, es la condición de sus progresos en el manejo del nuevo útil lingüístico, como lo fue en la conquista de su lengua materna.

2.2. Una progresión psicolingüística coherente fundamentada en la jerarquía de los niveles de percepción.

- Se considera a la lengua como un comportamiento. El aprendizaje es concebido como una actividad estructuradora, acorda con el carácter estructural de la lengua. Si, en un principio, se procura evitar toda intelectualización no quiere esto decir que se impida la reflexión sobre la lengua, pero una vez más debemos insistir en que la reflexión debe llegar «a posteriori».
- **Uno de los dominios en que esta progresión ha alcanzado sus más altos miveles de elaboración es el de la fonética.** P. Gubarina ha abordado el dominio de la enseñanza de las lenguas extranjeras a través de la patología de la audición. La audición es un fenómeno esencialmente estructural y cuando oímos unas señales sonoras sólo percibimos una parte de los elementos constitutivos. Un campo muy limitado de frecuencias, a menudo discontinuo, permite la integración de las señales. Como ya señalaba Troubetzkoy, «lo que llamamos acento extranjero no de-

pende del hecho de que el extranjero en cuestión no pueda pronunciar un cierto sonido, sino más bien del hecho de que no aprecia correctamente este sonido. Y esta falsa apreciación de los sonidos de una lengua extranjera está condicionada por la diferencia existente entre la estructura fonológica de la lengua extranjera y la de la lengua materna del sujeto hablante». Todo esto permite comprender por qué el alumno principiante se obstina en reproducir mal el modelo propuesto en lengua extranjera, a pesar de nuestras repeticiones correctas: simplemente porque lo percibe mal.

A partir del estudio contrastivo del sistema fonológico de la lengua materna de nuestros alumnos y del de la lengua extranjera estudiada podremos determinar un tercer sistema: el sistema de faltas que nuestros alumnos van a cometer.

El sistema verbotonál de integración fonética es uno de los rasgos más originales de la metodología estructuroglobal audiovisual. El acto de habla supone la existencia de un sistema complejo, pero inconsciente de regulaciones audiofonatorias. Este sistema de regulaciones es el que convendrá educar a partir de una acción sobre el estímulo (la emisión modelo) en función de una apreciación correcta de la falta cometida; el control del proceso se fundamentará en la reproducción y en la producción. Naturalmente, el conjunto del proceso se basará en un comportamiento inconsciente, no analítico, por parte del alumno; pero, sin embargo, una metodología rigurosa, partiendo del análisis de la falta cometida, dirigirá la elección del estímulo por parte del profesor. El método verbotonál de corrección fonética y la metodología estructuroglobal audiovisual se inscriben en la misma perspectiva psicopedagógica. Una buena adquisición del sistema fonológico de la lengua estudiada (asimilación que puede conseguirse de forma total en un tiempo razonable —sesenta a noventa horas—) liberará todas las energías (del alumno y del profesor) para poder continuar la progresión morfosintáctica y léxica. Si la integración fonológica no se realiza correctamente en estas primeras horas del aprendizaje el riesgo de no conseguirla nunca es grande y todo el proceso de adquisición de la lengua extranjera se encontrará gravemente perturbado.

2.3. Una metodología integrada en distintos planos

- Imagen, sonido, gestos, son partes integrantes de la situación.

- La lengua, en cuanto sistema, es una e indivisible: los aspectos lingüísticos que representan la fonética, el léxico y la sintaxis son estudiados globalmente.
- En el plano sociocultural: la lección de lengua extranjera es un medio para penetrar en el mundo de los que la hablan y la viven.

2.4. Una relación pedagógica renovada

A menudo sólo se ha visto en la metodología estructuroglobal audiovisual los aspectos más aparentes y se ha pretendido que el papel del profesor quedaba reducido al de un mero utilizador del magnetófono y del proyector. Nada más lejos de la realidad: creemos que el profesor de lengua alcanza en esta metodología su verdadera magnitud. Debe unir, a una mayor competencia, un nuevo comportamiento en clase.

- **Competencia:** A un perfecto dominio del idioma tienen que añadir una amplia competencia pluridisciplinar.
- **Comportamiento:** En la perspectiva de esta metodología debemos replantearnos el papel del profesor en clase, que no debe ser el del portador del saber, sino un animador del grupo que constituye toda clase. Su papel, por discreto que tenga que ser a veces, no es menos capital. No basta con seguir un libro, página tras página. Se trata de ponderar los elementos múltiples y a veces contradictorios de la dinámica propia al fenómeno de la comunicación, en función de diversos factores., permaneciendo fiel a una serie de principios psicopedagógicos básicos. La estrategia de la clase, en esta pedagogía de participación, debe tener en cuenta:
- **El momento del aprendizaje:** La aplicación de los principios pedagógicos deberá variar según nos encontremos en los primeros momentos del aprendizaje o en un momento más avanzado.
- **El material pedagógico:** Ciertos cursos audiovisuales están mejor elaborados que otros y no es posible aplicar una metodología idéntica en todos los casos.
- **El alumnado:** La metodología debe variar en función de los alumnos, teniendo en cuenta sus intereses, su motivación, etc.
- **Las circunstancias del aprendizaje:** Horario, comportamiento de los otros profesores del Centro, de los padres de los alumnos, etc.

- **De su propia personalidad y de su motivación:** Se habla pocas veces de la motivación del profesor y, sin embargo, es tan importante como la de los alumnos.

No olvidemos, naturalmente, que toda renovación metodológica debe implicar un plan serio de formación y de perfeccionamiento del profesorado.

3. La enseñanza del francés a distancia

Partiendo de los principios metodológicos anteriormente expuestos, el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia estimó necesario, desde sus inicios, la elaboración de un material específico para la enseñanza del francés a hispanohablantes que se apoyan en las vinculaciones aludidas y ofreciera soluciones en función de la lengua materna de los alumnos, para lo que ha ido preparando ejercicios individualizados, aparte del material colectivo.

Este método, Plein Vent, que ha visto ya dos ediciones experimentales y que será publicado en edición definitiva el curso próximo (para primer curso de B.U.P.), ha sido redactado por el equipo ANETO, grupo de profesores de francés que llevan varios años colaborando juntos en la elaboración de trabajos lingüísticos, material pedagógico y realización de cursos de perfeccionamiento del profesor de francés. (Está constituido, para la elaboración de este primer curso, según orden alfabético, por: Jean-Louis Henriot, dibujante; Jean-Claude Lannlongue, antiguo jefe de la Sección de Francés del Pro-nep de E.G.B. de la Universidad Nacional de Educación a Distancias, Julio Murillo Pujal, Catedrático de francés, Jefe de la División de Investigación del I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona; Francisco Navarro de Diego, Catedrático de francés del Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia, y Paul Rivenc, Director del Departamento de Lingüística Aplicada de la Universidad de Toulouse.)

Vamos a sintetizar los principios que han orientado la realización de este Método de Francés para el nuevo Bachillerato:

3.1. Lengua escrita y lengua oral

«Incluso cuando pensamos sin expresar nuestros pensamientos pensamos con sonidos y con grafías». Partiendo de esta constatación, según la cual no existe lengua que no se realice oralmente, hemos considerado indispensable el que el alumno «a distancia» disponga de «cassettes» en los que vienen grabados los *diálogos* (que sirven de punto de arranque y constituyen el núcleo de cada unidad), así como los ejercicios de pronunciación que pretenden ayudar a resolver las dificultades del alumno cuya lengua materna es el español o una de las lenguas hispánicas, siguiendo el sistema verbotal de co-

rección fonética; también van incluidos los ejercicios gramaticales, ejercicios situacionales individualizados.

La lengua escrita no es sino la representación gráfica de la lengua oral, pero no debe, sin embargo, ser descuidada. Saber leer y escribir un idioma no sólo permite hacer uso de las posibilidades de las lenguas, de su utilidad práctica en condiciones en que la lengua oral no puede funcionar (cartas, prensa, libros, anuncios, etc.), sino que en el proceso de aprendizaje desempeña también una función capital: como ejercicio de análisis (al escribir tengo que dividir la frase, la «cadena hablada» en los elementos que la componen: palabras, marcas gramaticales, fonemas, etc.) y como ejercicio de fijación (al ver escrita una palabra unimos la memorización visual a la memorización auditiva).

De lo dicho se deduce que la escritura y la lectura deben estudiarse cuando ya se sabe pronunciar correctamente y que el transcribir la lengua oral según el código ortográfico constituya un ejercicio para fijar los conocimientos.

3.2. Para qué se habla

Sentada la necesidad de empezar el estudio del idioma imitando un modelo hablado y de fijar los conocimientos escribiendo, conviene plantearse la función misma de las lenguas; si aprendemos aquellas expresiones que sentimos como necesarias el estudio será más fácil; si, por, el contrario, se trata sólo de cambiar etiquetas (esto que veo con cuatro ruedas, que consume gasolina, en lo que pueden viajar de una a cinco personas, etc., aquí se llama «coche» y en Francia «voiture»; en español es masculino y en francés femenino) el hablar aparecerá como un juego gratuito del que puedo prescindir con dibujos, diccionarios o mímica.

Numerosos manuales parecen haber adoptado esa creencia; se piensa que hablar es «nombrar las cosas». Sin embargo, no es así: si digo: «el profesor va al colegio en bicicleta», puedo efectivamente «ver» lo que dice en la frase, puedo ilustrar la frase, incluso tomar una foto; pero cuando digo: «Quiero pasar unos días en París», la idea de «desear», de «querer» una cosa, sólo puedo expresarla con palabras, no puedo representarla de ninguna manera.

De igual forma cuando se dan órdenes («Cómprame dos kilos»), cuando quiero mantener el contacto con la persona con quien hablo («¡dígame!», en el teléfono; «bueno», «¿me entiendes?», etc.), cuando quiero expresar mi estado de ánimo (fuera de la mímica, que siempre puede ser interpretada de manera equívoca) o cuando quiero jugar con los sonidos de distintas palabras, la lengua es indispensable.

Es más, muchas veces, cuando la persona que habla quiere referirse a «cosas» que están a su alcance, las señala refiriéndose con una palabra «deíctica» («esto», «eso», «lo», etc.), sin

nombrar la cosa. El joven cliente le dirá, por ejemplo, al peluquero: «de aquí no me lo toque, por favor», sustituyendo «pelo» y «nuca» por «aquí» y «lo».

Las lenguas sirven primordialmente para comunicarse con otra persona, para expresar un pensamiento y no para relatar con palabras lo que percibimos por los cinco sentidos.

3.3. Los contenidos: qué se aprende y cómo se aprende

Acabamos de ver las funciones primordiales de toda lengua. El método que proponemos pretende recoger estas premisas y por ello abundan los imperativos, los pronombres demostrativos, los neutros, etc. («Mettez Radio France!», «C'est celle-ci ou celle-là?»...), las construcciones elípticas («Le son seulement?»), las expresiones que manifiestan la afectividad, matizada con toques de ironía, pero procurando no caer en la comicidad artificiosa con la que tantas veces se pretende amenizar los cursos de idiomas, presentándose situaciones forzadas con palabras francesas, pero que un locutor francés no diría nunca.

La proporción de sustantivos resultará, por consiguiente, reducida, y es que, en general, desempeñan una función secundaria en la comunicación.

Por el contrario, si hemos hecho hincapié en la selección de situaciones de comunicación: la identificación, la orientación de la información, un rechazo violento, una aceptación, la complicidad entre vecinos, relaciones familiares, sociales (tráfico, inspectores de gas y electricidad, etc.), pudiéndose recorrer el método siguiendo «itinerarios afectivos» (agrado, enfado, etc.), «objetivos» (los tradicionales centros de interés: la familia, la casa, la escuela, etc.), «de civilización» (la *journée d'action*, la *fete foraine*, la *moto*, le *ski*, etc.), «gramaticales» (la determinación, el plural, el fenómeno de los adjetivos, etc.), «fonéticos» (mayor o menor tensión, más agudos, más graves, etc.).

En cualquier caso, hemos tratado siempre de respetar el carácter específico del idioma estudiado. Cada lengua posee sus expresiones propias para las que la mejor traducción no pasa de ser una grosera imitación.

Comprender el francés no es traducir, sino saber emplear la construcción adecuada como lo haría un francés y darle el sentido que le da un locutor francés en la situación en que aparece. Por ello, el punto de partida es siempre una situación: unos personajes en tal o cual lugar, en un momento dado, manteniendo tales o cuales relaciones, con sus antecedentes respectivos (conocidos del interlocutor, si no no pueden hacer uso de ellos en la conversación) y envueltos en un entorno, en un decorado preciso.

En esta situación los personajes dicen esto o aquello: HABLAN, para actuar, para informar. El

aprendizaje debe iniciarse por la aprehensión clara de la situación, y no importa que esa aprehensión global se verbalice en lengua materna con las siguientes preguntas sobre la situación:

- ¿Cuántos personajes intervienen?
- ¿Dónde están?
- ¿En que momento ocurre la acción?
- ¿Quién habla?
- Qué relaciones mantienen los personajes entre sí?
- Interpretación global (¿están contentos, riñen, han cometido una falta, se han equivocado, han resuelto el problema?, etc.).

En esta situación los mensajes emitidos, las frases que pronuncia cada personaje utilizan a menudo *expresiones fijas*, como segmentos del idioma, que el uso ha cuajado y que apenas si se modifican (*voilà, c'est très bien, on prend sa bicyclette, c'est ça, etc.*). Estas expresiones exigen una comprensión global: «*Tiens, voilà Monique!*» no puede ser ni analizada ni traducida (la única comprensión posible es que en francés cuando llega una persona que se llama Monique y que yo no esperaba, si quiero que los demás se percaten de su llegada digo: «*Tiens voilà Monique!*»). En un primer momento aprender es poder repetir esa frase. Pero, a su vez, la frase puede variar según la persona: «*Tiens, voilà Philippe!*», o si, en lugar de extrañeza, expreso agrado porque estaba esperando su llegada diré: «*Ah voilà Monique!*».

Estos dos aspectos del lenguaje son: la situación, que permite que el mensaje se realice, se pronuncie, y el código, que contiene las posibilidades de variación.

Situaciones y código vienen complementados por una información sobre la civilización francesa. En este sentido, dado que Francia, como la mayoría de los países, se ve invadida por las siglas, no hemos dudado en mencionar aquellas que ya pertenecen a la vida diaria (S.N.C.F., E.D.F., etc.), añadiendo por nuestra parte E.K.S.X. por motivos fonéticos.

3.4. La progresión

No hemos seguido una progresión basada en la cantidad de vocabulario, aunque sí, para no sobrecargar el trabajo de memorización, hemos procurado no sobrepasar los treinta vocablos nuevos en los diálogos de cada unidad, ampliando dicho léxico basándonos en los comentarios pasivos de los alumnos en los ejercicios (de forma muy moderada) y en los textos de civilización. El profesor —en los casos de clase directa— puede ampliar el léxico en las clases de explotación. Apoyándonos en los estudios más recientes y en nuestra propia experiencia hemos seguido criterios lingüísticos y psicopedagógicos.

Es importante que, desde un principio, la lengua enseñada no sea aséptica, sirviendo únicamente para informes técnicos: asimismo tiene que permitir la comunicación salvando las deficiencias de conocimiento de léxico. Por otra parte, la progresión vendrá determinada por el grado de dificultad para los hispanohablantes de los contenidos presentados, teniendo muy presente que una de las dificultades principales consiste precisamente en la aparente «semejanza» del francés y del español, por lo que hemos optado sistemáticamente por aquellas expresiones específicas del francés y, por tanto, difíciles de traducir. (No rechazamos la traducción cuando se buscan equivalencias globales. En tal situación, en español se dice esto y en francés aquello: *Ah! non, pas question = ¡De ninguna manera! ¡De eso, nada!*, pero excluimos la traducción analítica que supone un paralelismo entre las lenguas que generalmente no se da.)

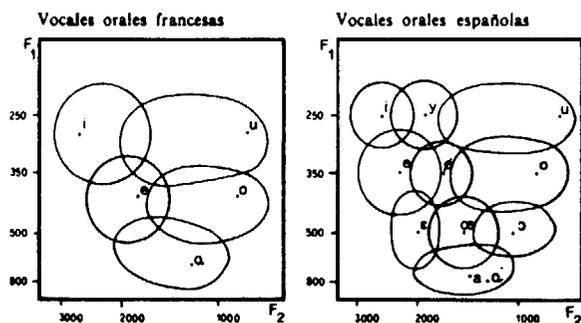
Podemos esquematizar nuestras opciones en el siguiente cuadro:

- De lo afectivo a lo descriptivo.
- De lo global a lo analítico.
- De lo situacional a lo contextual. (De lo deíctico a lo nombrado.)
- De lo implícito a lo explícito.
- De lo específico a lo analógico. (De lo «específicamente francés» a lo «parecido español».)
- De los valores extremos del sistema a los matices intermedios.

3.5. Utilización del método por parte de los alumnos a distancia

Además del manual y de una guía metodológica para el profesor (para su utilización en directo) presentamos un «modus operandi» como

SONIDOS DE LAS VOCALES ORALES FRANCESAS Y ESPAÑOLAS SITUADOS DENTRO DEL AREA DE DISPERSION



Esquemas tomados del libro «Introducción fonética para profesores de Idiomas», Raymond RZNARD, Editorial Rosas, 1976.

sugerencias para el alumno que tiene que enfrentarse sólo con el estudio del francés. Cada alumno podrá adaptarlo a su forma de estudiar para sacar el mejor provecho. Es importante, en todo caso, advertir que la aparente ayuda que puede significar el consultar el texto escrito antes de haber «percibido» el modelo oral, a la larga es perjudicial. La práctica ha demostrado que la lectura y la escritura sólo deben ser practicadas después de conocer la pronunciación.

Proponemos para cada unidad:

1. Con el libro cerrado, audición de la primera parte del diálogo grabado en el «cassette».

2. Tratar de contestar a las preguntas situacionales (véase más arriba el apartado 3.3), aunque sea en español. Si es necesario vuelva a escuchar la cinta.

3. Abrir el libro. Observar las imágenes. Contestar a las primeras preguntas ayudándose con las imágenes. Escuchar el diálogo I siguiendo las viñetas (en principio: una frase = una viñeta).

4. Realizar las mismas fases de trabajo con el diálogo II.

5. Repetición de los ejercicios de fonética. Siguiendo los modelos propuestos en los «códigos» y respetando las entonaciones. No dudar en repetir el modelo, aunque le parezca que no corresponde a la frase que ha servido de punto de partida: hemos tratado de proponer modelos que se asemejen a realizaciones filtradas.

6. Apréndase de memoria los diálogos I y II. Este trabajo debe realizarlo después de los ejercicios de fonética para no fijar pronunciaciones equivocadas.

Para la memorización recuerde:

A) Que la entonación desempeña una función capital, por lo que debe iniciar la repetición a partir de la última sílaba (repetición regresiva); por ejemplo, si quiere aprender la frase:

«Vous êtes sur Paris?», repita:

Paris?
sur Paris?
zêtes sur Paris?
vous êtes sur Paris?

B) Es difícil recordar más de cinco o seis sílabas. Para las repeticiones regresivas vaya organizándose «paquetes» que no sobrepasen este volumen; por ejemplo, si quiere decir «Monsieur Lafon travaille a la S.N.C.F.», repetirá:

ε f
se ε f
ε n se ε f
ε s ε n se ε f

vaj
vaj
tRavaj
fō tRavaj
sjōlafō tRavaj

a la ε se ε n se ε f
Mōsjōlafō tRavaj a la ε se ε n se ε f

Si los «paquetes» le resultan fáciles de repetir podrá saltar etapas, pasando, por ejemplo, de [εf] a [εse nsef] directamente, siempre empujando por la última sílaba.

7. Repita los diálogos, grabándolos en un «cassette», y compare su pronunciación con el modelo grabado.

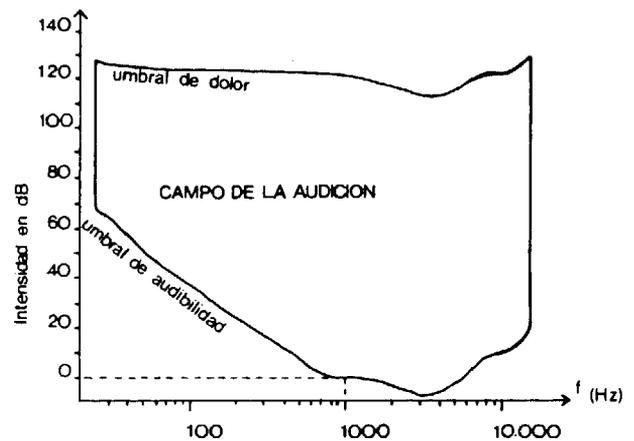
8. Realice los ejercicios:

- Sobre imágenes.
- Estructurales.
- Escritos.

Corrijalos.

9. Haga los dictados (grabados en el «cassette»). Corrijalos.

1.11. Campo de audición



10. Amplie sus conocimientos pasivos («reconocimiento del vocabulario escrito») leyendo los textos de civilización y respondiendo a las preguntas de comprensión. (Estos textos están previstos, sobre todo, para aquellos alumnos que ya tienen un ligero conocimiento de la lengua francesa. Si usted inicia su estudio o lo vuelve a emprender después de algunos años es preferible que el trabajo indicado sobre estos textos lo empiece a realizar, como un repaso, a partir de la Unidad. 4)

11. Intente realizar los juegos de lenguaje.

12. Escuche de nuevo «los diálogos», «la fonética» y dictées».

Cada unidad supone en total de ocho a diez horas de trabajo, que proponemos sean repartidas de la siguiente forma:

1. 10'
2. 15'
3. 10'
4. 35'
5. 40'
6. 50' + 50'
7. 15'
8. 20' + 50' + 50' + 40'
9. 30'

- 10. 50
- 11. 20
- 12. 30

Al final del método incluimos un balance gramatical, otro fonético y un léxico complementario, en ningún caso para que sean estudiados de memoria, sino como elementos de consulta. Igualmente enviamos la corrección de todos los ejercicios para que, una vez realizados, pueda comprobar sus resultados.

El alumno no debe mirar nunca la «corrección de los ejercicios» antes de haber terminado la realización del ejercicio correspondiente. Para facilitar su tarea indicamos siempre la página en que se encuentra el ejercicio cuya corrección damos.

Como ya hemos indicado anteriormente, las orientaciones metodológicas que hemos dado no tienen más pretensiones que sugerir pauta y de ninguna manera imponer una técnica de trabajo.

Lo único que le pedimos es una gran regularidad en su trabajo. De nada sirve, en el aprendizaje de una lengua moderna, el trabajar un día por semana, aunque esta sesión de trabajo dure tres o cuatro horas. Debe dedicar al estudio del

francés un tiempo diario, aunque sólo sea media hora o tres cuartos de hora (como mínimo debe dedicar una hora y media cada dos días). Esta regularidad será uno de los factores determinantes del aprendizaje.

El Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia está en contacto directo con los alumnos a través de una red de Centros Colaboradores, que son siempre Institutos Nacionales de Bachillerato, en cada uno de los cuales hay un tutor de francés cuya misión respecto a los alumnos es:

- Orientar y dirigir sus estudios.
- Responder a sus consultas y resolver sus dificultades.
- Especialmente en clases de francés, organizar en grupos la fase de «transposición» para conseguir una auténtica situación de «comunicación», tan difícil de lograr por el alumno aislado.

Así, pues, en cada caso el alumno deberá actuar de acuerdo con las orientaciones más precisas y personales de su profesor-tutor y con sus hábitos de trabajo, siempre y cuando resulten eficaces.

Sobre la historia de las civilizaciones

Por Antonio FERNANDEZ GARCIA

Catedrático de Geografía e Historia del Instituto «Lope de Vega» de Madrid, ocupa ahora la cátedra de su asignatura en el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia.

Obtuvo Premio Extraordinario en la Licenciatura («El campesino español bajo la Restauración Aproximación a sus estudios») y en el Doctorado («El abastecimiento de Madrid en el reinado de Isabel II», Madrid, Instituto de Estudios Madrileños, C.S.I.C., 1971) y fue número uno en las Oposiciones a Cátedras de Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

Ha sido becario del Instituto «Jerónimo Zurita», del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y viene ejerciendo la docencia en la Universidad Complutense como encargado de curso de «Historia Social de la Edad Contemporánea Española» y de «Historia Contemporánea».

Es miembro del Instituto de Estudios Madrileños y coautor de varios libros de texto («Demos II», «Orbe 7.º», «Orbe 8.º» y una historia de las civilizaciones, «Occidente», Editorial Vicens Vives).

Estas reflexiones están solicitadas por la introducción en los estudios de bachillerato de una historia de las civilizaciones (*). Una clarificación conceptual puede contribuir a enfocar la nueva disciplina, cuyo enunciado responde a una concepción de la historia en la que la atención a las personalidades excepcionales ha sido desplazada por el estudio de las sociedades, y los hechos singulares e irrepetibles —según las categorías de Poincaré— por fenómenos perdurables —los braudelianos procesos de larga duración, el plano que Eiras ha llamado de «no acontecer, el de las realidades, materiales profundas» (1)—, en el que habría que integrar también el de las realidades espirituales profundas. P. Conard-Malerbe, al afirmar que la historia estudia las sociedades humanas en su devenir, ha especificado que «son los hombres reunidos en grupos sociales, sobre un espacio determinado, en un momento dado» (2); dimensiones colectivas, ámbito espacial y ámbito temporal formarían la trama de la realidad histórica.

Para perfilar el concepto y contenido de una historia de las civilizaciones atenderemos a tres tipos de cuestiones:

1. Las modernas concepciones historiográficas y el apelativo de historia de las civilizaciones.
2. Elementos constitutivos de las civilizaciones.
3. Interés justificativo de esta disciplina; el proceso hacia una civilización universal.

I. LAS MODERNAS CONCEPCIONES HISTORIOGRAFICAS

1. Evolución en el concepto de historia

Tradicionalmente la historia se ha ocupado de los hechos memorables; con este propósito redactó Herodoto su «Historia de las guerras médicas», el más antiguo libro de historia occidental conocido. Como a los niños, atraídos por héroes reales o fantásticos, también a la Humanidad el acontecimiento o el hombre excepcional le impresionaba de forma excluyente. Pero ya en los historiadores griegos se señalan dos formas diferentes de enfocar la realidad; Herodoto escribe una epopeya de acentos épicos; Tucídides efectúa un análisis del sistema político ateniense y pone en boca de Pericles, en una de las más bellas muestras de la oratoria política, la «Oración fúnebre», frases de entusiasmo por los fundamentos y funcionamiento de la democracia ateniense; e inicia, por otra parte, un intento de conexión de causas y acontecimientos, que ha sido denominado historia genética. En Herodoto encontramos la historia-relato, en Tucídides se intenta la historia-análisis. La orientación de Herodoto predominó durante siglos en la literatura historiográfica. Las crónicas y anales recogen hechos sobresalientes, lo que Tuñón de Lara ha llamado «espuma de la historia», que supone una receptividad infantil, observa el color de las olas y prescinde de las profundidades. Es la historia sin documentos, que tiene un carácter pragmático o apologético. Los cronistas son secretarios de propaganda de los reyes. Así fue López de Ayala en el siglo XIV o Hernando del Pulgar para los Reyes Católicos. Fernán Pérez de Guzmán, en el prólogo de sus «Generaciones y semblanzas», considera objeto único de la historia el relato de batallas, guerras y sucesos políticos. Luis Cabrera de Córdoba, en

«De la historia, para atenderla y escribirla», acentúa más esta óptica y subordina la historia a las necesidades de la política, permitiéndose falsedades o silencios.

¿Puede admitirse que esta concepción narrativa y política refleje la vida de la humanidad? ¿Dónde están los hechos cotidianos y colectivos? Recordemos que una de las más interesantes colecciones de historia lleva por título «La vie quotidienne». ¿Cómo vivía el hombre? ¿Cómo moría? En el reinado de Felipe en el imperio español «no se pone el sol»..., pero se escribe el «Lazarillo», la novela del hambre... ¿o es la picaresca literatura de evasión? (3).

Poco a poco los pensadores más claros comienzan a manifestar un criterio más amplio y exigente. Luis Vives opina que la historia no puede ser sólo relación de guerras, sino que ha de atender a la exposición de la vida civil y política. Baltasar de Cespedes en 1600, en su «Discurso de las letras humanas», estima que la historia debe contener las novedades, análisis de los gobiernos, descripciones sobre las costumbres, en suma, «tener noticia de aquellas cosas tanto de paz como de guerra de la misma manera que las tenemos de las nuestras». Deben interesar a la historia las mismas cosas que interesan al hombre normal en su vida. Estos datos los buscan Zurita y el p. Mariana en documentos, pero se limitan a una labor de recopilación, sin actitud crítica.

La crisis del concepto tradicional de historia data del siglo XVIII (4). Voltaire termina con la historia-relato, aunque todavía prescinde del pueblo —es significativo que «El siglo de Luis XIV» sea un título—, pero las cortes y batallas no son consideradas ya como la única realidad. Algunos años antes, en España, la personalidad enciclopédica del p. Feijoo había subrayado la necesidad de ampliar el contenido de los libros históricos y la del historiador de

poseer un conocimiento básico de materias diversas. En la misma línea el conde de Fernán Núñez, en sus discursos «De la historia y de la verdad de la historia, pasión en ella y otros escritos», se muestra partidario de incluir de manera general medicina, poesía, leyes, creencias. Campomanes, en repetidas ocasiones, expresa sus inquietudes sobre la historia en uso. «Las historias comunes refieren negociaciones, ligas, guerras y tratados de paz... Ignoran la constitución civil y el derecho público de la nación y de sus relaciones con las comarcas. De donde resulta que las historias corrientes suelen estar llenas de sueños y cosas inexactas, faltando las noticias políticas, económicas y militares que pudieran servir de sólida instrucción.» Superando los prejuicios de un patriotismo mal entendido, que se cifraba en subrayar sólo las excelencias de la nación, del que también se quejaba Feijoo, aseguraba que prestaría más servicio al país quien pusiera de relieve los errores y problemas de nuestra constitución y nuestra economía. Juan Pablo Forner, en sus «Reflexiones sobre el modo de escribir la historia de España», se expresa en términos parecidos. En Capmany, «Memorias históricas sobre la marina, comercio, navegación y artes de la antigua ciudad de Barcelona» (1779) y, y Masdeu, «Historia crítica de España y de la cultura española» (1783), se

(*) Este artículo fue redactado en octubre de 1975.

(1) Introducción al tomo IV de «Historia del mundo moderno». Cambridge, Barcelona, Sopena, 1974, p. V.

(2) P. Conard-Malerbe: «Guía para el estudio de la historia contemporánea de España». Madrid, Siglo XXI, 1975, p. 4.

(3) V. Félix Brun: «Hacia una interpretación sociológica de la novela picaresca», y Charles Aubrun: «La miseria en España en los siglos XVI y XVII y la novela picaresca», en *Literatura y Sociedad*. Barcelona, Ed. Martínez Roca, 1969.

(4) V. Cassirer: «Die Philosophie der Aufklärung», 1932. Capítulo dedicado a la historiografía del siglo XVIII. También Ditley: «El siglo XVIII y el mundo histórico».

ve más clara esta doctrina cumular, considerando a la historia como un todo, como una historia de la civilización. No hacen más que abundar en la postura expuesta sin ambages por el p. Sarmiento en sus «Memorias para la historia de la poesía y de los poetas españoles» (1775), al asegurar que la historia «debe instruir a los hombres, presentándoles los sucesos más memorables no sólo los belicosos, sino también físicos, cosmográficos, morales, teológicos y literarios». De entre todos sobresale por su penetración y modernidad Jovellanos (5), quien, en su «Discurso de recepción en la Academia de la Historia» (1780), se queja del sistema narrativo imperante y solicita una historia crítica y total —diríamos con términos actuales.

Estas consideraciones de teorizantes y metodólogos no fueron en general estimadas, y los libros de historia siguieron reservando sus páginas de forma casi exclusiva para los temas bélicos y diplomáticos. Las concepciones de historia total se materializan en Francia en el siglo XIX en la obra de Francois Guizot, en la que aparece el estudio de las clases sociales, y más aún en la de Michelet, que convierte al pueblo en protagonista de la historia. En Alemania se da un paso decisivo, con Ranke, en la utilización de las fuentes, pero no se renovaron los métodos de trabajo.

De otros campos extraerá la historia su metodología renovada. En el último tercio del siglo XIX sitúa Georges Lefebvre el nacimiento del método histórico moderno (6). Aún a riesgo de simplificar, podría decirse que la «nueva historia» se debe a la confluencia de tres corrientes: la renovación de la geografía en la cátedra de Vidal de la Blanche, que estimula trabajos de relación y síntesis; la revolución en la economía y en la aplicación de la economía a la historia, desplegada en la obra ingente de Marx, cuyos presupuestos teóricos, cuyos mode-

los de análisis y cuyos procedimientos metodológicos no han dejado de ejercer un influjo decisivo, como ha expuesto Pierre Vilar (7), y la aportación de la sociología, a través de la revista «L'Année sociologique», fundada por Durkheim en 1897, en cuya línea se iban a mover muy pronto Marc Bloch, Pigniol, A. Marthiez, etc., y más aún a partir de Francois Simiand, que crea en 1903 la «Revue de Synthèse», y combate en un artículo de ese año, «Método histórico y crisis sociales», la metodología tradicional, centrada en un análisis positivista del hecho, de Segnobs, abogando por la incorporación de los métodos sociológicos a la historiografía. Frente al hecho aislado, que sólo ocurre una vez, Simiand se esfuerza por descubrir constantes, para lo que es preciso estudiar los fenómenos de naturaleza social. En España la concepción totalizadora aparece en la obra de Rafael Altamira, «Historia de la civilización española» (1902), pero su sistema de yuxtaposición de planos implica una metodología arcaica; la renovación procederá de los grandes medievalistas, Menéndez Pidal y Caludio Sánchez Albornoz.

Antes de la primera guerra mundial la polémica entre Sombart y Pirenne resultó fecunda para la apertura de nuevos caminos. Sombart se apoyaba en grandes concepciones sintéticas; Pirenne partía más modestamente del análisis crítico de los documentos y rechazaba interpretaciones que no tuvieran una apoyatura documental. Los dos comenzaron el estudio de la génesis del capitalismo y sus posiciones se enfrentaron en los congresos de historia de Heidelberg (1903) y Londres (1911).

La incorporación de los métodos de análisis de la sociología se debe a Max Weber (8). En dos grandes síntesis plantea la construcción de categorías o «tipos ideales», a las que sólo intuitivamente se referían los historiadores (9). Weber, al interpretar la economía socioló-

gicamente y evitar la tentación de la abstracción, traza también caminos a la historia económica. Su trabajo de mayor trascendencia para los estudios historiográficos se ocupó de la relación entre la ética protestante y el desarrollo del capitalismo. Discutido, defendido, revisado, este planteamiento estructural, que interpola lo ideológico con lo económico, trazó un amplio camino de investigación, seguido después por Amintore Fanfani, Pierre Vilar, Christopher Hill, Rudolf Braun, Mc Kendrick, Coleman, S. Landes, Gerschenkron, Dobb, Ways, etc. (10).

El año 1929 es trascendental para los estudios de historia; Marc Bloch y Lucien Febvre fundan los «Annales d'Histoire Economique et Sociale», que desde 1939 se denominaron «Annales d'Histoire Sociale»; en los años 1942 a 1944 aparecieron intermitentemente con el título de «Melange d'histoire sociale» y reaparecieron, aunque con la pérdida de Marc Bloch, en 1945 con su nombre de preguerra y desde 1946 con el de «Annales. Economies, Sociétés, Civilisations». El método de los Annales está tomado de la sociología de Durkheim, en concreto de «La división del

(5) V. Sánchez Albornoz: «Jovellanos y la Historia», en *Españoles ante la Historia*. Buenos Aires, Losada, 1958.

(6) George Lefebvre: «El nacimiento de la historiografía moderna». Barcelona, Martínez Roca, 1974.

(7) Pierre Vilar: «Marxismo e Historia», en *Crecimiento y desarrollo*. Barcelona, Ariel, 1964. Y en su artículo «Histoire marxiste, histoire en construction. Essai de dialogue avec Althusser». «Annales», ener-febrero 1973, p. 165 y ss.

(8) En la obra más difundida de Max Weber: «Historia económica general». México, Fondo de Cultura Económica, 1974, confluyen los métodos de la economía y la sociología.

(9) Una puesta al día de métodos y fuentes en «L'histoire sociale Sources et méthodes. Colloque de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud (15-16 mai 1965)». Presses Universitaires de France, 1967, 298 p. En el coloquio intervinieron exclusivamente historiadores: Labrousse, Soboul, A. Blanc, P. Goubert.

(10) V. «Estudios sobre el nacimiento y desarrollo del capitalismo» (varios autores). Madrid, Ayuso, 1971.

trabajo social» (11), por medio de las aportaciones de M. Halbwachs. Los hechos económicos y sociales comienzan a ocupar el primer plano y la historia se concibe no como una recopilación de datos, sino como un planteamiento de problemas que es preciso resolver. La revista creada por los dos grandes historiadores franceses revolucionó los métodos de trabajo, no sin suscitar grandes resistencias. La estadística histórica, la demografía histórica, la metrología histórica, comenzaron a tomar carta de naturaleza y a ser tema de ponderación y controversia.

Con métodos que se diferencian radicalmente de los del siglo XIX trabaja una auténtica pleyade de historiadores: Hauser y Febvre en Francia, Pirenne en Bélgica, Power y Clapham en Inglaterra, Heckscher en Suecia, Sombart en Alemania, Dopsch en Austria, Rutkowsky en Polonia. Las aportaciones metodológicas fueron continuadas por Labrousse, Braudel, Pierre Vilar, Konetzke, Vicens, Witold Kula..., la lista podría ser muy larga. Especialmente relevante ha sido la aportación metodológica de Ernest Labrousse, que sucedió a Bloch en su cátedra de la Sorbona (12). El rigor de su método, comparando fuentes, calibrando su valor por la constatación con la documentación de control; su procedimiento de medias móviles para la fijación de las series de precios, la relación de precios y salarios... constituyen directrices y modelos de método de análisis.

A partir de los «Annales» y de la obra de Labrousse se habla insistentemente de historia social. Se ha pasado del estudio de lo individual a lo colectivo y de la valoración de las actividades del espíritu al análisis de lo cotidiano, de las necesidades materiales. Pero ni lo individual ni lo espiritual pueden ser olvidados. La realidad histórica exige una atención múltiple a la múltiple realidad de la vida humana. El peligro del monopolio

de la economía ha provocado ya resultados extraños; en algunos manuales se ha sustituido de forma evidente el «acontecimiento político» por el «acontecimiento económico», y a las largas listas de dinastías han sustituido largas series de tablas estadísticas. Si no se integran estos datos en un conjunto la entraña se quedará oculta detrás de una cortina, tejida bien con guerras y paces bien con cifras de exportación e índices de productividad. Son certeras las palabras de Pierre Vilar: «lo económico, más lo social, más lo político, más lo ideológico y espiritual, es igual a lo histórico. La historia es totalidad que no puede ser recortada en pedazos o sectores» (13).

2. La palabra «civilización»

El término «civilización» no se utiliza hasta el siglo XVIII. Braudel dice que aparece «casi furtivamente» (14). En el año 1756 se publican dos obras interesantes: el «Essai sur les Mœurs et sur l'Esprit des Nations», de Voltaire, y el «Tratado de la población», de Mirabeau. Voltaire, que renueva la concepción de la historia, no utiliza todavía el término, aunque en las páginas de su libro desarrolla el concepto. La vida, para el filósofo ilustrado, es «costumbres y espíritu», modos de pensar, de sentir, de actuar (15). Mirabeau, padre del tribuno revolucionario, utiliza varias veces el vocablo, al hablar de «resortes de civilización», etc. (16).

En 1768, Ferguson (17) sistematiza los datos que viajeros, naturalistas y etnógrafos recogen, de pueblos y sociedades no europeas, y establece los tres conceptos de *salvajismo*, *barbarie* y *civilización*, fundamentales ya en todos los estudios de etnología. Lo civilizado se opone a lo bárbaro y representa un estadio superior en la evolución de la humanidad. En los dos primeros estadios introduciría Morgan (1871) los tres niveles de alto, medio y

bajo, y a partir de ellos establecerían Graebner y Schmidt sus grandes tablas clasificatorias.

A utilizar y elucidar el concepto de civilización contribuyó de forma decisiva la obra de Darwin. Durante muchos años los estudios de etnografía y etnología se movieron sobre presupuestos evolucionistas, desde la obra de Herbert Spencer hasta la de Taylor, quien distinguía en todas las civilizaciones un basamento y un grado de desarrollo: «Por un lado, la uniformidad que penetra tan ampliamente la civilización puede adscribirse, en gran medida, a la acción uniforme de causas uniformes, mientras que, por el contrario, sus diversos grados pueden considerarse como estadios de desarrollo o evolución, siendo cada uno el resultado de la historia anterior y estando en disposición de desempeñar el papel que le es propio en la realización de la historia del futuro» (18).

En el siglo XX se inicia con Elliot Smith la escuela difusionista; la civilización no es un estadio al que se pueda llegar por sí mismo a partir de la barbarie; el progreso exige la intercomunicación. Más tarde los

(11) V. estudio preliminar de Pierre Birnbaum a la edición española de Emilio Durkheim: «El socialismo». Buenos Aires, Schapire, 1972.

(12) E. Labrousse: «Fluctuaciones económicas e historia social». Madrid, Tecnos, 1973.

(13) La cita en Tuñón de Lara: «Metodología de la historia social». Madrid, Siglo XXI, 1973, p. 11. Las distintas orientaciones de la historia han sido sintetizadas por P. Vilar: «Histoire generale et histoire economique», en *Mélanges de la Casa de Celáquez*, t. V (1969), p. 480 y ss.

(14) Braudel: «Las civilizaciones actuales». Estudio de historia económica y social. Madrid, Tecnos, 1969. Libro fundamental para comprender el enfoque histórico de las civilizaciones. Previo al estudio de las más importantes civilizaciones vivas se analiza el término y concepto de civilización.

(15) V. estudio de Ortega y Gasset en «Caracteres y circunstancias». Madrid, Aguado, 1957.

(16) V. en Braudel, o. c., p. 12.

(17) Ferguson: «Essay on the History of Civil Society». Edimburgo, 1768.

(18) La cita en Childe: «La evolución social». Madrid, Alianza Ed., 1973, p. 13.

funcionalistas ponen el acento en el carácter original de cada civilización; por ejemplo, los egipcios no conocieron la rueda hasta la invasión de los hicsos, porque el establecimiento de la población a lo largo de un valle fluvial motivó que el transporte por tierra fuera mínimo. Aparece en los funcionalistas la importancia del espacio y del análisis de la estructura de las civilizaciones, puntos sobre los que insistiremos.

Desde hace doscientos años, desde que se utiliza el término, la civilización designa un estadio superior en la evolución de las sociedades. Vocablo fundamental en etnología, las sucesivas escuelas han discutido la relación o la influencia entre las civilizaciones o los rasgos diferenciales, pero han aceptado que designa un nivel superior de organización social. Así lo ha expresado Gordon Childe:

«El resultado final —la civilización— fue concretamente muy diferente en cada caso. Sin embargo, en todas partes significó la aglomeración de grandes poblaciones en ciudades; la diferenciación en el seno de éstas de productores primarios (pescadores, agricultores, etc.), artesanos especialistas de plena dedicación, mercaderes, funcionarios, sacerdotes y gobernantes; una concentración efectiva de poder económico y político; el uso de símbolos convencionales (la escritura) para registrar y transmitir la información e igualmente patrones convencionales de pesos y de medidas de tiempo y espacio, que condujeron a la ciencia matemática y al calendario» (19).

Si para etnógrafos y etnólogos el término civilización parece ofrecer unos perfiles claros no ha sido así para filósofos o sociólogos. Con cierta frecuencia se ha considerado sinónimos civilización y cultura; hacia 1830 Hegel los utiliza indistintamente. Juntos circularon los dos vocablos mientras se concedió al término civilización la doble adscripción semántica de valores morales y

materiales de una comunidad. Pero los sociólogos han esquivado esta identificación semántica; Tönnies (1922) ha designado con el nombre de civilización el conjunto de técnicas con que el hombre puede dominar la naturaleza, cultura sería el conjunto de los valores morales y los conocimientos estrictamente teóricos. Alfred Weber (20) también distingue los dos ámbitos, pero muestra preferencia por el término cultura; en su obra distingue las de primer grado (china, india, egipcio-babilónica), de segundo grado (judía, mediterránea) y de tercer grado (eslavobizantina, islámica, occidental). Cada grado aprovecha utensilios materiales anteriores; los primeros, en conjunto, constituyen la civilización; los segundos, una forma de asumirla o aprovecharla (21). Los antropólogos han empleado el término cultura para designar un estadio inferior, previo al de civilización; algunos prefieren hablar de cultura siempre, así Ralph Linton, quien considera como la base de la vida social a la conducta, elaborada a base de movimientos y actitudes determinadas por el paso de la corriente nerviosa a través de las neuronas y sinapsis, «la acción de pensar es también una cuestión de arcos reflejos, como puede serlo el guiñar un ojo» (22).

En lenguaje familiar —y literario— se acepta que, como adjetivos, civilizado y culto designan dos conceptos diferentes. Un hombre civilizado, que disfruta de una serie de adelantos materiales (coche, televisor) puede no ser un hombre culto. Ortega y Gasset en uno de sus ensayos de «El espectador», «El Quijote en la escuela», distinguía entre la civilización como uso de mecanismos o técnicas, políticas, industriales, etc., y la cultura —pensar científico, moral, artístico—. Aunque la distinción entre el utillaje material o práctico de una sociedad y su utillaje mental no parece difícil, los historiadores, cuando hablan de civilizaciones, no se circunscriben al ám-

bito de lo material, del dominio sobre la naturaleza, y prefieren considerar, en línea con los etnólogos, que la civilización es un nivel de organización y de contenidos de una sociedad, que presenta dintornos y estructuras peculiares. La historia de las civilizaciones debe, por tanto, atender al doble ámbito de lo material y lo espiritual.

3 Las civilizaciones en plural

El historiador del positivismo miraba con recelo todo lo que pudiera suponer interpretación filosófica de la historia; en el siglo xx, en el polo opuesto, se ha llegado a dar tanta importancia a la construcción teórica que la realidad es a veces sólo un punto de partida o pretexto. Algunas de estas construcciones teóricas, a las que se ha dado el nombre un tanto convencional de historias de la civilización, han llegado a tener una difusión enorme, es lo que ocurre con las famosas interpretaciones de Spengler y Toynbee. Entre alabanzas de periódicos, asombro de eruditos y panegíricos académicos, estos libros brillantes, auténticos vuelos de águila sobre el paisaje de la historia, han llegado a considerarse poco menos que biblias, libros sagrados de la historiografía, y sus «Moisés» han dejado caer, de vez en vez, juicios desdeñosos para la labor de topos de documento y archivo en que se ha basado el trabajo de los historiadores.

En el punto antípoda de Ranke, para quien el historiador no debe nunca «elaborar conceptualmente y por anticipado lo general, como hace el filósofo», Spengler, recogiendo in-

(19) Gordon Childe, o. c., p. 169.

(20) Alfred Weber: «Historia de la Cultura». México, Fondo de Cultura Económica, 1960.

(21) Una aclaración de conceptos en Régis Jolivet: «Definition et sens de l'Histoire», en *L'homme et l'histoire*. Actas del VI Congreso de las Sociedades de Filosofía de lengua francesa, 1952.

(22) Ralph Linton: «Estudio del hombre». México, Fondo de Cultura Económica, 1960, p. 77.

flujos de Nietzsche, Bergson, Simmel, Guglielmo Ferrero, y unos presupuestos de hiperbiologismo, que se hundían en Darwin, redacta su «Decadencia de Occidente», con el deseo de elaborar una síntesis de historia universal que superase la actitud pacata del historiador, encadenado a lo concreto. Aunque no faltaron las críticas, por ejemplo la de Meinecke y la de Ernst Troeltsch (23), quien comprobó que Spengler trabajaba sólo con literatura de carácter secundario, su obra «hormiguea para desesperación del crítico o del comentarista de datos falsos, de afirmaciones fantásticas y de analogías equivocadas; falta casi por completo una fundamentación crítica de los hechos aducidos, más aún: la necesidad misma de ella», en general la interpretación provocó la admiración y el pasmo. Redactada bajo el trauma que padece Alemania tras la guerra y Versalles, la interpretación biológica de la decadencia como una fase de senilidad traduce claramente el pulso de una Europa deprimida. Con una sistemática extraída de las ciencias naturales, el pensador alemán concibe la historia como una serie de civilizaciones, organismos vivos que se desenvuelven desde el nacimiento a la muerte. En su etapa creadora la civilización es una cultura; luego pierde su capacidad de innovación, envejece y muere. Los grandes ciclos culturales están absolutamente incomunicados entre sí y cada ciclo se ve condenado a retornar a los mismos grados y pasar por los mismos estadios que los precedentes. Es seductora su visión del ciclo mágico y del ciclo fáustico (34). La regularidad de los procesos es tal que el historiador está facultado para reconstruir las piezas que faltan, y llenar hipotéticamente las lagunas que presentan las fuentes. Los saltos sobre el tiempo y las semejanzas de culturas y períodos permiten hablar de «Augusto chino», «barroco egipcio», «merovingio hindú». La obra, de arquitectura grandiosa, ofrece peligros para los

estudios históricos. Hans Herzfeld cierra su crítica con estas palabras: «El resultado final de una valoración de su obra vital es, en definitiva, una admonición imposible de despreciar sobre los peligros de un pensamiento histórico cuya obstinación constructiva cree tener derecho a menospreciar la instancia crítica de una investigación individualizadora y garantizada por una rigurosa compulsión crítica, y al mismo tiempo intenta emprender la tarea de tender ese puente entre presente y pasado... sin la cautela vinculada a la modestia del arquitecto, esa cautela que jamás debe perder de vista los límites de nuestro saber y de nuestra capacidad» (25).

Más repercusión ha tenido el «Estudio de la historia», de Toynbee. Su extensión, en número de páginas, la ha convertido en verdadera pirámide de los libros de historia. También Toynbee, que toma de Spengler bastantes conceptos, aunque con nombres diferentes, busca el objeto de la historia fuera de la cronología y las fronteras nacionales, y lo encuentra en las sociedades y civilizaciones. Las civilizaciones mueren, pero antes prolongan su existencia constituyendo imperios universales, solución para dos o tres siglos. Los imperios terminan siendo derribados, pero antes de su caída una iglesia universal se ha instalado y salvará una serie de elementos. Estado parroquial, estado universal, religión universal, son tres estadios de evolución. El aspecto más conocido de la interpretación toynbiana es su ley del «reto y la respuesta». Las dificultades del medio suscitan una respuesta del hombre, de donde se infiere que las civilizaciones creadoras surgen en medios hostiles y no en medios acogedores. Desde su atalaya Toynbee no sólo interpreta el pasado, sino que se atreve a profetizar el futuro.

Las reacciones ante «El estudio de la historia» han sido de entusiasmo o de hostilidad. Ortega y Gasset, criticando muchas de sus afirmaciones, le

rindió el mejor homenaje, un libro entero, integrado por un curso de varias lecciones (26). Lucien Febvre le dedicó un severo artículo (27), en el que brilla la ironía; por ejemplo, ante los saltos en el tiempo que Toynbee prodiga llega a aconsejar a los hombres de negocios que basen sus informaciones sobre precios, seguros, etc., en las fluctuaciones de los precios del trigo en las riberas del Nilo durante el reinado de Ramsés II. En muchos casos se unen el respeto admirativo de sus construcciones con la crítica por pretender considerarlas construcciones históricas, así Wilhelm Berges (28). Los años han ido acumulando reparos; la crítica de Fernand Braudel, veinte años posterior a la de Lucien Febvre, resulta demolidora (29). Braudel le censura el desdén por los acontecimientos, el desperdicio del factor geográfico, insuficientemente explicado, el olvido de la prehistoria, la ausencia de referencias a las técnicas y economías y la pobreza de la base social, culminando con la reducción arbitraria a un número determinado de civilizaciones —«numerus clausus»—, había escrito con sorna Febvre. La ley del reto y la respuesta le merece al historiador francés este acre comentario: «Reduce la función del 'medio' a lo que ciertos colegas ingleses atribuían a los

(23) Hans Herzfeld: «Oswald Spengler y la decadencia de Occidente», en *Teoría e investigación históricas en la actualidad* (varios autores). Madrid, Gredos, 1966.

(24) Oswald Spengler: «La decadencia de Occidente». Buenos Aires, Espasa Calpe, 1952, t. II, capítulo III.

(25) Ortega y Gasset: «Una interpretación de la historia universal (en torno a Toynbee)». Madrid, *Revista de Occidente*, 1960.

(27) Lucien Febvre: «Dos filosofías oportunistas de la historia (de Spengler a Toynbee)», en *Combates por la historia*. Barcelona, Ariel, 1970.

(28) Wilhelm Berges: «Arnold Toynbee», en *Teoría e investigación históricas en la actualidad*. Madrid, Gredos, 1966.

(29) Fernand Braudel: «Aportaciones de la historia de las civilizaciones», en *La historia y las ciencias sociales*. Madrid, Alianza Ed., 1968, p. 131 a 200.

azotes: un educador moral, severo y eficaz.» Los saltos en el tiempo, arguyendo que cuatro o cinco mil años significan muy poco en comparación a toda la historia humana, han provocado el asombro de los historiadores.

No se debe regatear valor a estos ensayos refulgentes, en los que resplandecen la inteligencia y la poesía. Pero es peligroso otorgarles patentes de autenticidad historiográfica y considerar que el desdén por la cronología y el desprecio absoluto por los acontecimientos concretos pueden ser pautas de los métodos del futuro.

En un estudio comparado de las civilizaciones pueden percibirse paralelismos y divergencias. Los etnógrafos difusionistas han subrayado preferentemente los paralelismos, por ejemplo, el ferrocarril es una invención inglesa que se difunde al continente europeo; todo invento difundido hace más próximas y semejantes las diversas áreas culturales. En otros casos llaman la atención las divergencias. Morgan había insistido en el criterio tecnológico para caracterizar una civilización, y Marx y Engels tomaron muchos de sus ejemplos; pero los funcionalistas han demostrado que un mismo nivel tecnológico no siempre supone una misma función, en unas sociedades un invento tiene aplicaciones que en otra no posee. Gordon Childe cree que el mecanismo darwiniano puede aplicarse, en cierto sentido, a la evolución entera de las civilizaciones. «Ciertamente, la fórmula darwiniana de 'variación, herencia, adaptación y selección' puede transferirse con alguna modificación de la evolución orgánica a la evolución social, e incluso es más inteligible en este último dominio que en el primero.» El papel de la variación lo cumpliría la invención; el de la herencia social se basaría en la educación y la propaganda; la adaptación al medio se fundamentaría en la tradición; la selección en la ex-

perimentación de lo que conviene a una comunidad (por ejemplo, se acepta la vacuna) (30). La aplicación de criterios biológicos a las comunidades humanas no deja de ofrecer peligros, algunas doctrinas racistas de nuestro siglo lo han evidenciado.

Estos ejemplos, los brillantes y desenfocados de Spengler y Toynbee, los científicos y metódicos de los etnólogos, pueden confundir al historiador, cuyos ámbitos de trabajo suelen ser más reducidos que los vastos panoramas de las civilizaciones, de su marcha y de sus interinfluencias. Sin embargo, el estudio del hombre en sociedad, del que constantemente se habla desde Michelet, exige, ineludiblemente, el análisis histórico de estas realidades complejas, dotadas de un carácter mucho más perdurable que los acontecimientos.

II. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LAS CIVILIZACIONES

En el estudio de una civilización el historiador ha de atender a un tiempo a su basamento material y a sus dimensiones culturales y espirituales. Sin embargo, una historia de las civilizaciones no es una historia de la economía, ni de las religiones, ni una historia política, aunque en ella aparezcan estas vertientes capitales de la historia humana. ¿Cuáles son los elementos constitutivos de una civilización, elementos que en todo momento han de ser tenidos en cuenta, aunque su papel en cada civilización sea variable? Haremos unas consideraciones sobre los cinco fundamentales: espacio, población, economía, sociedad y mentalidad.

1. Espacio

Toda civilización se desenvuelve en un determinado espacio, tiene unos límites físicos o geográficos, y dentro de ellos una serie de circunstancias de

clima, vegetación, riquezas, perfilan algunos de sus rasgos. Se ha hablado de civilizaciones fluviales (Egipto, Mesopotamia), de imperios thalassocráticos (Atenas, Cartago, Roma), de imperios de las estepas, etc. Sobre la relación espacio-hombre se han construido algunas teorías de filosofía de la historia, como la de Ibn Jaldún, quien veía el mecanismo de todos los cambios en la invasión por los pueblos nómadas de las estepas, incitados por el hambre, de los pueblos sedentarios, hasta que perdían sus virtudes de nómadas y eran dominados por otros pueblos esteparios. Uno de los elementos fundamentales de la arquitectura, el arco y sus derivados, la bóveda y la cúpula, constituyen la respuesta mesopotámica a la carencia de piedra y la consiguiente necesidad de inventar un procedimiento de construcción diferente del arquitebe. Los techos ingleses de paja, las casas de adobe o de bambú, las formas de vestir, señalan unas relaciones del hombre y el espacio.

En el siglo XIX el causalismo y el determinismo físicos adquirieron carácter de sistema, por la confluencia del positivismo filosófico, las teorías evolucionistas de Lamarck y Darwin y la exaltación de los factores materiales de la historia humana, que encontraron su ápice en la ingente obra de Marx. Así Comte utilizó los presupuestos lamarckianos de adaptación al medio y Taine buscó en él las diferencias entre las formas de vida y de comportamiento moral de la humanidad. En Hegel encontramos una de las más poéticas exposiciones de determinismo histórico; en la meseta, el valle y la costa surgirían tres formas diferentes de sociedad política (31), la referencia al agua se convierte en la clave de la existencia de los grupos hu-

(30) Gordon Childe, o. c., p. 183 a 186.

(31) V. conferencia de Ortega y Gasset: «En el centenario de Hegel», en *Caracteres y circunstancias*. Madrid, Aguado, 1957, p. 285 a 313.

manos. En la meseta vivir es vagabundear, no hay fuerza que obligue a la convivencia; no es posible el nacimiento de la ley ni del Estado, sólo adquieren cohesión las hordas bajo el caudillo genial. El valle fija al terreno, obliga a regirse por el ciclo de las estaciones, empuja a la convivencia bajo el imperio de las leyes; pero, por otra parte, ata al hombre, las culturas fluviales son hieráticas, inmóviles, eternamente iguales. El mar es el gran principio liberador, estimula a la movilidad, a la conquista y al comercio, a la innovación y la aventura. Con dos grandes figuras, Ritter y Ratzel, el determinismo comienza a moderar la fuerza de sus postulados. Ritter plantea la *mutua influencia entre hombre y medio*, influencia que no es constante, sino que está sometida a mutaciones intermitentes; Ratzel introduce «un intermediario», en expresión del profesor Terán (32): «La mayor parte de la influencia que la naturaleza ejerce sobre la vida espiritual del hombre, se manifiesta a través de las condiciones sociales y económicas, las cuales, a su vez, se hallan íntimamente relacionadas entre sí» (33). Ratzel incluye entre los elementos constantes la extensión, posición y configuración, y sólo el factor tiempo es la incógnita en la marcha de una civilización.

Frente al determinismo el posibilismo, en el siglo XX, reduce el papel del medio a una posibilidad de elección. Vidal de la Blache, seguido por Brunhes, Vallaux, Demangeon, Max Sorre, etc., han negado la estricta relación causal; por ejemplo, la vocación marinera de Gran Bretaña fue importada, durante siglos nada perturbó su vida agrícola y ganadera. Así dice Pierre Gourou: «Las posibilidades están en el hombre mucho más que en la naturaleza; le han sido dadas al hombre por medio de la civilización» (34). Posteriormente el probabilismo de Spate ha supuesto una tercera postura en geografía humana.

Con la violenta requisitoria de

Lucien Febvre contra el determinismo se inició la oposición de la escuela histórica francesa contra la exageración del papel del medio. Pero la dimensión espacial de las civilizaciones ha sido tenida en cuenta en todo momento por los historiadores de la escuela. Así Braudel, que se opuso a la ley del reto y la respuesta toynbianos, «es verdad que hay reto de la naturaleza, es verdad que hay réplica del hombre, pero no es forzoso que en consecuencia surja una civilización» (35), ha hecho del espacio y de los hombres en el espacio una de las bases de su obra. Y, en general, los historiadores que se han ocupado de las altas culturas conceden al medio un papel decisivo en el nacimiento de las civilizaciones. Myres (36) basa algunas notas distintivas entre las civilizaciones egipcia y mesopotámica en las diferencias entre el Nilo, que tiene lejos las cascadas y el ceno y es un río protector, y los ríos mesopotámicos, que llevan sus inundaciones de ceno hasta la desembocadura —en Caldea la primera victoria del bien fue sujetar el dragón que encadenaba las aguas oscuras.

2. Población

Toda civilización presenta, al lado de unas dimensiones espaciales, unas dimensiones demográficas, en las que pocas veces se ha reparado. La trascendencia histórica del budismo o la del islamismo se señalan no sólo en el área geográfica por la que se expanden, sino también en la importancia numérica de los hombres que siguen sus «evangelios». Tan reciente es la aplicación de la demografía a los trabajos históricos que el investigador se encuentra con nieblas constantes cuando desea saber la población de un país o una ciudad en una fecha de la historia. Y es un dato básico, sin él la exigencia de cuantificación de la historiografía social se convierte en una utopía inalcanzable. Detrás de la triple serie natalidad, nupcialidad, mortalidad, están aga-

zapados muchos arcanos de la realidad social de una época (37). Pocas veces se ha acompañado el estudio histórico de una guerra de un estudio demográfico, olvido extraño si pensamos que fenómenos de despoblación y de migraciones son inevitables compañeros del acontecimiento bélico. El estudio de Georges Livet sobre la guerra de los treinta años (38) puede citarse como ejemplo de una nueva óptica, en la que se presta tanta atención a estas repercusiones de onda larga como al mismo proceso bélico.

Pero no es sólo, ni sobre todo, la guerra; otros ámbitos y temas exigen atención a la población. Pierre Vilar ha sintetizado un estadio de observación —demografía como signo— y un estadio de interpretación (39). En el primero deben efectuarse dos balances: cuantitativo global y estructural. El cuantitativo supone una constatación elemental y la comprobación de un aumento o disminución en un período. El balance estructural debe estudiar: a) estructura geográfica,

(32) Manuel de Terán: «La causalidad en geografía humana». *Estudios geográficos*, núms. 67-68 (1975).

(33) Ratzel: «Anthropogeographie». Stuttgart, 1899, p. 54.

(34) En «Man's Role in changing the face of the Earth». Chicago, 1956, p. 346. La cita en Terán, artículo citado.

(35) Braudel: «Las civilizaciones actuales» (v. nota), p. 24.

(36) J. L. Myres: «El amanecer de la historia». México, Dondo de Cultura Económica, 1950.

(37) Las técnicas matemáticas y una introducción a la demografía pueden encontrarse en Joaquín Leguina: «Fundamentos de demografía». Madrid, Siglo XXI, 1973. La aplicación a la historia en Wrigley: «Historia y población». Introducción a la demografía histórica. Madrid, Guadarrama, 1969; en Pierre Guillaume y Jean-Pierre Posussou: «Démographie historique». París, Armand Colin, 1970; y en el número monográfico de *Annales*: «Histoire biologique et société», noviembre-diciembre 1969. Para los procedimientos de la historia cuantitativa puede consultarse Roderick Floud: «Métodos cuantitativos para historiadores». Madrid, Alianza Universidad, 1975.

(38) Georges Livet: «La guerre de trente ans». París, col Que sais-je?, 1963.

(39) Pierre Vilar: «Crecimiento y desarrollo», p. 52 y ss.

estableciendo, si es posible, una cartografía; b) la estructura por edades, con la construcción de pirámides escalonadas; c) la estructura funcional —población activa, trabajo de mujeres y niños, duración del trabajo, principales actividades productivas, etc.; d) ritmos demográficos, estableciendo el pulso de un movimiento continuo y las oscilaciones regulares o irregulares. En el estadio de interpretación el historiador de la demografía debe interrogarse sobre los cambios en las tasas de natalidad, de mortalidad y de migraciones —guerras, hambrunas, epidemias, etc.—, ponderar las cotas demográficas como factor de producción y de consumo y examinar, con la ayuda de hipótesis de trabajo, el papel que en el poder político de una potencia pueda jugar el incremento de sus recursos humanos.

No menor interés para el conocimiento de una civilización ofrecen los aspectos cualitativos de la demografía. La historia de las epidemias forma parte de la demografía histórica; la peste, la fiebre amarilla, la viruela y el cólera han sido enemigos temibles de la especie humana y contra ellos los pueblos se han movido. Es un tema en parte demográfico, en parte económico, en parte social. El historiador de la medicina, López Piñero, reconoce que la historia de la medicina posee vertientes que corresponden estrictamente al campo de la historia: «Las enfermedades y la asistencia médica son factores de obvia importancia para el estudio de la demografía y de la sociedad, y no puede justificarse desde ningún punto de vista su inclusión en un capítulo 'cultural'» (40).

Al lado de la enfermedad el estudio de la alimentación nos aproxima al nivel biológico de una civilización. La relación de la alimentación con la demografía no parece que pueda discutirse. P. Goubert ha llegado a decir: «El precio del trigo constituye casi un auténtico barómetro demográfico. La clase y frecuencia de las fluctuaciones en los precios del grano controlan el tamaño y frecuencia de las crisis demográficas. Y éstas tienen gran importancia en la determinación de los movimientos de población e incluso de su tamaño.» Wrigley, al analizar la fluctuación de las poblaciones preindustriales, ha captado procesos de esta índole: «Cuando el precio del trigo era alto el número de muertes aumentaba mucho, en tanto que el número de matrimonios, así como el de nacimientos, descendía abruptamente.» Un estudio sobre alimentación ofrece no sólo relaciones con la demografía —niveles de mortalidad y morbilidad, epidemias, etc.— y con la política —resonancia de una crisis de subsistencia en una coyuntura revolucionaria—, sino también vertientes múltiples de la vida social y económica. El aspecto fiscal se refleja en el impuesto de consumos, fuente de ingresos fundamental para ayuntamientos y hacienda estatal, y en otro sentido fuente de revueltas populares, motivo de queja, con las quintas, en todo movimiento de masas en el siglo XIX español. Los aspectos administrativos, los procesos comerciales, las oscilaciones de los precios, la consideración estimativa de los distintos artículos, las diferencias sociales —artículos básicos en la alimentación de cada grupo—, el consumo individual, la confección de estadísticas y medias de consumo, la señalización de años de escasez, la transcendencia de las hambrunas en determinadas épocas, constituyen capítulos del tema de la alimentación (41).

Por último, un planteamiento de demografía dinámica, «las masas en acción», nos permite conocer una civilización no por el esplendor de su arte o por la sabiduría de sus gobernantes, sino por los problemas y la maleabilidad de los pueblos. A George Rudé —«La multitud en la historia» (42)— debemos esta cala, así como la formulación de un modelo de trabajo, en el que se estudian los movi-

mientos populares a través de los hechos, la dimensión de la muchedumbre, las víctimas, los motivos e ideas subyacentes, la eficacia de la represión, y las consecuencias y significación histórica.

3. Organización de la economía

Toda civilización está montada sobre una realidad material: riquezas naturales, técnicas para aprovecharlas, distribución de excedentes; es una realidad no estática, sometida a fluctuaciones constantes. Para una economía rural, de autoconsumo, las fluctuaciones pueden estar regidas simplemente por las alteraciones del clima; una economía industrial y diversificada depende en cambio del ritmo del comercio, de la circulación monetaria, de la mecánica de los precios. No es el factor determinante la naturaleza, sino la forma en que la producción y el consumo están organizados; las debilidades estructurales —insuficiencia de explotaciones, reparto desigual, rendimientos bajos— perfilan con más rigor la economía de una civilización que una enumeración estadística de sus po-

(40) Sobre este punto empezamos a contar con una bibliografía copiosa. La obra de J. M. López Piñero: «Medicina, historia, sociedad». Barcelona, Ariel, 1971, puede servir de introducción al tema, y completarse con la colección de monografías de los «Estudios demográficos». Instituto Balnes, C.S.C.C. No disminuye la importancia de las epidemias en el siglo XIX. Un autor tan sensible a estos temas como Eiras habla de «efectos poco considerables de algunas epidemias de fiebre amarilla o de cólera morbo» (introducción al t. X de la «Historia del mundo moderno», de Cambridge, p. VII), cuando en algunas mueren más de 300.000 personas, sólo en España (a estas invasiones epidémicas hemos dedicado varios trabajos: «La epidemia de cólera de 1854-55 en Madrid», en *Estudios de Historia contemporánea*. C.S.I.C., 1976, y otros en prensa).

(41) Hemos desarrollado estos puntos en Antonio Fernández García: «El abastecimiento de Madrid en el reinado de Isabel II». Madrid, Instituto de Estudios Madrileños (C.S.I.C.), 1971.

(42) George Rudé: «La multitud en la historia». Buenos Aires, Siglo XXI, 1971. El modelo de trabajo en las páginas 19-20.

sibilidades naturales. Dos aspectos llaman la atención: las fluctuaciones y el reparto de excedentes.

Los historiadores de la economía se han encontrado con fenómenos que ofrecen un ritmo, una pulsación, y que poseen una duración. Para estudiarlos han tenido que prescindir por completo de las medidas de tiempo habituales (siglos, reinados). Movimientos cíclicos y crisis han ofrecido nuevas perspectivas de estudio (43).

Los mecanismos económicos responden a pulsaciones periódicas denominada ciclos, investigadores concienzudos han podido medirlas. Kitchin en 1923 estudió oscilaciones de tres años y medio de promedio; son los «ciclos menores o ciclos Kitchin». Anteriormente Clement Juglar había medido oscilaciones mayores, oleadas sucesivas de expansión y depresión, que estarían enmarcadas en períodos de unos ocho años, medida que obtuvo también Alvin Hansen; son los «ciclos mayores o ciclos Juglar». El economista ruso Kondratieff ha realizado los estudios más fecundos, estableciendo oleadas sucesivas de unos cincuenta años, que también llevan el nombre de su descubridor, son los «ciclos largos o de larga duración». Todavía distinguen los economistas una pulsación más amplia, una tendencia secular de los precios (trend). Las gráficas de precios señalan a escala internacional el paso de una fase de expansión a otra de depresión. Schumpeter ha relacionado los períodos de expansión con las innovaciones técnicas, que terminan agotándose, hasta que otra innovación provoca un nuevo impulso: el ciclo 1789-1848 sería el de la revolución industrial y el vapor; el ciclo 1848-1896 el del ferrocarril y el acero; el tercero nos introduce en la era del automóvil, la electricidad y las industrias químicas. Prolongando este análisis tendríamos que hablar de energía atómica, cibernética y conquista del espacio (44).

La distribución de excedentes es otro aspecto esencial de la economía de una civilización. «El despilfarro de estos excedentes ha sido una de las condiciones indispensables para el lujo de las civilizaciones, para ciertas formas del arte. Al admirar, hoy en día, esta arquitectura, aquella escultura o aquel retrato, contemplamos también, sin ser siempre conscientes de ello, el tranquilo orgullo de una ciudad, o la vanidosa locura de un príncipe, o la riqueza recién estrenada de un comerciante banquero», ha escrito Braudel (45). La distribución desigual y la consiguiente acumulación —en monarcas, iglesias, aristócratas o acaudalados burgueses— han permitido el desarrollo de actividades no vitales, pero que se han convertido en el brillo de las civilizaciones. Sobre el lujo y su papel histórico han escrito páginas sugerentes Sombart, Von Martin, o historiadores del arte como Hauser y Bruno Zevi. Maravall ha referido el mundo social de «La Celestina» a la «fase de los múltiples desplazamientos de la riqueza que se dan en el siglo xv», el auge económico provocado por el comercio marítimo, a la economía dineraria, a la ostentación y lujo en unas ciudades que crecen (46). La obra genial está estimulada por una atmósfera en la que las profundas mutaciones de la vida económica provocan cambios de mentalidad y conflictos de valores tradicionales y nuevos.

4. Sociedad

En algunos autores se utiliza la palabra sociedad como sinónimo de civilización, es el caso de Toynbee. Sin embargo, en un estudio histórico no deben confundirse; la civilización es más amplia de duración y contenido. A pesar de las distintas magnitudes, sin un análisis de la sociedad no puede comprenderse una civilización. Las formas sociales pueden referirse a un pueblo (sociedad china), a una religión (sociedad brahmánica), a una época determinada

(sociedad feudal), a una concepción de los grupos sociales que puede cambiar con una revolución técnica (sociedad estamental y sociedad de clases).

No se omiten del todo en una historia de las civilizaciones los procesos políticos, pero no deberían detenerse en el nivel fáctico, sino elevarse al plano de los modelos o las estructuras; por ejemplo, no interesa de la civilización bizantina el nombre y sucesión de las dinastías, sino la concepción de la realeza y el funcionamiento de los órganos de gobierno, de la misma manera que debe analizarse la democracia ateniense o el estado del siglo xvii. Es la sociedad política, entendida como una realidad dialéctica de principios teóricos y conflictos de grupos, la que ha de ser examinada.

La presencia o ausencia de ciudades es otro rasgo distintivo de una civilización. Las polis griegas, el desarrollo de las ciudades en la baja Edad Media con los intensos cambios económicos y sociales que provoca, la expansión de las megalópolis en la civilización industrial, son procesos que exigen un examen atento. Relativamente escasa ha sido la atención que se ha prestado a los fenómenos que se reflejan en el crecimiento de las ciudades. La cada vez más abundante bibliografía sobre el tema y los congresos sobre historia de las ciudades prometen que será corregido el olvido.

Durante siglos se ha hecho historia de élites, de grupos dirigentes. Una exigencia más radical de conocimiento de la realidad reclama la atención a los diversos grupos sociales. En principio nos parece menos comprometido hablar de grupo que de clase, porque esta de-

(43) Maurice Niveau: «Historia de los hechos económicos contemporáneos». Barcelona, Ariel, 1971, p. 125 y ss.

(44) Ibidem, p. 137.

(45) Braudel, o. c.: «Las civilizaciones actuales», p. 30-31.

(46) J. A. Maravall: «El mundo social de 'La Celestina'». Madrid, Gredos, 1972, p. 59 a 78.

nominación no debería aplicarse antes de la revolución industrial. Marx entendía que la clase venía dada por la relación con los medios de producción: unos poseen esos medios y otros solamente poseen su fuerza de trabajo. No obstante estas diferencias que hacen referencia a la propiedad no surgen con el capitalismo. Ahora bien, ¿puede definirse un grupo social sólo por categorías económicas de propiedad? Los grupos sociales se definen también por su nivel político —acceso a los centros de decisión— y por su nivel ideológico —el cual depende en gran parte de su situación cultural—. Pero no se trata de realidades estáticas, como sillares de un edificio que cimentan el orden social, sino de realidades dinámicas en tensión conflictiva; los grupos se parten, se sale de ellos, surgen nuevos grupos. Poulantzas habla de estos procesos constantes de «descomposición» o transformación (47). La mutabilidad de los grupos sociales complica el examen de una sociedad, ha de atenderse a su estructura y a sus variaciones y conflictividades.

Para la delimitación de un grupo Kula propone cinco criterios:

1. Propiedad, posesión de fuerzas productivas.
2. Renta (magnitud o carácter).
3. Participación en el poder.
4. Estima social.
5. Modo de vida (costumbres, cultura).

En algunos casos estos criterios se superponen. Witold Kula cita el caso de la nobleza polaca del siglo xvi. «En la Polonia de fines del siglo xvi la nobleza ostenta el monopolio de la propiedad de la tierra (de la que casi se ha desposeído ya a la burguesía), tiene una participación extremadamente importante en el reparto de la renta social, cuyas diferencias son muy grandes (el proceso de proletarianización de una parte de la nobleza aún apenas se esboza), disfruta del pleno monopolio del poder (dominio abso-

luto sobre el campesinado y control de la administración comunal), cuenta con la garantía jurídica de su posición y con la estima social aún no mermada por la ideología, y se diferencia absolutamente por su modo de vida (las diferencias en el seno de la nobleza son a este respecto muy insignificantes en comparación con el siglo xviii, por ejemplo)» (48).

Para el estudio de los grupos sociales el historiador tiene que echar mano del aparato metodológico de la sociología. El sociólogo estudia: a) la estructura, entendida como una malla determinada de relaciones; b) la distribución de la población dentro de la estructura, pormenorizando las actividades productivas; c) los conflictos evidentes o latentes; d) las prácticas de clase, que suponen hábitos y tabúes (49). A los cinco puntos propuestos por Kula habría que añadir dos: función (profesión, trabajo) y conflictividad.

5. Mentalidad

Cada época y cada pueblo poseen una imagen del mundo y del hombre y una escala de valores; psicología colectiva, mentalidad, utillaje mental, han sido expresiones para describir esta dimensión, la más permanente y la más específica de una civilización. Las actividades más elevadas y las relaciones cotidianas están informadas en gran medida por esta estructura colectiva.

La obra de arte es no sólo creación individual, sino también producto social o de época. No puede entenderse la pintura de Picasso sin tomar conciencia de los profundos cambios que en la concepción de la naturaleza y el hombre han provocado los avances de la física y la medicina. Al historiador no le interesa de la pintura de Rembrandt el aparato técnico de pigmentos o de preparación de la tela tanto como las concepciones filosóficas sobre la vejez y el mundo declinante del barroco que se refle-

jan en los retratos del inmortal pintor holandés. El estudio social de Hauser —o los enfoques de Huyghe— responden a estos criterios de radiografía de época.

Ningún rasgo de la mentalidad ofrece la importancia perdurable que la religión desempeña en cualquier civilización. Ningún movimiento artístico, escuela filosófica o sistema político ha penetrado de forma más honda en las entrañas de una sociedad, ni, especialmente, ha mantenido su vigor a través de los siglos, como los fenómenos religiosos. Toda la civilización occidental está penetrada por los principios éticos y teológicos del cristianismo; el budismo y el confucianismo son carriles permanentes de las civilizaciones orientales; la doctrina de Mahoma sostiene todavía la arquitectura política y social del mundo árabe.

Tradiciones y costumbres, sistemas de educación, postulados científicos, suelen presentar un carácter hermético —se dejan penetrar y modificar con obstinada resistencia—, y una perdurabilidad típica de los procesos de larga duración. Gordon Childe incluye todos los aspectos de la conducta humana que no son instintos. «Cultura es todo aquello que los hombres adquieren de la educación, de la sociedad humana, más que de la naturaleza o del medio infrahumano. Incluye el lenguaje y la lógica, la religión y la filosofía, la moral y el derecho, así como la fabricación y el uso de utensilios, ropas, casas e incluso la selección de los alimentos para comer. Los hombres deben aprender todo esto de sus semejantes... Todas estas normas pertenecen a la tradición colectiva, acumulada y conservada

(47) Nicos Poulantzas: «Poder político y clases sociales en el estado capitalista». Madrid, Siglo XXI, 1972, p. 95.

(48) Witold Kula: «Problemas y métodos de la historia económica». Barcelona, Península, 1973, p. 389-390.

(49) Ignacio Fernández de Castro y Antonio Goytze: «Clases sociales en España en el umbral de los años 70». Madrid, Siglo XXI, 1974, p. 19.

por la sociedad en la que nace el ser humano» (50).

Raras veces la obra literaria es un producto de evasión, sin contacto con la realidad. El escritor es un testigo de excepción de la época en que vive; más que acontecimientos refleja, a veces de manera inconsciente, valores y fenómenos sociales. La sublimación de la realidad, la envoltura poética, el afán estético son veladuras que el historiador ha de traspasar para llegar a la entraña, a los acontecimientos que han impresionado al escritor, a su escala axiológica, a las raíces de sus opiniones. El juicio de Seignobos, «las obras literarias no contienen casi noticias de historia social», hoy no podría ser suscrito. Algunos años antes Azorín había afirmado: «Hay en las obras literarias de una época, aparte de la pintura de costumbres, frases sueltas, incisos, escenas apenas esbozadas que arrojan luz, sin que se lo proponga el escritor, sobre todo un aspecto del estado social» (51). Sánchez Albornoz ve en el poema del Cid el reflejo de la democracia guerrera de Castilla. La descripción de Boccaccio en la introducción a «El Decamerón» es una estampa desgarrada de la epidemia de peste negra que asoló a Europa en 1348. Las repercusiones sociales de la revolución industrial pueden leerse con toda claridad en la novelística de Dickens.

Los grandes escritores han tomado postura ante la realidad que les tocó vivir. ¿Se puede prescindir de Galdós si se estudian las clases medias del siglo XIX, o de Valle-Inclán si se indaga en el declinar de la nobleza? ¿O de las referencias al anarquismo y al mundo de los suburbios urbanos que se retratan en muchas páginas de Baroja? ¿O de la multiplicidad de estampas sociales que entrañan las novelas de Blasco Ibáñez, o de la dimensión de radiografía social que constituye «La Regenta», de Clarín? (52). ¿Se ha escrito testimonio más sombrío sobre el campesino gallego que el «Catecismo

do labrego», que Lamas Carvajal escribe bajo el pseudónimo de fray Marcos da Portela?

Los géneros realistas ofrecen ángulos inesperados cuando se les considera como testimonios de época; así han estudiado la novela picaresca Félix Brun y Charles Aubrun. En las obras maestras de la literatura se reflejan problemas y valores; Pierre Vilar desde un ángulo (53) y Ricardo Aguilera desde otro (54) lo han señalado en «El Quijote»; el estudio magistral de Maravall sobre «La Celestina» ha esclarecido su dimensión de radiografía del siglo XV castellano (55).

La ciencia y los presupuestos epistemológicos sobre los que se apoya la investigación, la taxonomía de valores que informan las relaciones sociales y las costumbres, el arte, la filosofía, la religión, son manifestaciones de psicología colectiva, dimensiones claves de una civilización. Algunas de estas manifestaciones ofrecen un sentido lineal, así la ciencia y la técnica, que parten de los avances de épocas anteriores, son saberes acumulativos; otras, como el arte, la literatura o la filosofía, no permiten pensar en la linealidad del progreso, sino en la eterna transformación del espíritu, en la ilimitada capacidad de variación de la sensibilidad. Los términos de coyuntura y estructura, que se utilizan predominantemente en historia económica, podrían aplicarse a estos otros aspectos de la historia de las civilizaciones. Los «ismos» artísticos, y, en general, muchas denominaciones de movimientos culturales, «Manierismo», «Barroco», señalan coyunturas culturales, espacios breves en la vida de una civilización; la religión, que ofrece una homogeneidad y una perdurabilidad de siglos, correspondería a las estructuras —como el espacio—, al plano del «no acontecer», a lo que Braudel ha denominado tiempo largo de la historia. Permanencia y cambio, en las civilizaciones se conjugan factores de identidad y dinamismo.

III. HACIA UNA CIVILIZACIÓN UNIVERSAL

Unas breves consideraciones justificativas del papel de la historia en la educación de los adolescentes, para terminar.

El espectáculo de las civilizaciones no debe hacernos olvidar la profunda unidad de la especie humana; este sentimiento solidario está abonado en el mundo de hoy por el vertiginoso avance de los medios de comunicación y el empujamiento aparental del mundo. René Maheu, ex director general de la UNESCO, eligió como título para una antología de textos suyos el expresivo de «La civilización de lo universal» (56). Inspirado por esta concepción unitaria de la aventura humana, escribía en el prólogo de una «Historia de la Humanidad»: «El reconocer la pluralidad de las civilizaciones no significa negar ni la continuidad ni la solidaridad del desarrollo humano; el estudio de las interrelaciones, a través del tiempo y del espacio, de las ideas, de los valores y de las técnicas, restituye esta solidaridad y esta continuidad (...). Igualmente, tomar conciencia de la singularidad de las obras y de los símbolos de cada civilización no significa contradecir la universalidad del espíritu» (57). Todo hecho cultural o científico es una reflexión del

(50) Gordon Childe, o. c., p. 41.

(51) Azorín. En España. 31 de enero de 1904. Recogido en «Los pueblos. La Andalucía trágica y otros artículos». Madrid, Castalia, 1974, p. 50, por José María Valverde.

(52) El primer estudio sobre esta obra clave fue el de Jean Becarud: «La Regenta de Clarín y la Restauración». Madrid, Cuadernos Taurus, 1964. Hoy su metodología está superada; es de esperar que se afronte de forma más ambiciosa un análisis de «La Regenta», como testimonio social.

(53) Pierre Vilar: «El tiempo del Quijote», en *Crecimiento y desarrollo*. Barcelona, Ariel, 1964, p. 431 a 468.

(54) Ricardo Aguilera: «Intención y silencio en el Quijote». Madrid, Ayuso, 1972.

(55) Maravall, o. c. (v. nota 46).

(56) René Maheu: «La civilización de lo universal». Madrid, *Revista de Occidente*, 1966.

(57) *Ibidem*, p. 286.

hombre sobre sí mismo y un ejercicio de sus capacidades, y las vicisitudes de la historia no constituyen más que episodios de la empresa de una especie inteligente sobre la tierra.

Con la aceleración de la historia hemos desembocado en el cambio continuo, que puede dar la sensación de que no existe nada definitivo, ningún valor universal, ningún principio incommovible. En un siglo al que Boulding ha apellidado «la gran transición» (58), parece postularse que ninguna cadena nos ata al pasado, de la misma manera que todo lo actual se difuminará en los umbrales del futuro. Se podría replicar que el presente absoluto no pasa de ser un espejismo; incluso la matemática, cuya trascendencia se pondera con constancia cotidiana en la era cibernética, ha de asomarse a civilizaciones distantes de siglos y apoyarse en Pitágoras, Euclides o Thales. El hombre de hoy es no sólo inevitablemente compañero de los hombres de hoy, sino también de los que animaron las civilizaciones del pasado y de los que animarán las civilizaciones futuras. En la tarea educativa la historia de las civilizaciones puede jugar un papel inexcusable. El antropólogo Ashley Montagu, alarmado por la violencia de nuestro tiempo, ha postulado como única salida para una civilización sin rumbo la necesidad de la solidaridad: «¿De qué vale toda la instrucción del mundo si no está acompañada e integrada por la comprensión de la responsabilidad del hombre hacia el hombre? Un enfoque totalista y humano, además de científico, de la educación debe partir del supuesto de que los valores tienen que ser puestos a prueba, a la larga, por su capacidad para contribuir a la felicidad y el espíritu creador de los seres humanos que viven juntos» (59).

Oteamos, por vez primera en la historia, la pluralidad de civilizaciones de nuestro planeta, pluralidad que no debe desapa-

recer; la diversidad de lenguas, manifestaciones artísticas, concepciones sociales, etc., constituye una de las riquezas más preciosas del hombre; pero, por otra parte, entrevemos relaciones profundas y problemas comunes. Desde la revolución industrial, la técnica europea se ha adueñado del mundo (sin embargo, la asunción de avances técnicos no debería implicar la renuncia a otros valores, porque la pérdida de identidad de las culturas sería una catástrofe). Al tiempo que han aumentado las posibilidades de dominio de la naturaleza se han agravado los problemas; su solución exige decisiones a escala planetaria. Ya no son sólo universales las técnicas, sino también las contradicciones.

¿Qué problemas amenazan hoy a todas las civilizaciones que cohabitan en el mundo? Es el fundamental el agotamiento de los recursos naturales. Algunos componentes del aire, indispensables para la vida, como el krypton, el argón, el neón, se eliminan a un ritmo superior al de su reposición. Las grandes extensiones de agua de océanos y mares, que actúan como elementos filtrantes y liberan oxígeno por la acción del fitoplankton, empiezan a estar contaminados y a alterar sus propiedades; muchos ríos han perdido su potencial de recuperación bioquímica; el agua potable comienza a escasear en algunas zonas de la tierra. La capacidad de producción de alimentos de los campos es limitada y el ritmo de crecimiento de la población es más rápido; las fuentes de energía y algunos minerales anuncian un agotamiento a plazo fijo si se mantiene el actual ritmo de explotación. Ninguno de estos problemas puede ser solucionado por un pueblo solo, ningún axioma axiológico de una sociedad puede justificar que continúe una explotación irracional.

También la degradación de las tierras se acelera por la acción de una serie de procesos: uso de detergentes, polución

provocada por la lluvia radioactiva, tala de bosques, modificación de la superficie por una urbanización omnipotente. No es menos acusada la degradación de los grupos humanos, con la concentración excesiva de la población y la atrofia de la sensibilidad estética y ética.

Son problemas mundiales, cuya solución exige un esfuerzo mancomunado y probablemente la aparición de una disciplina que los afronte de forma unitaria (60), o un nuevo humanismo, que defienda como postulado básico la solidaridad. Las civilizaciones han asumido siempre las herramientas que les han sido útiles; el mundo occidental no rechazó el cristianismo, ni el álgebra, ni la imprenta. El peligro que se presenta hoy es el de la asunción excesivamente rápida por los países nuevos de los módulos y valores de los superdesarrollados, con todos los inconvenientes que comporta una tecnolatría deshumanizada. A la expectativa del nacimiento de alguna disciplina que se plantee de manera global el mundo en que vivimos, la historia de las civilizaciones puede ayudarnos a entender la diversidad y el sentido de la aventura y el riesgo mundial de una civilización técnica. Y en una época de creciente perfección de las máquinas contribuir a que el hombre que las inventa y maneja se conozca mejor. Con palabras de Ashley Montagu, «todos los seres humanos son un problema en busca de solución. Debemos formularnos la pregunta de si queremos seguir siendo parte de un problema o si nos convertiremos en parte de la solución».

(58) Boulding: «El significado del siglo xx (la gran transición)». México, Uteha, 1966.

(59) Ashley Montagu: «Qué es el hombre». Buenos Aires, Paidós, 1969, p. 123.

(60) El arquitecto Antonio Lamela ha propuesto el nombre de «Geoísmo» para esta disciplina en su libro «Geoísmo y cosmoísmo». Vitoria, Horacio Fournier, 1976. En él se desarrollan de forma lúcida los problemas más graves que apremian hoy a todos los pueblos.



Preparación y realización de una excursión geológica

Por José LILLO BEVIA y Luisa Fernanda REDONET ALVAREZ (1)

RESUMEN

Se da una breve introducción didáctica a la metodología a seguir en la preparación y realización de una excursión geológica y se aplican las ideas comentadas a la realización de un itinerario desde Madrid a la Cordillera Ibérica, siguiendo la carretera de Barcelona hasta Alcolea del Pinar, donde se desvía el itinerario al Norte para hacer un anillo.

I. COMO SE PREPARA UNA EXCURSION GEOLOGICA

1.º **Recopilando lo escrito sobre los lugares que se van a visitar.** Son de especial interés las consultas a los temas generales de Geología en un buen texto, a ser posible español, con ejemplos españoles, así como las descripciones que dan las memorias y mapas de las Hojas Geológicas que edita el *Instituto Geológico y Minero de España* (Ríos Rosas, 9, Madrid-3), donde se puede pedir información y catálogo para solicitar la hoja u hojas de nuestra región.

2.º Una vez recopilado **se prepara una pequeña memoria y guía del itinerario**, acompañada de gráficos y dibujos obtenidos de las publicaciones consultadas o de adaptaciones sencillas de dichas publicaciones, haciendo referencia a los autores que se interpreta.

3.º **Visita por parte del profesor o profesores a los lugares**, marcando un itinerario, fijando las paradas, calculando los tiempos en cada una de ellas, seleccionando las paradas de expansión y recreo y los lugares donde poder comer en el itinerario, así como el tiempo máximo de detenimiento en cada parada. Es conveniente, al final del itinerario, buscar un pueblo donde se pueda descansar del camino del día y dar un breve paseo entre hora y hora y media de duración. Esto es importante si se realiza la excursión con chicos y chicas de B.U.P. y C.O.U., y redondeará el éxito de la excursión.

4.º **Se comprueba en el terreno la veracidad y validez pedagógica del itinerario** seleccionado bibliográficamente y se elabora después el guión definitivo con gráficos y cortes geológicos.

5.º **Se edita a ciclostil la memoria y gráficos del itinerario seleccionado** y comprobado previamente, para ser explicada el día antes a la excursión, y se entrega a los alumnos un ejemplar que podrán llevar el día de la excursión.

I.1. ES IMPRESCINDIBLE

1. Que el profesor haya visitado realmente el itinerario y comprobado las paradas y validez de lo que se va a ver.

2. Que el alumno lleve su guión y su bloc de notas o cuaderno de campo. (Como en el campo los cuadernos se ensucian con facilidad está extendido entre los geólogos el uso de un cuaderno de pastas flexibles de hule, tamaño octavilla.) Asimismo debe llevar útiles de campo, que indicamos a continuación.

3. Llevar un mapa topográfico de los lugares a visitar o, en su defecto, un buen mapa de carreteras.

I.2. MATERIAL A LLEVAR

1. Cuaderno de notas de campo y lápiz o bolígrafo (todos).

2. Guión explicativo (todos o, al menos, por grupos).

3. Martillo de geólogo o similar, con cinceles y una azadilla (el mayor número posible).

4. Lupa o cuentahilos de unos ocho aumentos. Son buenas entre $\times 8$ y $\times 12$ para estos fines (las posibles).

5. Brújula de geólogo con clinómetro (al menos una, la del profesor). Lo ideal es que se dispusiera de un juego de tres para enseñar a medir en el campo, rumbos y buzamientos en los estratos.

(1) Profesores numerarios del I.N.E.M. «Sorolla» de Valencia, calle José María Haro, s.n., Valencia-10.

6. Periódicos usados para envolver y proteger las muestras recogidas del roce con otras muestras al guardarlas en la mochila o bolsa de campo (cada alumno).

7. Bolsas de plástico para guardar las muestras (las que son delicadas deben ser envueltas en papel también antes de meterlas en la bolsa).

8. Rotulador para marcar y siglar las muestras (todos) (1).

9. Mapa geológico o mapa topográfico para situar la toma de muestras (el profesor).

MAPAS IMPRESCINDIBLES PARA USO DEL PROFESOR

— *Mapa geológico con memoria explicativa y mapa de carreteras superpuesto. Editorial Paraninfo* (Meléndez Valdés, 14, Madrid-15).

— *Mapa topográfico del lugar a visitar* (se pueden obtener a precios módicos, por correo o directamente, solicitándolos a: *Servicio Cartográfico del Ejército* (calle del General Prim, 8, Madrid-4), o *Instituto Geográfico y Catastral de España* (calle del General Ibáñez Ibero, 3, Madrid-3).

ADVERTENCIA

Es importante tener preparada una ficha 10 × 15 cm., con la relación del material imprescindible para llevar, en una funda de plástico, que nos será de utilidad para revisar el material que llevamos, con el cual, lógicamente, debemos volver.

II. TRABAJO EN LA EXCURSION

1.º Durante el trayecto, aparte de las canciones que aúnan a los excursionistas, conviene recordar, antes de llegar a las paradas previstas, los problemas que se van a ver.

2.º Aprovechar las explicaciones de morfología del paisaje y las notas de interés humano y cultural.

3.º Explicaciones frente a los problemas. Estas deben ser las explicaciones verdaderas objeto de la parada en una estación elegida.

4.º Recogida de muestras y mediciones, en su caso. La toma de muestras exige una técnica adecuada de siglado de las mismas. Existen muchas técnicas que el profesor debe decidir. A título de ejemplo se dan las siguientes: si paramos en Alcalá de Henares y tomamos una muestra arcilla podemos siglar:

1 AH-1. Estación núm. 1, Alcalá de Henares, muestra núm. 1.

1 AH-2. Si es la segunda toma en el mismo lugar.

2 AH-1. Estación núm. 2, en Alcalá de Henares, muestra núm. 1, etc.

Siguiendo el mismo criterio de tener la primera estación en Alcalá, podríamos siglar:

1-1. Estación 1, muestra 1. Debemos anotar en el cuaderno que la estación 1 es Alcalá de Henares.

1-2. Etc.

5.º Toma de fotografías de datos interesantes.

6.º Después de la parada, y ya en ruta, resolver las dudas planteadas.

III. TRABAJO DESPUES DE LA EXCURSION

Si se ha trabajado bien durante la excursión se tiene asegurado el 90 por 100 del éxito de nuestra salida al campo. Cualquier día cercano a la fecha de la excursión, y ya en el Centro, podremos emprender las siguientes tareas acerca de la excursión:

1. Redacción por los alumnos de un trabajo acerca de las cosas aprendidas. Puede ser muy bien un trabajo en grupo.

2. Selección del material.

3. Clasificación.

4. Pequeña exposición de las mejores muestras en el museo del Centro, si existe dicho museo. Se puede improvisar esa pequeña exposición en alguna vitrina cercana a un lugar público del Centro, como puede ser el «hall» o la antesala de las oficinas, etc., según el diseño del Centro. Esta exposición debe ir acompañada de un mural con el itinerario y las mejores fotos tomadas en la excursión.

En el caso de que no sea posible esta exposición más abierta debe, al menos, hacerse en el tablón de anuncios o en el tablero de noticias y mural del aula. (El mural del aula es un buen medio didáctico para la lección ocasional y la conexión de los temas con el medio social en que vive el muchacho.)

5. Fomentar la colección de objetos recogidos por el propio alumno.

Los museos de los Centros y los alumnos aficionados pueden emplear para sus colecciones envases de plástico de variados tamaños, que pueden obtener dirigiéndose a casas especializadas en la construcción de envases de plástico, sobre todo los modelos usados en joyería y pastelería. (Las páginas amarillas de la guía telefónica de las principales capitales traen referencias interesantes.)

6. En el museo no hace falta que las muestras tengan la notación de campo. Se puede adoptar otra según el inventario y fichero que se use en el museo del Centro. (La notación de campo nos sirve para identificar y situar la muestra y para indicar en el museo la localización de la misma.)

Si se intenta hacer un museo con los materiales recogidos en el campo en sucesivas excursiones es conveniente organizar los siguientes aspectos:

a) *Libro de registro de especies recolectadas y fichadas en el museo.*—En él se sigue un orden numérico natural y se deben anotar: nombre de la especie, lugar de recogida y datos geográficos de situación, observaciones. Es importante anotar la fecha de recogida.

b) *Fichero de especies recogidas.*—Puede ser doble, fichero por orden alfabético y fichero sistemático. En cada ficha debe figurar el siglado de localización en el museo (número de armario, estante y bandeja) y número de la especie en el registro general. Asimismo conviene añadir la localización geográfica).

c) *Fichero de yacimientos visitados.*—La ficha de yacimientos debe poseer las coordenadas geográficas del punto exacto, así como datos de localización; por ejemplo: cerca de la masía «Aigües tortes», etc. En cada ficha debe reseñarse con su sigla de campo las especies recolectadas en dicho yacimiento. Por ejemplo: **Ficha de yacimiento 1 TC** (Estación 1 en Torremocha del Campo)

Coordenadas geográficas: X =

(las da el mapa topográfico): Y =

Localización.—Ambos lados de la trinchera de la carretera, a 100 m. antes de entrar en el núcleo de la población yendo desde Madrid.

(1) Las muestras se pueden siglar: a) Directamente sobre la muestra. b) Rotulando la bolsa de plástico en que se guarda. c) Introduciendo una etiqueta de papel en la bolsa y cerrándola bien, donde se escriben los datos. En este caso se deben llevar etiquetas ya recortadas y preparadas.

- Tramo A. Caliza biodetrítica con:
- 1TC-1. *Terebrátula thomarensis* (CHOFFAT). Domeriense.
 - 1TC-2. *Lobothyrus subpunctata* (DAV.)—Domeriense.
 - 1TC-3. *Tetrahynchia tetraedra* (SOWERBY). Domeriense.
- Tramo B. Mangas con **pholadomya**:
- 1TC-4. *Lobothyrus punctata* (SOW.)—Domeriense.
 - 1TC-5. *Plesiothyrus verneuilli* (DESLONG.)—Carixiense-Domeriense.
- Calizas:
- Tramo C. *Cincta (Zeilleria) numismalis* (LAMARK).
- 1TC-6 Carixiense.

Todo ello da una edad **Pilensbaquiense (Jurásico inferior. Lias medio)**, según datos facilitados por el doctor don A. GOY, Departamento Paleontología, Universidad Complutense de Madrid.

NOTA.—Los géneros *Terebrátula* y *Rhynchonella* han sido revisados y subdivididos en nuevos géneros, que son los apuntados arriba. Algunas publicaciones siguen llamando *Terebrátula* a los nuevos géneros *Lobothyrus* y *Rhynchonella* a la *Tetrahynchia tetraedra*.

IV. ALGUNAS REFLEXIONES

Aunque el objeto de este artículo sea la excursión geológica, sus reflexiones pueden ser aplicadas a la excursión de campo en general, por lo que nos permitimos sugerir se siga esta metodología en toda excursión de campo en Ciencias Naturales. En este sentido toda excursión de Ciencias Naturales debe plantearse con un criterio ecológico-geológico, y su itinerario debe ser explotado en el nivel de Bachillerato en toda su plenitud natural: rocas, fósiles, modelado del paisaje, aspectos económicos y humanos impuestos por la estructura geológica y el clima, flora y fauna, etc. Todo ello integrado en una visión ecológica.

Un itinerario en este sentido debe ser muy corto. Aquí planteamos únicamente el tema geológico, quizá por más desconocido por parte del profesorado que imparte Ciencias Naturales, pero insistimos en que la metodología de este trabajo puede ser aplicada a itinerarios más cortos e integrados en una visión ecológica e invitamos a los profesores a trabajar en este sentido.

V. UN EJEMPLO: PREPARACION Y REALIZACION DE UNA EXCURSION GEOLOGICA A LA CORDILLERA IBERICA

V.1. ITINERARIO

Ver su trazado en mapa adjunto (fig. 1). En él se reseñan las vías de comunicación y los terrenos geológicos por donde discurre, así como el orden de paradas en las estaciones seleccionadas.

V.2. BREVE HISTORIA GEOLOGICA DE LA REGION A ESTUDIAR

(Ha sido obtenida de las informaciones recogidas en el mapa geológico de España de Editorial Paraninfo y Hojas Geológicas de Torrelaguna, Atienza, Sigüenza y Alcalá de Henares, así como de publicaciones específicas en artículos de revistas científicas, Estudios Geológicos, y «Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural», Sección Geológica.)

En la compilación de datos y mecanografiado a ciclostil, dibujos, etc., se puede utilizar la colaboración de los alumnos de nuestros cursos.

Vamos a estudiar la terminación del Sistema Central en la confluencia con la Cordillera Ibérica.

Antes de ver el paisaje como es hoy hemos de recomponer la historia de las cuencas de sedimentación con anterioridad a la actuación sobre ellas del plegamiento, para comprender cómo se originaron sus materiales y deducir la historia de los procesos geológicos que ellos encierran.

El estudio que vamos a emprender se adapta a la secuencia del ciclo geológico: erosión, transporte, sedimentación, litogénesis, orogénesis.

Encontraremos en el itinerario rocas de las Eras Primaria, Secundaria, Terciaria y Cuaternaria. Lógicamente los materiales más resistentes proceden de los anteriores, después de actuar sobre ellos los fenómenos geológicos.

Si recordamos la división geológica de España, establecida por el insigne geólogo don EDUARDO HERNÁNDEZ PACHECO (1872-1965), en la Península Ibérica distinguimos las siguientes **unidades estructurales**:

1. **La Meseta.**—Conjunto de materiales paleozoicos y precámbricos de origen magmático y metamórfico (granitos, neises, pizarras y cuarcitas).
2. **Las montañas perimeséticas.**—Cantábrica y Sierra Morena, formadas por materiales antiguos meséticos, y la Ibérica, formada por materiales secundarios procedentes de la destrucción de los materiales antiguos de la Meseta.
3. **Las montañas periféricas.**—Pirineos, Catalana, Bética y Penibética.
4. **Valles periféricos.**—Valles del Ebro y del Guadalquivir.

Si observamos la figura 2-I veremos que la Meseta ha sido el zócalo sobre el cual se han ido adosando todos los materiales posteriores primarios, secundarios y terciarios.

Por tanto, en la Era Primaria los materiales precámbricos de la Meseta fueron arrasados hasta convertirse ésta en una penillanura y llevados al borde de la Meseta (donde estaría el mar de la Era Primaria), lugar en que se depositaron.

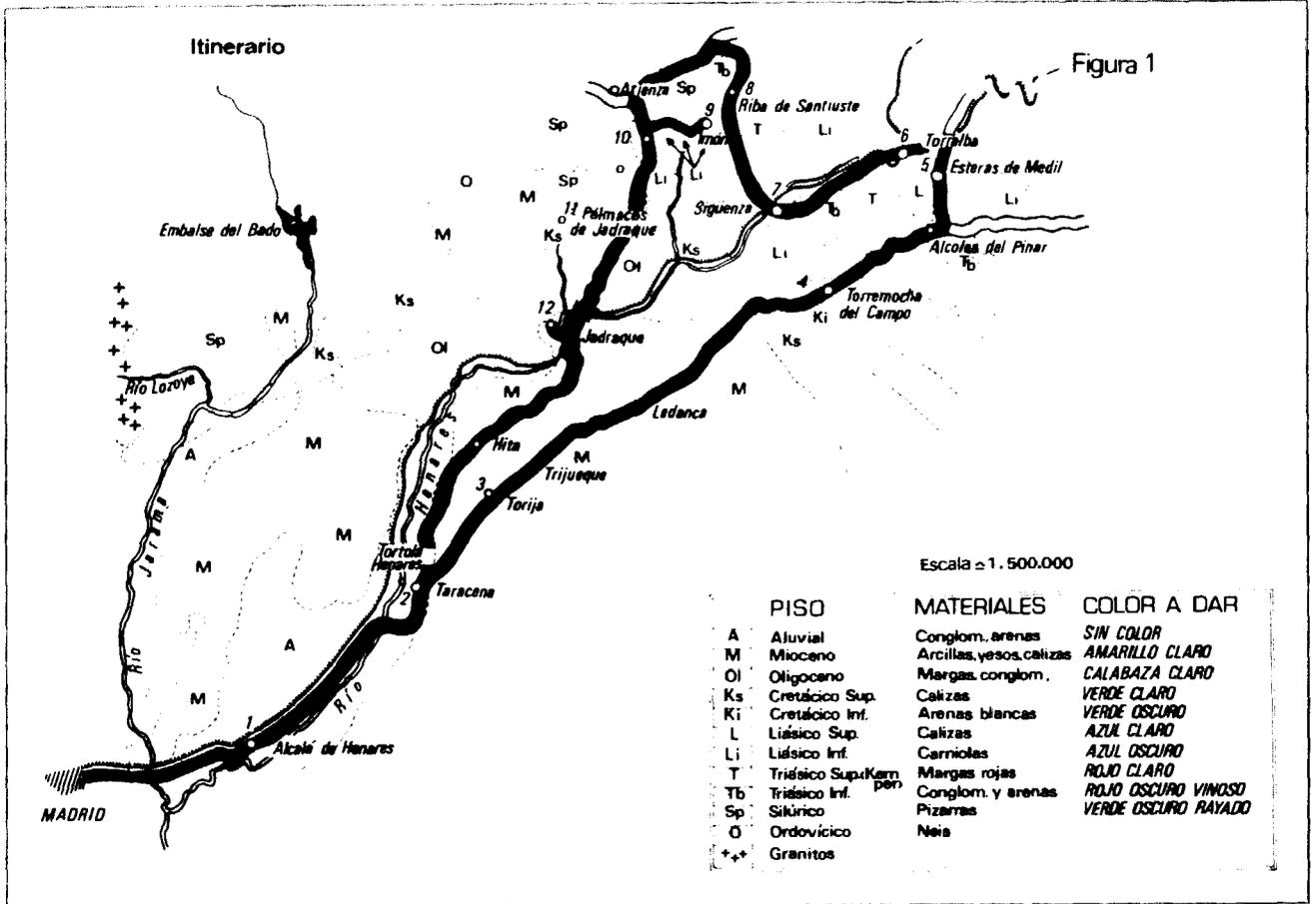
Colmatada la cuenca primaria, y al plegarse los sedimentos, las fuerzas orogénicas plegarían los materiales primarios, blandos y fracturarían los materiales más antiguos de la Meseta, ya rígidos y peneplanizados (ver fig. 2-IV, en la que se explica la evolución del geosinclinalorógeno en el borde de la Meseta, geosinclinal ibérico).

Avanzando en el tiempo los materiales primarios, una vez plegados, quedarían adosados a los precámbricos de la Meseta, quedando la cuenca (el mar) secundaria desplazada hacia el Este. En el siguiente ciclo geológico se arrasarian los materiales precámbricos y paleozoicos, rellenándose la cuenca secundaria, que quedaría adosada a la anterior.

Continuando el proceso tendríamos desplazado de nuevo el mar en la Era Terciaria. Esta se rellenaría por materiales procedentes de la erosión de las rocas precámbricas, primarias y de la Era Secundaria.

Al plegarse la cuenca terciaria (plegamiento alpino) quedarían fracturados los materiales de edades anteriores.

En síntesis: a) La sedimentación es un fenómeno pericontinental. Ocurre en cuencas situadas sobre la plataforma continental en el borde los continentes. b) El mismo esfuerzo que pliega los materiales más recientes fractura los materiales más antiguos. c) Entre ciclo y ciclo los materiales están en discordancia, ya que al plegarse los materiales y desplazarse el mar la nueva deposición de sedimentos se hará sobre los estratos anteriormente plegados.



Con estas consideraciones y algunas salvedades vamos a tratar de reconstruir y explicar la evolución del geosinclinal ibérico en el contacto con el Sistema Central actual.

VER EXPLICACIÓN GRÁFICA EN LOS ESTADIOS DE LA FIGURA 2.

ESTADIO I

En el Precámbrico la Meseta constituía un relieve juvenil de rocas graníticas y neísicas, cuyo arrasamiento dio los materiales que rellenaron la cuenca de sedimentación paleozoica.

ESTADIO II

Cuando se consigue la peneplanización de la Meseta (Antiguo Macizo Hispérico), en la cuenca de sedimentación, al borde la misma, se han depositado: a) Conglomerados feldespáticos que al sufrir el metamorfismo se convertirán en el neis glandular, llamado «ollo de sapo» (ojo de sapo), por el aspecto de las glándulas que encierra de feldespato y cuarzo. b) Arcillas, que al metamorfizarse dieron lugar a las pizarras, y c) areniscas, que al metamorfizarse dieron lugar a las cuarcitas.

ESTADIO III

Rellena la cuenca primaria tiene lugar el plegamiento herciniano, que pliega los materiales paleozoicos, blandos y fractura los materiales precámbricos, ya rígidos y peneplanizados.

ESTADIO IV

Comienza el ciclo de sedimentación alpino con el

arrasamiento de los materiales hercínicos (precámbricos y paleozoicos).

Se sedimentan:

a) Conglomerados cuarzosos por arrasamiento de las cuarcitas paleozoicas de colores rojizos. (Se observan bien en Riba de San Tiuste y en el pantano de Pálmaces de Jadraque, estaciones 8 y 11.)

b) Areniscas rojas del Triásico. Las formaciones a y b del Triásico Inferior (Buntsandstein) se depositaron en transgresión. Quiere esto decir que después del plegamiento herciniano (y de cualquier plegamiento en general) hay un movimiento de reajuste que trae consigo un hundimiento postorogénico del continente y, por lo tanto, un avance (transgresión) del mar.

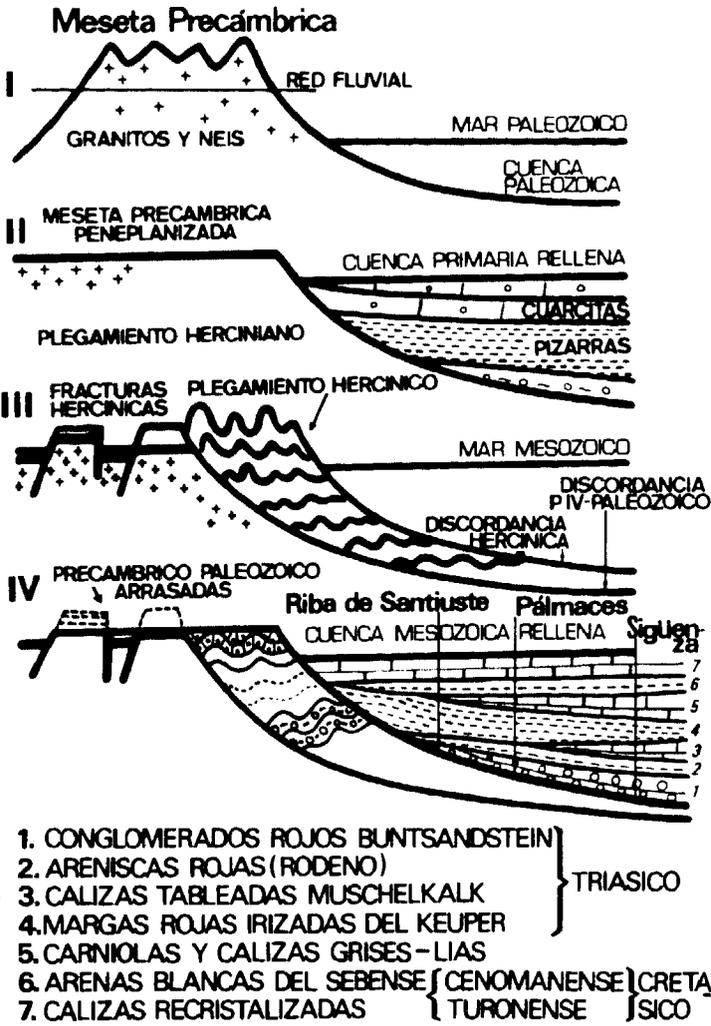
Más tarde, en el Triásico Medio (Muschelbalk), hay una epirogénesis (elevación del continente) y, por tanto, una regresión del mar. Por ello las calizas del Muschelbalk se sedimentan sobre las areniscas rojas en lugar de depositarse sobre los materiales paleozoicos. El Triásico Superior (Keuper) vuelve a ser transgresivo.

Los sedimentos del período Jurásico son, en general, regresivos hasta el Cretácico Medio (Cenomanense), en que se produce una gran transgresión del mar.

Todas estas transgresiones y regresiones hacen que si perforásemos en un lugar determinado, por ejemplo, Riba de Santiuste, no nos aparezca el Liásico (Jurásico Inferior) debajo del Cretácico, porque es regresivo, y si aparezca el Triásico Inferior, que es transgresivo.

Para saber en cada una de las épocas de los mares antiguos dónde está la línea de costa y a qué profundidad relativa nos encontramos, conviene recordar que en el mar los sedimentos pasan lateralmente de conglomerados a gravas, arenas, arcillas y calizas de precipitación química.

EVOLUCION DE LA CUENCA SEDIMENTARIA EN EL CONTACTO IBERICA-SISTEMA CENTRAL.



EN EL COMIENZO DEL TERCIARIO NO HAY UN PLEGAMIENTO. HAY UN EPIROGENESIS Y LA SEDIMENTACION TERCIARIA ES CONCORDANTE A LA SECUNDARIA.

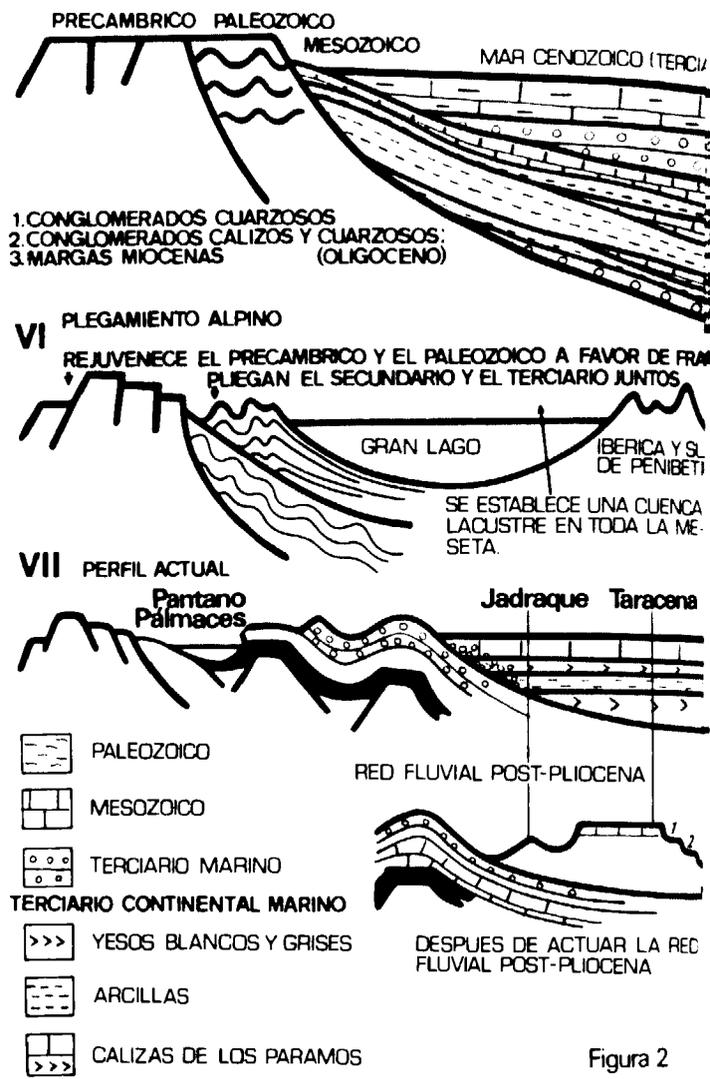


Figura 2

ESTADIO V

En el comienzo de la Era Terciaria no hay plegamientos, sino una epirogénesis que produce una pequeña inclinación del fondo marino, provocando una pequeña regresión. De esta forma sobre los materiales calizos del Cretácico se sedimentan los conglomerados y arcillas del Terciario Inferior en concordancia con los materiales mesozoicos (sin formar ángulo).

ESTADIO VI

Rellena la cuenca terciaria, y en concordancia con los materiales secundarios, se pliegan todos ellos conjuntamente en el plegamiento alpino, y estos esfuerzos fracturan y rejuvenen los relieves de rocas precámbricas y paleozoicas.

Al mismo tiempo hay una gran regresión del mar, como consecuencia de la orogénesis alpina, y se forma un gran lago o mar interior, que constituye un nivel de base para erosión remontante que actuará sobre el Macizo Central rejuvenecido.

De ahí que en los bordes de ese gran lago que constituía la Meseta superior, y en el contacto con el Sistema Central, se encuentran sedimentos deltaicos: deltas formados por alterancias irregulares y con estratificación cruzada de conglomerados (conglomerados de Jadraque).

ESTADIO VII

El lago de edad miocena se rellenó de sedimentos y dio la secuencia: yesos (yesera de Jadraque), arcillas rojas (donde están labradas y abarrancadas las terrazas del río Henares), yesos superiores con margas y calizas de agua dulce que colmatan dicho lago (caliza pontiense).

Sobre estas calizas de edad pontiense, llamada caliza de los páramos, se excavaron las terrazas de los ríos durante los periodos postglaciares.

Todo ciclo orogénico tiene una red fluvial, que es la que erosiona y transporta los materiales durante ese ciclo y que ha sido a su vez heredada del ciclo geológico anterior.

La red fluvial actual y sus vertientes es de edad postpliocena y desde ese período se han labrado las cuatro terrazas que podemos distinguir en los valles de los ríos.

V.3. DETALLE DEL ITINERARIO A LA CORDILLERA IBERICA

NOTA.—La excursión se realizó en un sábado, en el año 1968, y se salió a las ocho en punto de la mañana desde la glorieta de Embajadores. Para planear una excursión similar en otro día que fuese laborable se ha de tener en cuenta el tráfico que hay hasta Alcalá de Henares.

Estación 1. Alcalá de Henares (antes de entrar en la población).

TERRAZAS FLUVIALES (fig. 3).—Son depósitos escalonados de aluviones que han quedado a distintas alturas a ambos lados del cauce actual del río. Corresponden a épocas de gran capacidad de sedimentación del río, seguidas de periodos en los que la erosión ha actuado sobre los sedimentos antiguos, que de esta forma han quedado colgados en las márgenes del cauce, formando terrazas a distinto nivel. En general, en los ríos se pueden reconocer terrazas a distintas alturas sobre su cauce, a 12 m., a 20-22 m., a 40-45 m. y a 85-90 m. con relación al nivel del lecho actual del río.

¿Cómo notar una terraza a distinta altura del lecho actual? Hemos de fijarnos en los sedimentos y lentejones de gravas que dejan los ríos actuales y reconocer esos lentejones en las trincheras abiertas por las carreteras en el valle del río.

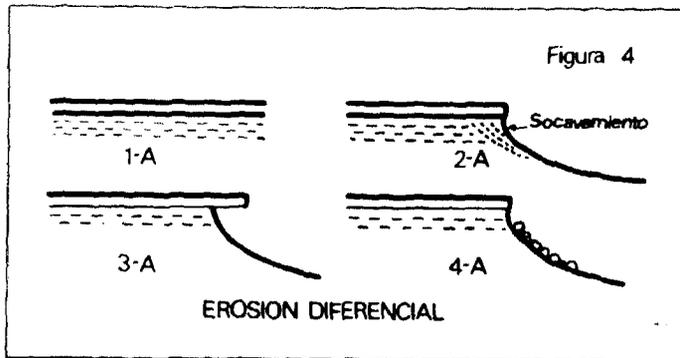
A la salida de Guadalajara, y cerca del cerro de Huérmeces, se pueden reconocer en el antiguo trazado de la carretera.

NOTA.—En el caso de las terrazas del río Henares nos falta o está muy erosionada la mitad norte del valle, por lo que es muy difícil reconstruir el perfil con las terrazas escalonadas en el paisaje.

LAS RAÑAS.—Por encima del nivel de la cuarta terraza suele existir una superficie horizontal, cubierta por canturrales, que corresponde a una época de depósito de arrollada, anterior a la formación de las terrazas fluviales, al final del Plioceno.

Estación 2. Taracena

LA EROSIÓN DIFERENCIAL (fig. 4).—Cuando tenemos dos rocas superpuestas y éstas son de distinta naturaleza se erosionan desigualmente. Si la superior es más dura la erosión socava la inferior y la superior queda colgada y cede por gravedad, fracturándose y dando desprendimientos de ladera (grandes bloques rodados por las pendientes).



La erosión de las arcillas se produce por la lluvia y da cárcavas y abarrancamientos que pueden ser observados en todo el itinerario (Huérmeces del Cerro es un bello ejemplo).

Estación 3. La Caliza de los Páramos (Torija y Gajanejos)

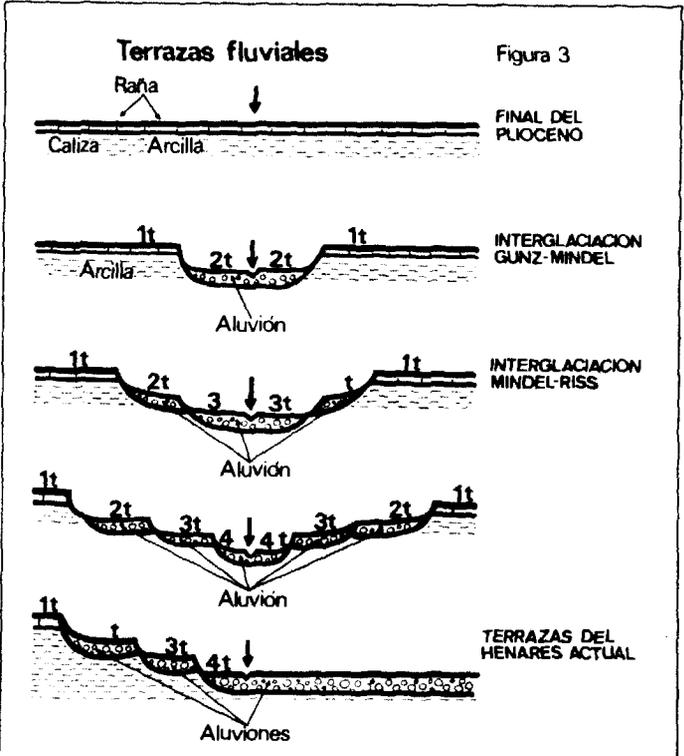
Es de naturaleza margosa y de color blanco, a veces con tintes rojizos. Contiene gasterópodos fósiles de agua dulce, *Hydrobia*.

Debido a la aridez de la región hay una evaporación del agua del suelo, que asciende cargada de carbonatos, y éstos se depositan en superficie sobre la caliza del páramo o también sobre las arcillas, formando un costrón que se puede confundir con la estratificación. La erosión de esos costrones da lugar a la formación de canchales entre los cultivos de trigo, cebada, etc., por lo que es frecuente verlos amontonados por los propios agricultores, que deben romper con el arado dicho costrón calizo.

Estación 4. Un yacimiento de fósiles (Torremocha del Campo)

El yacimiento del período Liásico contiene fundamentalmente branquiópodos, cefalópodos y lamelibranquios.

NOTA.—Si alguna vez encuentras algún yacimiento de fósiles, sobre todo de vertebrados, que son especies muy raras, no extraigas las piezas ni las muevas del lugar. **Avisa a un especialista y ponte en contacto con un Departamento de Paleontología**, ya que de la situación de los fósiles antes de ser retirados y de un buen estudio de las condiciones de yacimiento se obtienen datos de sumo interés, que no podrán ser obtenidos si llevas muestras al especialista y no has tomado fotos y planos del lugar y modo de yacimiento de los ejemplares. Por no tener esta precaución y dejarse llevar de un afán posesivo de especies raras se han destruido yacimientos de interés científico. La ciencia es patrimonio de la comunidad y debe ser tratada con respecto; por ello, harás un buen servicio si confías la explotación y estudio de un yacimiento a un buen especialista.



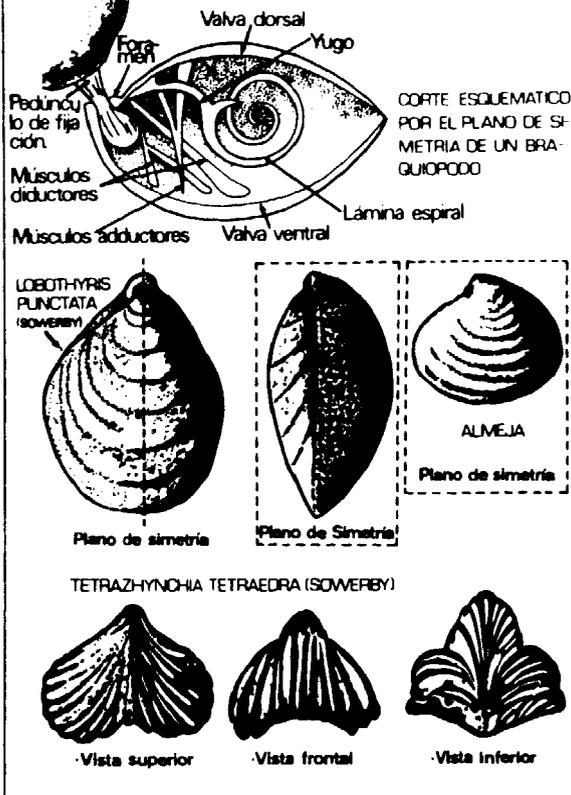
1. BRANQUIOPODOS

(Del griego, brazo y pie. Ver fig. 5.)
Tiene una organización tan especial y sus relaciones de parentesco con los demás grupos zoológicos son tan problemáticos que debe formarse con ellos un grupo especial con un tipo de organización independiente: la CLASE BRAQUIÓPODOS.

Por su forma exterior y por su concha bivalva recuerdan a los moluscos bivalvos, pero esta semejanza es aparente, ya que los planos de simetría entre las valvas son diferentes (ver fig. 5).

El juego entre las valvas es mucho más reducido que en los moluscos, verificándose por músculos especiales, sin que exista ligamento elástico que las una. Interiormente las valvas están tapizadas por un repliegue cutáneo, el manto, y la parte visceral es

Figura 5



muy reducida, quedando entre ella y aquél un espacio en el que se alojan dos brazos o apéndices arrollados en espiral, móviles y bordeados de una faja de cilios, mediante los cuales producen una corriente de agua en el interior de la concha, que es utilizado por el animal para respirar y proveerse del alimento necesario.

Estos apéndices, a los que deben los braquiópodos su nombre, tienen esqueleto propio, dependen de la valva superior y su función es primordialmente respiratoria. La boca se abre entre ambos apéndices.

Los braquiópodos fueron abundantes en la Era Primaria y estaban muy diversificados. En la Era Secundaria también lo fueron. Actualmente sólo quedan pocos representantes, con dos especies del género *Terebrátula*.

Los géneros típicos de la Era Secundaria son *Terebrátula* y *Rhynchonella*.

2. CEFALOPODOS (belemnites)

Los belemnites son la porción final (rostró) de la barquilla calcárea de las sepias fósiles. Esta porción era la que frecuentemente fosilizaba.

Se ha podido identificar con sepias fósiles gracias a algunos ejemplares excepcionalmente conservados. Semejan balas y están muy empotrados entre las rocas calizas y dolomías. En rocas margosas se obtienen ejemplares sueltos con frecuencia.

(En esta región se encuentran con frecuencia fragmentos de ammonites y también ammonites completos.)

3. LAMELIBRANQUIOS

a) *Pectinidos*, semejantes a la concha de pere-

grino (*Pecten Jacobeus*), con una valva dorsal cóncava y una ventral plana.

b) *Veneridos*, parecidos a las almejas actuales.

c) *Pholadomias*, conchas bivalvas y sus moldes internos, de formas alargadas.

d) *Crinoideos*, parecidos a plantas marinas. Se encuentran fragmentos de los tallos de los crinoideos, que suelen tener forma redondeada y pentagonal, estrellada.

Estación 5. Las Tobas Calizas de Esteras de Medinaceli

Cerca del nacimiento del río Jalón las rocas calizas rezuman humedad y el agua está cargada de carbonato cálcico.

En el nacimiento de las fuentes suele haber plantas cuyas hojas y tallos actúan de *biocatalizadores*, provocando en su superficie una precipitación del carbonato cálcico alrededor de las estructuras vegetales, que quedan perfectamente dibujadas en las tobas calizas.

Estación 6. Los elefantes fósiles de Ambrona (Soria)

Aunque sólo visitemos el yacimiento *in situ* de Ambrona pasaremos junto a otros yacimientos de elefantes en las cercanías de Torralba.

Las excavaciones del yacimiento de Torralba empezaron en 1909, con los trabajos del Marqués de Cerralbo, y los productos obtenidos de sus trabajos pueden verse en el Museo de Ciencias Naturales de Madrid.

El material por él recogido constaba de fragmentos de huesos de mamíferos mezclados con restos de industria humana. Los huesos estaban esparcidos y mezclados con hachas de mano y utensilios del Paleolítico (Período Acheulense), pareciendo los datos indicar que se trataba de un lugar de cacería y de banquetes comunitarios después de la misma.

Además de restos de elefantes se encontraron huesos y dientes de caballos, rinoceronte, gacela, auroch, etc.

Más tarde, Howell, paleontólogo americano, en colaboración con el doctor don Emiliano AGUIRRE, profesor de investigación del C.S.I.C., estudió el yacimiento de Ambrona (1961-1962), preparando el actual estado del yacimiento y encontrando dientes diversos de elefante, caballo, bos, cervus, rinoceronte, etc., junto con hachas de mano, utensilios bifaciales, lascas, etc., todo ello en forma caótica, lo que denotaba el reparto de la caza y el despiece de las mismas, previo banquete.

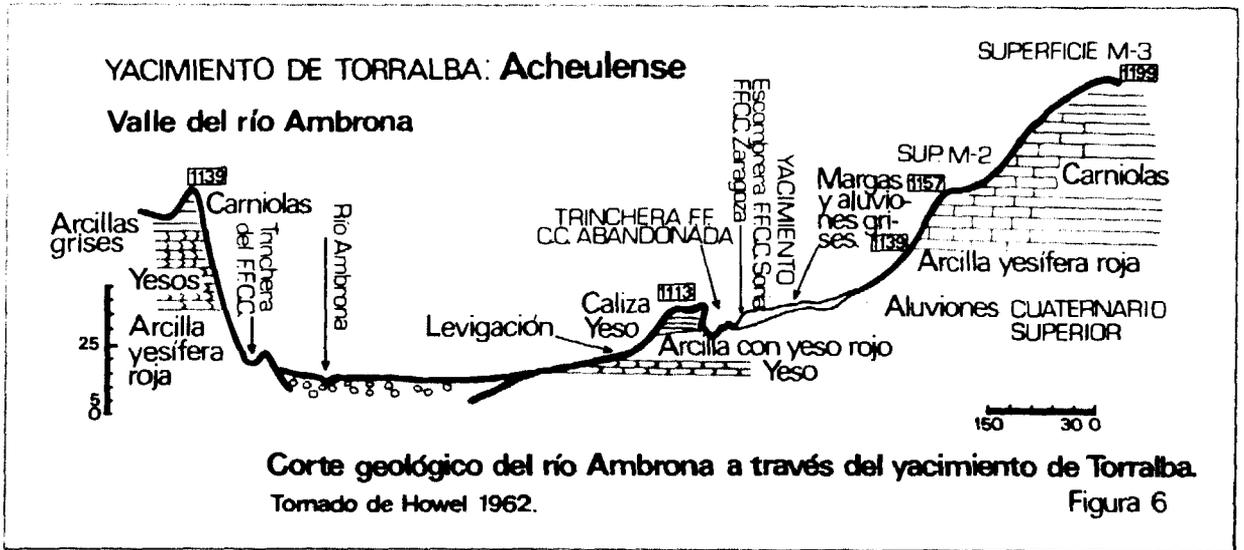
Los estudios de polen de plantas, realizados por la doctora doña Josefa Menéndez Amor, revelaron que se trataba de un período interglacial MINDEL-RISS.

Los restos de elefante corresponden a *Elephas antiquus*.

Uno de los caracteres más usados en Paleontología para clasificar los mamíferos es la dentición. En la figura 7 se dan datos de dentición comparada para ver los elementos característicos de los molares de *Elephas*, *Equus*, y *Bos*. Las muelas de *Elephas* desgastan más rápidamente en el comienzo de la encía según va creciendo el animal. Se caracterizan las muelas de elefante por las bandas paralelas de esmalte.

Estación 7. Triásico inferior de Riba de Santiuste

¿Cómo identificar las zonas de sedimentación marina antiguas, las líneas de costa antiguas, la profun-



didad del mar, etc., a través de la observación de los estratos?

La línea de costa de los mares actuales cambia lentamente. Si tenemos en cuenta que la unidad de tiempo en Geología es el millón de años no es difícil comprender que cada estrato de rocas es el resultado de la sedimentación en un mar que tenía una extensión determinada y un límite con relación al continente. Este límite entre mar y tierra es la línea de costa.

A cada estrato o serie de estratos le corresponde una línea de costa.

Para comprender este fenómeno y poder trazar la línea de costa de unos estratos antiguos ya depositados hace millones de años hemos de estudiar con detenimiento la figura 8.

ESTADIO I

En el mar actual la secuencia de sedimentos por orden de deposición en el mar es:

1.º Se depositan sedimentos gruesos de origen

mecánico (que se transformarán por compactación en conglomerados).

2.º Arenas que por litificación se convertirán en areniscas.

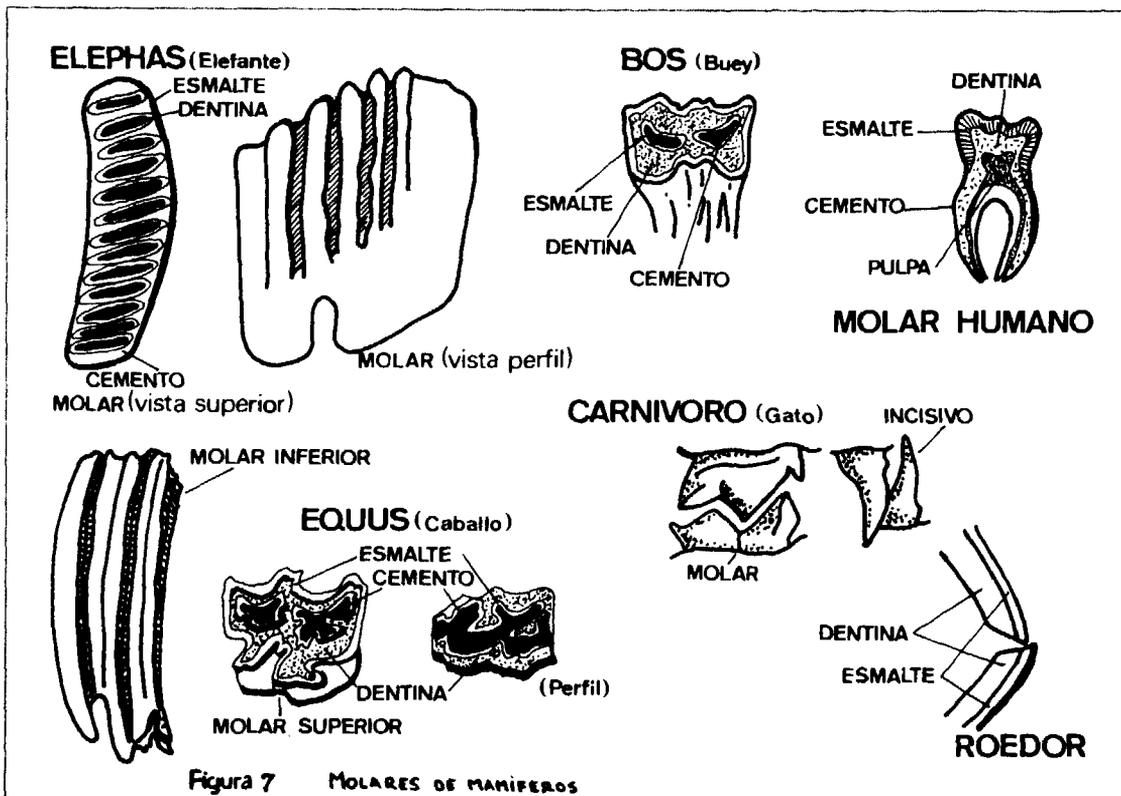
3.º Limos y barros que darán lugar a arcillas y lutitas.

4.º Materiales muy finos de origen mecánico, más materiales de precipitación química que darán lugar a las margas.

5.º Materiales que sólo se depositan por precipitación química y que darán lugar a las calizas.

Cuando una cuenca de sedimentación marina está rellena de sedimentos, y al disminuir la profundidad, da lugar a mares cerrados donde se depositan evaporitas (sales y yesos).

Por tanto, al observar un estrato, si lo pudiésemos seguir en su longitud, veríamos que pasaría lateralmente a materiales más finos, al tiempo que va aumentando la profundidad del mar. (Ver capítulo 9, fig. 9-2, del libro «Ciencias Naturales», 1.º B.U.P., Editorial ECIR.)



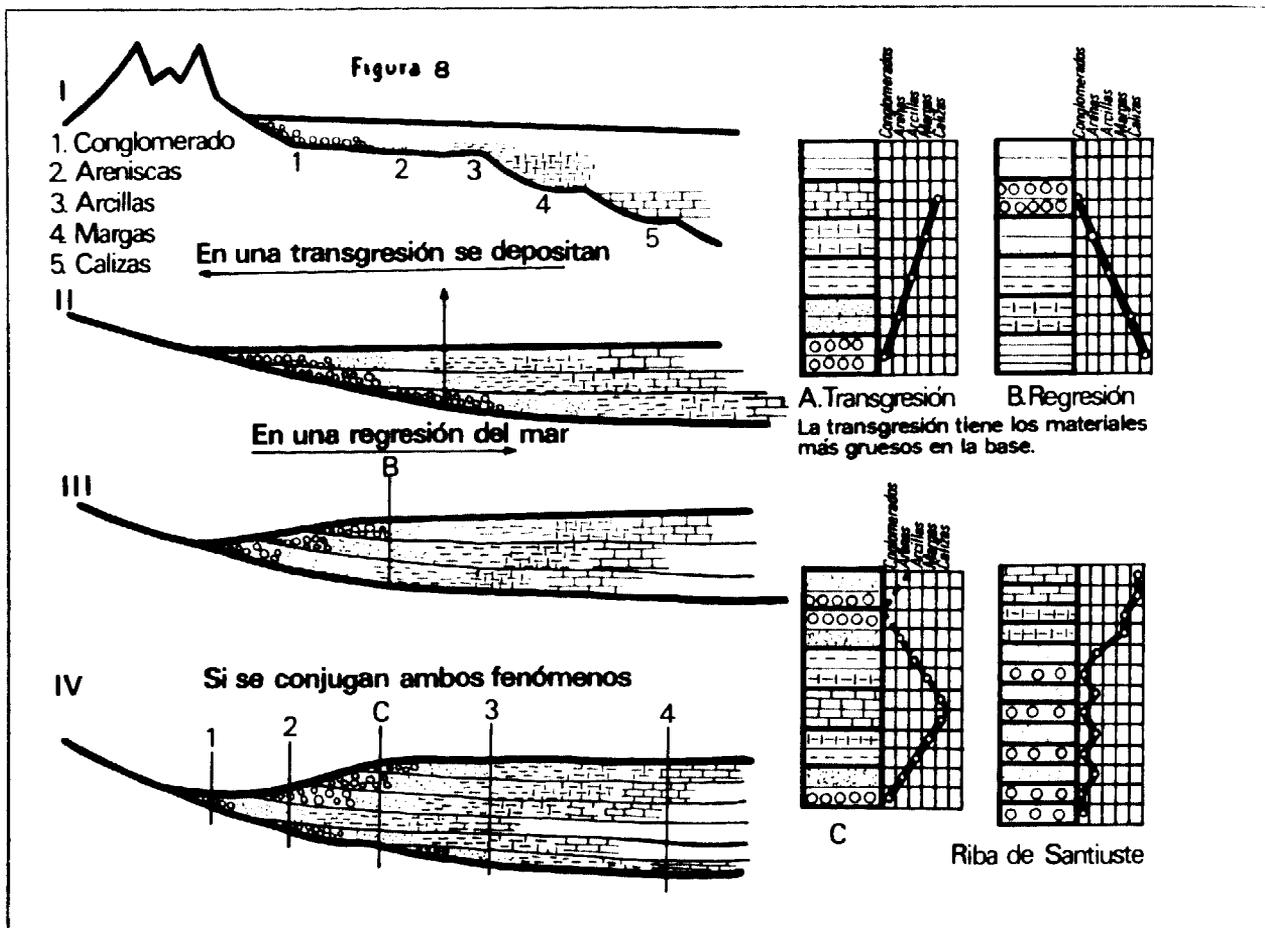


Fig. 8. Transgresiones y regresiones marinas.

ESTADIO II

Si el continente sufre una epirogénesis negativa (hundimiento lento y progresivo) el mar avanza cada vez más sobre el continente y se produce una **TRANSGRESIÓN**.

Según la figura 1, y el estadio final, una transgresión es una secuencia de estratos donde los materiales más gruesos están debajo y los más finos encima (ver columna A).

ESTADIO III

Si el continente sufre una epirogénesis positiva (levantamiento lento y progresivo) el mar retrocede cada vez más sobre los estratos inferiores y se produce una **REGRESIÓN**.

Una regresión es una secuencia de estratos donde los más finos están debajo y los más gruesos están arriba (ver columna B).

ESTADIO IV

Estos fenómenos no ocurren solos, sino que se dan se puede ver que el **Triásico es transgresivo sobre los materiales paleozoicos**, pudiendo observar cómo se pasa progresivamente, a medida que andamos desde el castillo de Riba de Santiuste hacia los materiales de la Era Primaria, desde una playa hasta una plataforma continental más profunda, con la secuencia siguiente:

El dominio de la transgresión se nota porque hay mayor potencia (espesor en metros) de las capas de estratos de conglomerados, areniscas, etc., hacia materiales más finos.

En Riba de Santiuste la composición total da una línea en zig-zag de tendencia hacia la derecha (transgresión), con pequeñas regresiones hacia la izquierda.

Estación 8. Rocas de la Era Secundaria

a) **Conglomerados**.—Recordemos que los elementos de un conglomerado son tres: clastos, matriz y cemento de unión.

En Riba de Santiuste los conglomerados son cuarzosos de color rojo: sus clastos proceden de las cuarcitas de la Era Primaria; la matriz está constituida por areniscas rojas que contienen en sus granos cuarzo, feldespato y mica, también procedentes de la erosión del macizo paleozoico cercano; el cemento es silíceo.

(En el itinerario de esta excursión también encontrará conglomerados del Eoceno; intenta definir sus elementos y opinar sobre el origen de los mismos.)

Cómo se nombran los conglomerados: Siguiendo como ejemplo los conglomerados de Riba de Santiuste el nombre que deben recibir es el siguiente: **conglomerado poligénico silíceo**. Definamos estos términos:

Conglomerado: Alude a la diversidad de tamaños de sus tres componentes: clastos, matriz y cemento.

Poligénico: Alude a que los elementos de sus clastos y matriz son de distinta naturaleza (clastos de cuarcitas, pizarras, feldespatos, mica, etc.).

Silíceo: El cemento que une clastos poligénicos y matriz también poligénica es silíceo b) **Areniscas**.—Areniscas silíceas de color rojo. El color rojo se debe a la riqueza en hierro entre sus minerales componentes, los cuales se *rubefactan* (toman color rojo) en un clima árido como el que dominaba al comienzo de la Era Secundaria.

c) **Margas**.—Rocas mixtas de origen mecánico y deposición química. La marga ideal sería aquella que tuviera en su composición 50 por 100 de arcilla y 50 por 100 de caliza. Si domina el componente calizo se

denomina marga calcárea. Los colores diversos se deben a los minerales integrantes.

d) **Calizas.**—En la excursión se observan distintos tipos de calizas: calizas grises, cristalinas y algo dolomíticas del Jurásico y del Cretácico, ambos tipos de origen marino, con fósiles marinos, y calizas cristalinas, de colores claros y algo rojizas por el hierro, que son de origen lacustre (caliza de los páramos, de edad Pontiense, finales de la Era Terciaria) y que contienen fósiles de agua dulce.

Estación 9. Rocas de la Era Primaria

Se pueden recoger en la zona cuarcitas, pizarras y neises.

Será conveniente estudiar en las pizarras la exfoliación que presentan y en los neises los elementos integrantes, así como la orientación de los minerales. En la zona abundan los neises glandulares, con gruesos granos de cuarzo y feldespato.

Estación 9. Rocas plegadas: Tectónica

a) **Medida de la dirección y buzamiento de los estratos con la brújula.**—Se utilizó una brújula Be-zart con clinómetro incorporado en la tapa.

Dirección.—Se mira por la alidada de pinulas (rendijas y nivel de alambre marcadas en la tapa de la brújula) en la dirección que marca la flecha grabada en la tapa, o bien se coloca de forma que la alineación que queremos medir sea paralela a dicha flecha. La aguja marcará siempre el Norte y se gira el limbo de la brújula hasta hacer coincidir la señal del limbo con la aguja imantada: la lectura obtenida corresponderá a la dirección en grados respecto al Norte magnético.

b) **Medida del buzamiento de los estratos.**—La tapa de la brújula lleva un péndulo graduado de cero a noventa grados. Se coloca la brújula abierta sobre la superficie del estrato, de forma que el borde de la base de la brújula coincida con la línea de máxima pendiente del estrato. El péndulo nos dará la inclinación (buzamiento) con respecto a la horizontal de dicha capa.

ESTRUCTURAS OBSERVABLES EN EL ITINERARIO

1. *Estratos horizontales:* En la caliza de los páramos: Taracena, Jadraque, cercanías de Guadalajara, etc.
 2. *Estratos inclinados:* En las estaciones 4 a la 10 se pueden observar en distintos puntos.
 3. *Estratos verticales:* En Riba de Santiuste.
 4. *Anticlinales y sinclinales:* En los alrededores de Sigüenza.
- Pliegues encotrados:* En el pantano de Palmaces de Jadraque.

Los pliegues encotrados de Palmaces de Jadraque se formaron porque el plegamiento alpino fracturó los materiales paleozoicos subyacentes en forma de pequeños horts y fosas, adaptándose los materiales triásicos y cretácicos a estos horts, ya que tienen poco espesor de sedimentos por hallarnos en el borde de la cuenca de sedimentación secundaria. Por estar en el borde de dicha cuenca es difícil que los materiales triásicos y cretácicos puedan dar pliegues de gran estilo (anticlinales y sinclinales muy apretados y de líneas bien definidas).

Estación 11. Evaporitas: Yeseras de Jadraque

Son rocas salinas procedentes de la evaporación del agua en soluciones sobresaturadas. Las vetas marcan periodos estacionales, de forma que en verano hay mayor evaporación y se obtiene una veta

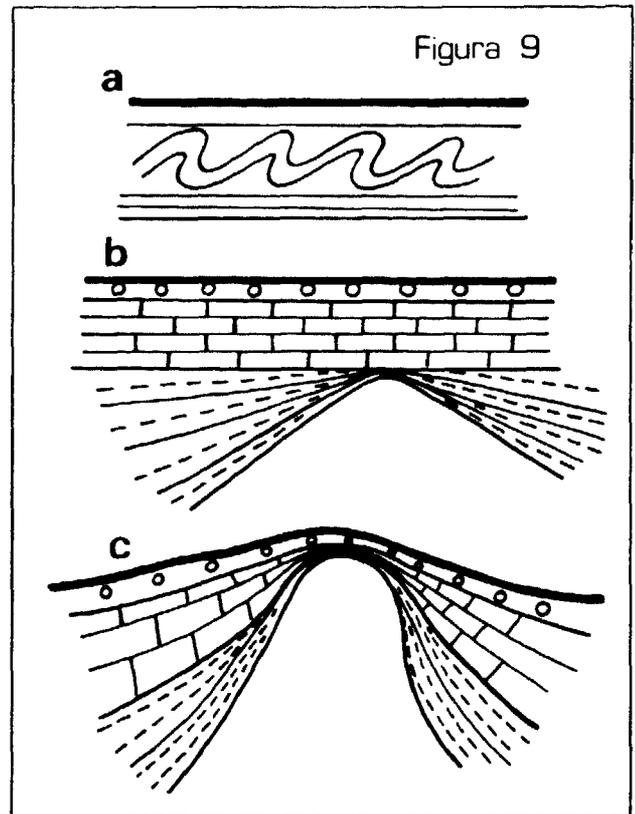


Fig. 9. Micropliegues entre estratos y formación de un diapiro.

más gruesa, mientras que en invierno decrece la evaporación y se forman vetas más finas.

Así, cada dos vetas pueden equivaler a un año, y podemos saber el número de años que tardó en formarse un depósito salino cuando está bien estratificado, como en este caso.

A esta alternancia de capas formando bandas se le llama *ritmo de evaporitas*. A este tipo de deposición rítmica de sedimentos pertenecen en este itinerario los yesos triásicos de Ambrona y los yesos miocenos de Jadraque.

En los yesos miocenos de Jadraque se observan micropliegues y repliegues interestratificados entre capas horizontales. Ello se debe a que el sulfato cálcico puro es un mineral llamado **anhidrita**, el cual se transforma en **yeso** (sulfato cálcico hidratado) por absorción de agua, aumentando entonces hasta un 60 por 100 el volumen de la roca. Ello puede dar lugar a plegamientos de las rocas suprayacentes. Esta acción recibe el nombre de **diapirismo** y es muy corriente en nuestra patria en los yesos del Triásico (ver fig. 9, a, b, c).

Los diapiros salinos suelen dar estructuras anticlinales en los estratos suprayacentes y en sus márgenes se puede almacenar petróleo en proceso de migración, constituyendo el diapirismo una trampa que impide que el petróleo siga migrando.

Aquí en estos yesos miocenos no se encuentra petróleo, porque son de una cuenca continental y el petróleo se forma en cuencas marinas poco abiertas al mar, pero en ambiente marino.

NOTAS FINALES

En nuestra excursión planeamos la comida en Torralba y el descanso final, al terminar el itinerario, en Alcalá de Henares, donde se dio tiempo libre por espacio de una hora y media.

El regreso a Madrid tuvo lugar a las 21 horas, llegando sobre las 22 al punto de partida: glorieta de Embajadores.



DEBATE

La función docente.

REVISTA DE BACHILLERATO pretende, a través de esta sección, recoger y confrontar opiniones diferentes sobre temas de actualidad en el mundo de la educación y, en concreto, dentro del bachillerato. En esta ocasión hemos dirigido una

serie de preguntas sobre el tema «La función docente» a siete personas interesadas en el problema desde perspectivas distintas. Por supuesto, los encuestados han contestado a las preguntas a título completamente personal.

Responden

RAUL VAZQUEZ GOMEZ, Catedrático de Instituto y Profesor de la Universidad Complutense. Es actualmente Subdirector General de Ordenación del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia.

PILAR SAINZ MORENO, Licenciada en Filosofía y Letras y Profesora de Centros no estatales de Bachillerato de Madrid. Miembro del Secretariado de Madrid de Comisiones de Enseñanza y de los Organismos Unitarios de Enseñanza Privada (zona Centro).

ANTONIO DOMINGUEZ ORTIZ, Catedrático del Instituto Nacional de Bachillerato «Beatriz Galindo» de Madrid y Académico de la Real de la Historia.

MIGUEL SAGÜES SUBIJANA, Profesor no

numerario del Instituto Nacional de Bachillerato de Rentería y Decano del Colegio de Doctores y Licenciados de Guipúzcoa.

AUGUSTO PIMENTA DE ALMEIDA, Presidente de la Asociación de Padres de Alumnas del Instituto Nacional de Bachillerato «Lucía de Medrano» de Salamanca.

JOSE TUSET ALMAZAN, Profesor Agregado del Instituto Nacional de Bachillerato «Ausias March» de Barcelona y Presidente de la Asociación de Profesores Agregados de Institutos del Distrito Universitario de Cataluña y Baleares.

ARTURO MORAL GONZALEZ, Profesor y Director del Centro no estatal de Bachillerato «La Merced» de Murcia. Delegado Provincial de la FERE en Murcia.

Preguntas

1. En su opinión, ¿es la docencia una opción vocacional o, por el contrario, se llega a ella por imperativos sociales o laborales?
2. ¿Cómo valora la sociedad la función docente?
3. ¿Cuál es, a su juicio, la función del profesor en una sociedad evolucionada?
4. Independencia del profesor y control de la función docente. ¿Qué opina usted sobre este tema?
5. La función docente exige una actualización y perfeccionamiento continuos. ¿Qué fórmulas considera usted adecuadas a esta finalidad?
6. ¿Qué criterios considera usted más adecuados para el acceso a la docencia?

Respuestas



Raúl VAZQUEZ GOMEZ

1

1. Tradicionalmente se ha considerado que la función docente implicaba una clara y decidida vocación, que destacaba por encima de cualquier otra circunstancia que pudiera tenerse en cuenta a la hora de ejercer esta profesión. El magisterio y el sacerdocio, estrechamente ligados en la mayoría de las culturas y civilizaciones, siempre han sido considerados como profesiones *sui generis*,

para las que era preciso estar especialmente «llamados».

Esta concepción de la docencia, al menos en nuestra área cultural, está sufriendo una profunda mutación. Creo que la actual crisis de profesorado que padecemos es, en buena medida, una crisis de identidad de la propia misión del profesor. No es una casualidad que la «crisis» del maestro haya estallado simultáneamente a la «crisis» del sacerdocio.

La extensión y democratización de la enseñanza, con la consiguiente explosión cuantitativa de la misma, está obligando a «profesionalizar» la función docente, con todas las ventajas e inconvenientes que ello implica.

En este proceso de profesionalización de la docencia—que algunos temen y otros desean culmine en una «proletarización» de la misma— se destacan, cada vez con mayor fuerza, los factores sociales y laborales sobre los estrictamente vocacionales.

2

2. Una sociedad en crisis, como la nuestra, tiende a convertir al profesor en «chivo expiatorio» de sus males. Con una cierta dosis de hipocresía la sociedad actual pretende que las instituciones educativas eviten el proceso de desintegración que ella misma está generando. La «mala conciencia» de nuestra sociedad en esta cuestión se pone de manifiesto cuando se culpa, por ejemplo, a las instituciones educativas —instituciones «artificiales», en definitiva— de propiciar la crisis de autoridad que antes se ha incubado en las instituciones «naturales» de esa misma sociedad (familia, grupos sociales, sociedad política, etc.).

En concreto, y por lo que a nuestra sociedad española se refiere, es sintomático que el profesorado de todos los niveles educativos no ha participado ni se ha beneficiado de los resultados del desarrollo económico de la década de los

sesenta en la misma medida que el resto del cuerpo social del país.

Y no se puede argüir que el factor económico no es un indicador adecuado para valorar la función docente, cuando esa misma sociedad se ha convertido en una sociedad de consumo, en donde los valores económicos y materiales priman sobre los demás.

En definitiva, nuestra sociedad—desde la propia escala de valores que autónomamente ha establecido—no parece que tenga una elevada consideración de la función que llevan a cabo sus profesores.

3

3. Entiendo que la pregunta se refiere a una sociedad como la nuestra. En este sentido pienso que el profesor debe ser ante todo la «conciencia crítica» de esa sociedad. El profesor no puede ser «transmisor» de una escala de valores que la sociedad ya no acepta ni caer en la tentación de «proponer» a esa sociedad una «nueva» escala de valores. El profesor siempre ha sido reflejo de la sociedad en que vive; su misión hoy debe ser la de asumir críticamente la sociedad en la que estamos. Debería ser sal y fermento que propicie una evolución positiva de esta sociedad y evite toda tentación de «distanciamiento» de la misma, que convertiría a los docentes en un «ghetto» social.

4

4. La cuestión planteada es muy compleja y tiene diversas perspectivas que no es posible

considerar en su totalidad en el marco de este cuestionario.

Si el profesor ha de ser *conciencia crítica* de la sociedad, es obvio que su autonomía es esencial; pero no debe convertirse en «juez» de esa sociedad ni «divorciarse» de la misma si quiere ser el fermento social a que antes aludíamos.

Esta independencia «crítica» del profesorado no tiene por qué ser incompatible con cualquier tipo de «control» social. Profesores libres e independientes, sí; «descontrolados», no. El control de la función docente por parte de los grupos e instituciones sociales no debe atentar contra la autonomía del profesor, pero la ausencia de todo control podría llevar al profesorado a un proceso de «alienación» social creciente.

5

5. Las fórmulas deben ser muy diversificadas en función de las necesidades de cada momento, del tipo de profesorado de que se trate, de los objetivos que se propongan, de la periodicidad de estas actividades, de los recursos económicos existentes, de las modificaciones que eventualmente sufre el sistema educativo, etc.

Considero, sin embargo, como principio fundamental que debe presidir cualquier plan de perfeccionamiento del profesorado, que la actualización y el perfeccionamiento del profesorado *en ejercicio* (así al menos entiendo la pregunta) sólo es viable si se contempla como *autoperfeccionamiento* del mismo. Cualquier intento de «perfeccionar» al profesorado desde instancias ajenas está condenado de antemano al fracaso más rotundo. La Adminis-

tración debe proporcionar medios y cauces para que sea posible una acertada política de perfeccionamiento del profesorado, pero debe abstenerse de imponer una programación concreta.

La Administración debe crear el clima que propicie el perfeccionamiento continuo del profesorado, pero deben ser los propios profesores los únicos agentes de su propia actualización científica y pedagógica.

6

6. Los recientes conflictos habidos en el ámbito del profesorado estatal de los distintos niveles educativos han puesto de manifiesto la enorme complejidad que presenta el problema del acceso a la docencia. Sería demasiado pretencioso por mi parte abordar en el espacio de unas pocas líneas un tema en el que inciden cuestiones que afectan a la propia naturaleza de la enseñanza y a la política educativa general.

Sin entrar en el análisis detallado de este problema, considero conveniente, sin embargo, clarificar el enunciado del mismo, pues con demasiada frecuencia se hace un planteamiento confuso que dificulta el hallazgo o la aceptación de las soluciones adecuadas. Bajo el enunciado del *acceso a la docencia* subyacen, a mi juicio, tres problemas diferentes aunque estrechamente relacionados: *formación inicial* de los aspirantes a la docencia, *selección* del profesorado y *perfeccionamiento continuo* del profesorado en ejercicio.

Los criterios con que se pueden abordar estas tres cuestiones pueden ser muy diversos. De hecho son distintos en los diferentes países e incluso

pueden ser diferentes en los distintos niveles educativos de cada país. Sin embargo, es absolutamente imprescindible, si se quiere que el sistema funcione con racionalidad, que los criterios que se establezcan para la formación, la selección y el perfeccionamiento del profesorado sean *coherentes*.



Pilar SAINZ MORENO

desde las más arbitrarias a otras centradas en el contenido de las materias o en la rentabilidad económica posterior.

Incluso en el primer caso, Escuelas Universitarias de E.G.B., hay razones de tipo económico que conducen a muchos alumnos a seguir estos estudios (existencia de Normales en sus respectivas localidades; menos años de estudios y creencia, cada vez menos acusada, de encontrar un puesto de trabajo más rápidamente).

Así, pues, las razones por las que hemos accedido a la enseñanza son variadas, y los criterios, vocacional, social y laboral, se entremezclan.

Quizá los objetivos, contenidos y métodos que se traza la enseñanza hoy sean determinantes. El peso dado a la cantidad sobre la cualidad, su carácter acrítico y abstracto y, sobre todo, la separación de la Escuela del medio que le rodea, frente a una ligazón más estrecha con el mundo del trabajo, la producción, los servicios, son lo que impide hoy saber escoger oficio o profesión.

concreta que vivimos, es decir, en el marco de la *división en clases*.

La *clase dominante* entiende la enseñanza, y con ella la función docente, como medio de realizar una función integradora de la sociedad de clases; preparar trabajadores con el fin exclusivo que su función en la producción exige y conseguir una actitud acrítica que les haga fácilmente absorbibles en las actuales estructuras sociales, económicas y políticas. *Prima el concepto de educación como garantía de la división social* y, por tanto, la transmisión de conocimientos no se efectúa sobre la base del derecho de todos a un mismo nivel de enseñanza.

La clase dominante impone su control sobre la producción utilizando como importante herramienta de apoyo la educación.

La *clase trabajadora* y las fuerzas progresivas conciben, por el contrario, la *educación como necesidad social*. Con ello exigen una máxima preparación técnica e intelectual, una actitud crítica y activa en este campo que les permita transformar la sociedad en sentido progresivo.

Las fuerzas sociales del país sufren cambios y las perspectivas y aspiraciones de las clases populares van cobrando fuerza en la línea de colocar a la *educación como instrumento suprador de las discriminaciones*. Este sería el papel que tendría que jugar la función docente en la concepción de la educación como necesidad social.

En esta línea la demanda social de educación es imperiosa. A las acciones de los trabajadores de la enseñanza se unen, hoy día, las movilizaciones populares por más puestos escolares, por la gratuidad y calidad

1. Contestar esta pregunta de manera excluyente es imposible. Existe una Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. que puede presuponer, para los alumnos que acceden a ella, una opción vocacional. Gran parte de los actuales profesores proceden de estas Escuelas.

La otra fuente de profesores es la Universidad. Facultad de Filosofía y Letras, Ciencias... Salvo excepciones, no existe ninguna relación entre los contenidos de los programas y las posibles salidas profesionales, y menos en lo que se refiere a la docencia. La elección de una carrera u otra se debe a razones muy distintas, que van

2. La política educativa afecta de forma directa e inmediata a todos los componentes de la sociedad sobre la que se proyecta. Su función y, por tanto, la misión de la Escuela es reproducir la fuerza de trabajo. Pero hay dos maneras de entender el trabajo y la preparación necesaria para ello, ligadas a dos concepciones distintas de la educación: *educación como necesidad social* o *educación como garantía de la división social*.

Plantearnos, pues, cómo valoramos la sociedad la función docente exige partir de la realidad

de la enseñanza, en contra de la selectividad; necesidades posibles, incluso en las condiciones actuales de la división en clases.

3

3. Apoyar directamente esta concepción de la educación como necesidad social, como instrumento imprescindible para la superación de discriminaciones.

En este sentido el papel del profesor, del trabajador de la enseñanza, es decisivo para la democratización del sistema escolar. No puede ser un mero ejecutor de la política educativa, sino su artífice principal, participando real y efectivamente en la investigación, gestión de los centros, planificación educativa general, etc..., haciendo jugar a la enseñanza su papel democratizador, coorrector del reparto de riquezas materiales y culturales.

Su función tiene que ser preparar alumnos capaces de participar en todos los aspectos de la vida de la sociedad, llevar a la Escuela las prácticas democráticas, abriéndola a la participación activa de padres, entidades locales y sindicales que se ocupen de la educación, etc...

Esta concepción de la enseñanza exige variar sus objetivos, contenidos y métodos.

Objetivo esencial será conseguir el desarrollo dinámico de la personalidad global del alumno, desarrollar su capacidad de razonar, la voluntad, los sentimientos y sensaciones con objeto de ir consiguiendo su participación creadora y activa en todas las facetas de la sociedad, trabajo y cultura.

Conseguir esto nos lleva a la selección de contenidos. La programación de la actividad

escolar (cuatro-dieciséis; dieciocho años) tiene que plantearse estos objetivos globales de la educación, a corto, medio y largo plazo y elaborar los contenidos y actividades más adecuados para conseguirlos.

Debe poner al alumno en contacto con la sociedad que le rodea, dar un contenido a sus estudios ligado a la comprensión del sistema productivo, de las instituciones políticas y sociales existentes y de la cultura contemporánea. Objetivos, métodos y contenidos directamente relacionados con el mundo que le rodea y en el que le tocará vivir y trabajar.

La Escuela tiene por tanto la obligación, tanto de cara a la sociedad, como a los derechos del individuo del mundo del trabajo.

El papel del profesor, en esta línea, tiene que definirse claramente como una actividad de carácter social: comprometer la personalidad entera del alumno a través de su actividad social. Estimular los hábitos de trabajo, el sentido de responsabilidad y capacidad crítica; relacionar todo el proceso educativo en el medio de cada individuo; desarrollar el pensamiento, la capacidad de analizar y generalizar los fenómenos de la realidad.

La enseñanza, pues, debe ser activa. Para ello es necesario dominar las técnicas que lo permitan y esencialmente ofrecer al alumno los instrumentos necesarios para seguir el proceso de aprendizaje.

4

4. Al margen de que la contratación actual del profesorado, su dependencia y fiscalización exclusiva por parte del Ministerio o de los empresarios impiden su independencia y control sobre

los contenidos que imparte y formas en que se desarrolla su trabajo, parece necesario establecer lo siguiente:

- Pluralismo ideológico en la Escuela y con ello libertad de cátedra.
- Derecho de reunión y asociación.
- Gestión democrática de la enseñanza.

Consecuentemente con los objetivos y métodos establecidos anteriormente para la educación, sólo el pluralismo ideológico puede hacer alumnos críticos, creadores y capaces de entender el entorno en que viven.

La democratización de la sociedad tiene que reflejarse en la estructura y funcionamiento escolares. La gestión democrática de los centros, con participación de los trabajadores del mismo; padres y alumnos en la dirección, gestión y planificación educativas, en el marco del pluralismo, es la garantía de la independencia del profesor. El control de su función docente sólo es posible a través del claustro, así como por medio de la intervención de la sociedad en las tareas educativas (profesores, padres, entidades educativas, sindicatos, etc.). Ello exige, por supuesto, el derecho de reunión y asociación.

Igualmente participar en la programación y gestión generales de la planificación educativas; poseer los elementos necesarios para desarrollar su trabajo correctamente. Sin todo esto, el control de la función docente es inviable y antidemocrático.

Sin medios materiales, sin posibilidad de perfeccionamiento, sin derecho de reunión y asociación, todas las teorías son meras palabras, y la independencia y control del profesorado no podría ser otra cosa que un intento de apoliticismo falso y una intervención burocrática represiva.

5

5. Adoptar una política educativa concreta: unos objetivos, métodos y contenidos sobre los que poder trabajar, y que a mi modo de ver no pueden ser otros que la consideración de la educación como necesidad social.

— Actualizar al profesorado con estos objetivos claros, iniciando un proceso de renovación pedagógica, sobre unas bases mínimas de necesidades a cubrir sobre métodos y contenidos. Existen experiencias importantes en la investigación y prácticas pedagógicas que, como señala el programa del Colegio de Licenciados, sería necesario generalizar, mediante la multiplicación de cursillos, jornadas, etc., que dotasen al profesorado de una base teórica y práctica suficientes para el ejercicio de su profesión.

— La formación permanente exige unas condiciones mínimas para poder ponerlas en práctica, a saber: número de alumnos por clase, material suficiente, condiciones de los Centros. Igualmente unas condiciones laborales y profesionales que hiciesen viable cualquier intento de renovación y perfeccionamiento continuos, más unos fuertes presupuestos, que conviertan la experiencia en una generalización y no en un parche inservible o sólo aplicable a «centros piloto». Por supuesto, que se cumpla el apartado de independencia y control de la función docente en los términos anteriormente expuestos.

— Revisar y cambiar la actual preparación de los nuevos profesores, tanto en las Escuelas Universitarias como en las Facultades, avanzando en la idea de ir hacia una Facultad dedicada específicamente a la preparación docente.

— Finalmente, la concepción de la enseñanza y los medios

para ponerla en práctica tienen que ir acompañadas de una valoración global de su importancia y nunca partir del actual escalonamiento valorativo (Preescolar, E.G.B., B.U.P., Universidad.).

6

6. Pienso que cualquier criterio que busque la formación más que la selección será más correcto que las actuales formas de acceso. Ni la arbitraria contratación empresarial ni la antipedagógica oposición son válidas.

Actualmente no cabe otra forma de ingreso que un contrato de trabajo con las adecuadas garantías de estabilidad y defensa del puesto de trabajo. Acceso directo desde los centros universitarios y formación continua garantizarían, junto con el contrato, la *calidad de la enseñanza impartida* y la *estabilidad*. Organos democráticos de contratación y control podrían asegurar ambas necesidades.

Las formas de acceso es una de las cuestiones más críticas de la actual realidad escolar. La huelga de los P.N.N. ha entrado de lleno en este problema. Buscar las formas de contratación a base de estas dos experiencias, calidad y estabilidad, es la actual preocupación de todos los subsectores de la enseñanza.

Necesariamente, y dada la existencia de dos grandes bloques en este campo, privada y estatal, nos obliga a estudiar el problema en conjunto. Partiendo de la enseñanza como servicio público y la concepción de «a trabajo igual, salario igual» es como tenemos que abordar el problema, en torno a un posible «estatuto del profesorado» que establezca formas similares de contratación, condiciones laborales y profesionales y control para todos.



Antonio DOMINGUEZ ORTIZ

1

1. Creo que los casos de vocación pura son minoritarios. Por lo regular, el estudiante se siente más atraído por unas materias o disciplinas que por otras y elige carrera en función de esas preferencias. Cuando se encuentra con el título en el bolsillo se le plantea el problema de resolver su futuro, y entonces es cuando actúan con más fuerza los condicionantes, no pocas veces en sentido negativo, pues empujan a la docencia a jóvenes que no sienten vocación hacia ella. Por eso interesaría diversificar las *salidas* de las carreras, en particular la de Filosofía y Letras, que casi no tiene hoy otra que la actividad docente y ofrecer otros empleos decorosos y bien remunerados a quienes no tengan afición y aptitudes para la enseñanza.

2

2. La sociedad no valora la función docente en abstracto, sino en sus niveles concretos, y por ello dicha valoración puede escalonarse desde la actitud más

despectiva, que reserva para los niveles inferiores, hasta el respeto y la admiración por las categorías superiores. Hay también considerables diferencias de actitud de unas poblaciones a otras; en ciudades pequeñas y medianas el docente en general y el universitario en general gozan de un prestigio que en las grandes urbes le disputan otros sectores de la administración. El nivel formativo de la población también cuenta. En general, puede apreciarse en los últimos decenios un mayor aprecio hacia el profesor, hacia el intelectual en sentido más amplio, por razones más externas que intrínsecas, como son el estar mejor remunerados o por la acción de los medios de comunicación que valoran los grandes éxitos de la técnica y han puesto de relieve su relación con la ciencia pura.

3

3. Lo mismo en la evolucionada que en la menos promovida su función primordial es la de transmisión del patrimonio cultural. No hay que olvidar que esa función no le pertenece en exclusiva; la comparte con el sacerdote, el periodista, el músico, el bibliotecario, es decir, con todos aquellos que nos ayudan a recibir la herencia del pasado y nos preparan para enriquecerla con nuestras propias aportaciones. La diferencia consiste en que lo que para otros es función ocasional o indirecta, para el docente es primordial. En este sentido, y teniendo en cuenta que el nivel alcanzado por la Humanidad no deriva de que nuestros contemporáneos tengan mayores aptitudes que sus antepasados, sino de ser beneficiarios de una inmensa herencia, quienes tienen

como misión hacer asequible este patrimonio cumplen una función tan relevante que sin ella sería imposible el progreso humano.

4

4. Es un tema muy polémico, pues supongo que la independencia de que se trata es la ideológica. Sobre este punto mi opinión es tajante: la cátedra no debe nunca convertirse en una tribuna propagandística ni en un centro de reclutamiento ideológico. El alumno acude a clase a recibir una información sobre una disciplina, y no es lícito ni honesto derivar la actividad docente hacia otros campos que poco o nada tienen que ver con ella. La cuestión debe centrarse no en aquellas asignaturas que por su propia esencia son ideológicamente neutras, sino en las que admiten variadas interpretaciones, como ocurre con la Historia y la Filosofía. Pues bien, en estos casos el profesor no tiene por qué ocultar sus convicciones, pero debe manifestar al alumno con entera imparcialidad todas las opciones existentes y posibles. Una actitud contraria sería un intento de captación y una falta de respeto a la libertad del alumno.

5

5. Esa actualización y perfeccionamiento puede y debe obtenerse por fórmulas que no sean compulsorias ofreciendo al profesorado información bibliográfica, becas, seminarios, cursillos y otros medios análogos, que en las grandes poblaciones son muy convenientes y en las pequeñas absolutamente necesarios si se quiere evitar la desinformación y el adocena-

miento. Es también necesario procurar que los centros puedan tener bibliotecas donde se recoja lo más importante de la producción que vaya apareciendo, lo que necesitará inversiones de bastante volumen. Y, por supuesto, hay que primar la labor investigadora y pedagógica con estímulos y con una adecuada valoración en los concursos.

6

6. Parto de la base de que la fórmula de contratos temporales que se utiliza con otros países, en España no sería una solución realista. Por lo tanto, tratándose de un acceso permanente hay que rodearlo de las máximas garantías, aunque siempre se darán los casos lamentables, que todos conocemos, de profesores que prometen y que, obtenida la plaza en propiedad resultan unas nulidades. Como esto es una verdadera estafa al país, habría que arbitrar alguna solución para los casos extremos.

Pero aquí no me voy a referir a las excepciones, sino a la regla general aplicable. La fórmula de acceso a la docencia no tiene por qué ser única. Personalmente, la de la oposición (o concurso oposición) me parece la mejor o, si se quiere, la menos mala. En teoría sería preferible que, como ocurre en ciertos cuerpos facultativos, los docentes se formaran en centros de donde salieran para ocupar directamente sus destinos. Pero esto exigiría una prueba de ingreso rigurosa, un *numerus clausus* y un control de calidad también riguroso a lo largo de la carrera. En realidad, el ingreso haría el papel de oposición. En todo caso, y sea cual sea la solución que se adopte, lo que no puede admi-

tirse es que las universidades continúen lanzando decenas de millares de licenciados cada año, de los que sólo una parte tienen esperanzas de hallar puestos de trabajo.



Miguel SAGÜES SUBIJANA

1

1. Para no caer en disquisiciones sobre las «opciones vocacionales» me planteo la pregunta de un modo más simple y directo: ¿los enseñantes ejercemos nuestra profesión porque no hemos encontrado otra o porque la hemos elegido?

Al responder a esta pregunta parto de las realidades siguientes: Primera: Los enseñantes a nivel de bachillerato son Licenciados, bien sea en Filosofía y Letras bien sea en Ciencias (Físicas, Químicas, Exactas o Biológicas). Segunda: La gran dificultad que tienen los licenciados universitarios para encontrar puestos de trabajo en nuestra sociedad se agrava para los Licenciados en Filosofía y Letras, en Exactas y en Biológicas. Por ello creo que fácilmente se puede concluir que, en gran parte, los enseñantes de estas

especialidades ejercen la docencia porque no pueden ejercer otra profesión. Es más, mirando también a nuestra sociedad, observamos que es muy escaso el movimiento de licenciados entre los dos grandes campos en los que éstos ejercen sus profesiones: industria y servicios por un lado y enseñanza por otro. Pues bien, dentro de este pequeño número de «tránsfugas profesionales» somos una minoría los que acudimos a la enseñanza provenientes del campo de la industria y servicios. Frente a ello son bastantes los enseñantes que al poco tiempo de serlo buscan un puesto de trabajo en otros campos.

Como conclusión diría que son pocos los que eligen la profesión docente renunciando a otras opciones, por una definida afición, gusto o, si se quiere, vocación.

Sin embargo, no sacaría yo la consecuencia de que los docentes sean unos «mercenarios de la enseñanza». En nuestra profesión es frecuente el enamoramiento *a posteriori*: el material que trabajamos es humano y, por lo tanto, es relativamente frecuente el enseñante que llega a enamorarse de él como el escultor de la madera o mármol contra el que lucha.

2

2. Creo que la respuesta es muy sencilla, si la pregunta va aplicada a nuestra sociedad. Dejando aparte mitificaciones y demagogias, se valora lo que se paga y se paga lo que se valora. Y bien poco es lo que paga hoy nuestra sociedad la función docente, no sólo porque el docente esté ridículamente retribuido, sino por el exiguo porcentaje que se dedica a la enseñanza en comparación con

otras partidas presupuestarias.

La respuesta sería muy otra si por función docente entenderíamos la enseñanza como servicio público, y como sociedad tomáramos el conjunto de nuestros ciudadanos. Creo que los padres de familia sí valoran la enseñanza como un servicio que debe estar debidamente atendido. Y así lo entienden los políticos que, a la hora de las campañas electorales en las sociedades occidentales, dan una especial importancia a la enseñanza juntamente con otros servicios elementales, como pueden ser la sanidad, los transportes públicos, etc. Quizá pronto lo comprobemos en nuestro país.

3

3. Es ésta la pregunta más embarazosa del pequeño cuestionario que se nos propone para contestar. Voy a intentar dar una respuesta exponiendo mi parecer sobre la función que desempeña de hecho un profesor de enseñanza media en nuestra sociedad, aunque no sé si ésta es una sociedad «evolucionada».

Tomado el profesorado y el alumnado en su conjunto podemos observar que nuestros alumnos pasan siete horas al día, durante el curso, rodeados de unas personas que somos sus profesores; es un contacto suficientemente intenso como para que la influencia mutua sea algo importante. Si el mundo de los adultos, la sociedad que entre todos conformamos se va desplegando poco a poco ante los alumnos, la imagen que los adolescentes se vayan formando de ella va a estar fuertemente determinada por el actuar de sus profesores. He aquí un aspecto de gran im-

portancia de la función del profesor.

Más aún: el alumno es conducido por su profesorado hacia el conocimiento de nuestro pasado y de nuestro presente. Se puede decir que el profesorado es el instrumento de que se sirve una sociedad para transmitir a la juventud la cultura y la ideología establecida, y así es. El profesor se encuentra ya hecho el menú que debe servir a sus alumnos: las asignaturas, los programas, los textos, los horarios. En nuestra sociedad es la clase política dominante la que determina todo ello, y el profesor es un mero transmisor de lo que otros han decidido que deben recibir los alumnos.

Sin embargo, los profesores no son magnetófonos, no son máquinas, son personas, y personas extraídas de esa misma sociedad. Su actuación será tanto más dócil cuanto más conformada esté su ideología con la ideología que se les imponga transmitir a los alumnos. De este modo podemos decir que una clase política dominante divorciada del país a quien gobierna estará igualmente alejada del profesorado que pretende instrumentalizar. En tal situación la máquina funcionará deficientemente. Será necesaria una gran represión sobre el profesorado para que logre su fidelidad en la transmisión de lo que se le obliga a transmitir. Hará falta pedir una pureza de sangre, avalada por certificados de buena conducta, para aceptar a una persona entre los docentes.

¿Qué ocurrirá en una sociedad en la que los gobernantes respondan realmente a la voluntad de los gobernados? Habrá que vivirlo para opinar de ello.

En todo caso hay que tener

presentes algunos datos. El enseñante es un miembro de la sociedad, y por lo tanto el comportamiento de los enseñantes no será muy distinto del cuerpo social del que forman parte y a cuyos problemas son tan sensibles como cualquier otro. Bien claro podemos ver esto en el pueblo vasco quienes formamos parte de él. En segundo lugar, el enseñante es un ciudadano que vive muy cerca de un sector especialmente dinámico de dicha sociedad: la juventud. De ahí que la media de los docentes quizá manifieste una ideología más progresiva que la media de los ciudadanos. Sería interesante un estudio sobre la filiación política de los profesores en comparación con la media de la sociedad. Y, finalmente, el profesor es un profesional de la ciencia y de la cultura: esa es su obligación. A nadie se le escapa el papel dinamizador que tiene la ciencia y el científico en la historia de la humanidad. Por ello también quizá la función del enseñante como transmisor de una cultura y una ideología establecidas cuentan con este elemento corrector que impide el perfecto funcionamiento de la maquinaria. Como transmisor tiene bastantes elementos para ser un transmisor un tanto crítico, progresivo y dinamizador.

4

4. Para centrar el tema, tratando de ser breve, distinguiré entre el contenido de la enseñanza que imparte el profesor y la técnica o modo de impartir dicha enseñanza.

Respecto al primer punto, el contenido, creo que la independencia y libertad del profesor no debe tener más límites que los fijados por la misma

ciencia y el desarrollo que ésta haya alcanzado en cada momento. Por lo que toca al segundo aspecto, modo de impartir la enseñanza, a nivel de bachillerato soy partidario de buscar una coherencia entre el equipo docente de cada centro. En este sentido la actuación de cada profesor estaría limitada por las normas determinadas por el equipo de que forma parte. Sin caer en sacralismos tecnocráticos, y comprendiendo que la pedagogía es una ciencia no suficientemente desarrollada, sí creo que el cómo enseñar es un problema técnico que debe ser enfocado preferentemente desde este ángulo.

5

5. Considero válido cualquier medio o fórmula que motive al profesorado, sobre todo contemplando la situación actual en la que el sistema de cátedras y agregadurías vitalicias invita a sumirse en el más absoluto de los abandonos profesionales. ¿Por qué no establecer un sistema de ascenso y mejora en el *estatus* profesional en el que ocupara un lugar importante la actualización y perfeccionamiento del docente?

Este es un tema importante que incide directamente sobre la calidad de la enseñanza: el profesor debe estar motivado para cultivarse continuamente como tal, y esto supone no sólo actualizar en todo momento los conocimientos sobre su propia materia, sino también sobre las técnicas didácticas. Para demostrar que de hecho no lo está voy a aportar un solo dato: en pocas profesiones se dará un número tan reducido de revistas profesionales como se da en la profesión docente de nuestro país. A mi entender

este estado de cosas tiene una clara explicación: si no hay una oferta es porque no hay una demanda. Hasta hace muy poco tiempo se puede decir que no había más publicaciones periódicas que las puramente oficiales del Ministerio de Educación u organismos afines.

Es algo que me ha hecho pensar en muchas ocasiones: nuestra profesión, junto con la de los médicos, economistas arquitectos y pocos más, es una de las profesiones que más exige una puesta al día continua. Y comparemos las revistas que existen sobre medicina, economía o arquitectura con las revistas dirigidas al docente. Es un tema fecundo para reflexionar sobre él.

veniencia de lograr unos equipos de profesorado coherentes en los diversos centros de enseñanza, sería necesaria una especial participación en cada caso del claustro de profesores como tercer factor a tener en cuenta.



José TUSET ALMAZÁN

6

6. En principio no creo que puedan señalarse otros criterios que los habituales para el acceso a cualquier puesto de trabajo. Se trata de un problema de selección de personal común a toda empresa, y ciertamente puede ser válido para el acceso a la docencia cuanto se pueda decir sobre selección de personal.

Ahora bien, en el caso del docente el problema se complica dada la repercusión político-social de su función. Ya no se trata simplemente de seleccionar un trabajador para un puesto de trabajo, sino de lograr una pieza para una maquinaria de gran repercusión ideológica.

Por ello en las fórmulas de acceso a la docencia deben barajarse dos ingredientes: el elemento común a toda selección de personal y el componente de participación democrática de los sectores implicados. Si a esto añadimos la con-

1. A mi parecer la docencia es una opción vocacional, ya que es una proyección altruista de la personalidad docente del profesor dirigida al alumno, con la finalidad de contribuir a que éste disponga de los instrumentos necesarios para el óptimo desarrollo de su personalidad.

No creo que los imperativos sociales puedan promover la docencia ni aún menos los laborales, puesto que la nota característica de una auténtica docencia es su desinterés.

2. La sociedad cada vez va tomando conciencia de la valoración de la función docente. No olvidemos —la historia nos lo confirma— que esta función se consideraba en el mundo anti-

guo como un servicio más, de los que gratuitamente estaban obligados a realizar los esclavos griegos a los hijos de sus amos romanos, y que esta servitud se mantuvo en la sociedad medieval y en la burguesa.

Es posible que los actuales alumnos quizá no valoren tanto la función docente y a su vez los padres sean más conscientes y quieran participar de manera más activa en colaborar con los docentes. Lo cierto es que se tiende más a valorar la función docente. No obstante, queda un sector importante de la sociedad que sólo se preocupa de obtener un beneficio material del esfuerzo del profesorado y a ser posible de inmediato, aunque no capta que la enseñanza es una buena inversión a largo plazo.

3. La función del profesor ha de ser básicamente la de promover inquietudes intelectuales, y si éste es de bachillerato creo que ha de tener como fundamental objetivo la consolidación de la formación primaria del alumno para habilitarlo al acceso de la enseñanza superior.

Aparte de la finalidad científica, la labor del profesor en una sociedad renovada ha de encaminarse a posibilitar al alumno la integración en la misma sin traumas de ninguna clase.

4. El profesor que lo es, que conoce su función y que posee lo indispensable para impartir la docencia ha de ser independiente en su labor; su personalidad profesional no ha de ser mediatizada, y si ello ocurriera se cometería un fraude al alumno, ya que recibiría la do-

cencia de manera fragmentaria y, por ello, con evidente contradicción del objetivo de una auténtica función docente.

El control, si alguien se hace acreedor al mismo, debe entenderse solamente para acreditar la independencia del profesor.

5

5. Considero fundamental la actualización y perfeccionamiento continuo del profesor, ya que éste tiene la obligación de ser un receptor además de ser un emisor de conocimientos.

Como formas válidas, creo, en lo que se refiere al bachillerato impartido en los Institutos, que ha de valorizarse al máximo el seminario didáctico. Este ha de canalizar la problemática de la pedagogía de las materias de su competencia y para ello ha de disponer de todos los medios necesarios para tal finalidad: completa biblioteca especializada, elementos técnicos audiovisuales puestos al día y los convenientes instrumentos de investigación.

El seminario ha de ser el crisol de perfeccionamiento continuo del profesorado; allí deben contrastarse las experiencias docentes de los miembros del mismo. Ha de ser el núcleo de irradiación de las actividades extraescolares. Ha de recibir cuantos elementos sean útiles a la actualización del profesor: conferencias de especialistas y conexión con los organismos de preparación del profesorado.

Los profesores deberán participar en cursillos de metodología no sólo nacionales, sino internacionales, que el Estado estará obligado a promocionar sin que al profesorado le suponga un gravamen económico. Asimismo deberá facilitarse

al profesor la ayuda para que pueda mejorar su condición científica, como sería, por ejemplo, preparar el acceso al grado de doctor haciéndolo compatible con la función docente.

6

6. Para el acceso a la docencia creo ha de valorarse la condición científica del aspirante a profesor y sus aptitudes didácticas, estimando éstas como esenciales para la función docente.

Entrando en la polémica acerca del valor selectivo del sistema de oposiciones, manifiesto mi total acuerdo con el sistema mixto de conocimiento científico y experiencia didáctica realizado en nuestro país con los Cursos de Selección y Perfeccionamiento del Profesorado de 1933 y 1936 para cubrir las vacantes de cátedras de los Institutos nacionales de segunda enseñanza. Estos cursos supieron aunar la valoración científica con la prueba eliminatoria inicial y las cuarenta y cinco sesiones para el desarrollo de un temario de cada asignatura con intervención de todos los aspirantes y con carácter eliminatorio y el obligado curso académico realizado por dicho profesorado en los Institutos con plena responsabilidad de su función docente y la supervisión del Tribunal. Este sistema, que para los de 1933 tuvo la prórroga de otros dos cursos académicos más, les permitió obtener el título de Catedrático reconocido por aquella Administración.

Esta misma forma de acceso permitió el acceso al Magisterio Nacional de competentes Maestros. Por ello estimo a este sistema como el más adecuado para el acceso a la docencia.



Augusto PIMENTA DE ALMEIDA

1

1. En cualquiera de estas contestaciones es arriesgado el hecho de la generalización, ya que es preciso tener en cuenta casos y situaciones particulares; no obstante podría hablarse de la docencia como algo necesariamente vocacional, aunque actualmente está demostrado que cada día son menos los que trabajan por auténtica vocación en todas las actividades; en esto influyen, por supuesto, los más diversos factores, demasiado extensos para ser analizados ahora.

Evidentemente existen unos imperativos laborales, ya que toda persona tiene derecho y necesidad de un trabajo. A esto contribuye el que una de las pocas (a veces única) «salidas» de la carrera universitaria sea la docencia.

En cuanto a los imperativos sociales es normal que también aparezcan, aunque en este sentido sería más difícil de hacerlos generales por la cantidad de circunstancias que intervienen.

2

2. Según los niveles. Actualmente se valora mucho e in-

cluso se sublima la cultura; pero eso es distinto a considerar en sí a la docencia. La función del docente pasa de ser admirada y envidiada, como si se encontrara en un grado alto de la escala social, a ser menospreciada, despreciada, lo que es peor aún, ignorada.

3

3. Sin ser completamente utópico pienso que el profesor debe unir a la función docente la educativa a todos los niveles; buscar el momento apropiado para ayudar a comprender al alumno todo lo que le rodea. Evidentemente, para esta finalidad existe, por el momento, una gran dificultad: el excesivo número de alumnos por aula impide el contacto diario con el profesorado.

4

4. Abogo por la total independencia del profesor respecto al contenido de la materia que se le ha encomendado y a la forma de impartirla. Sin embargo, entramos aquí en el delicado problema de las responsabilidades personales, sin olvidar que es muy distinta la enseñanza media de la universitaria, a la que yo concedería una autonomía sin reservas.

La organización de un centro de Enseñanza Media obliga a un acuerdo entre los miembros que constituyen un seminario con la finalidad, entre otras, de procurar una docencia adecuada y común para todo el alumnado. Si bien el orden es necesario, difiero del escalafón jerárquico para ejercer el control de la función docente; personalmente me inclino por un autocontrol, lo que no es incompatible, sino todo lo contra-

rio, con una puesta en común de los miembros integrantes del seminario para lograr una enseñanza efectiva y de calidad. En esto podrían y deberían entrar los alumnos, a los que siempre se desplaza, y si cabe, también los padres. No olvido los riesgos que esto ocasionaría, pero una democracia se comienza a gestar desde los cimientos.

5

5. El mundo de la docencia es como una rueda, de cuyas evoluciones es difícil apartarse una vez que formas parte de ella. Son grandes las aspiraciones del licenciado a la hora de empezar a ejercer pero quedan, más tarde, en meras teorías por la cantidad de factores que intervienen y desvían esas ilusiones hacia la rutina diaria: excesivo número de alumnos, jornada de trabajo agotadora a pesar del menor número de horas respecto a otra actividad, poca o nula colaboración de los alumnos, escasez o inexistencia de medios materiales en el centro (bibliotecas, seminarios, laboratorios...), etc.

El mundo evoluciona constantemente, y algo tan relacionado con él como la docencia no puede estancarse; la actualización y perfeccionamiento son imprescindibles y por todos deseados, pero es previa la solución de una serie de problemas (algunos citados más arriba) que forman parte de una estructura y planificación. Evidentemente se impone un cambio.

6

6. Difícil problema teniendo en cuenta las elevadas cifras de paro en la actualidad. Todo el

mundo puede aspirar a una carrera universitaria, aunque las dificultades para conseguir después un trabajo son cada vez mayores. Se me puede objetar el hecho de que los estudios son libres y no por ello se puede exigir un trabajo. En parte estoy de acuerdo; sin embargo, hoy en día se requiere una especialización, y a un licenciado, si le impedimos la docencia para la cual se ha preparado durante muchos años, pocas soluciones le quedan, ya que no se ha formado en otra actividad.

Una posible solución sería la siguiente: escolarización total y gratuita, por supuesto, pero sistemas selectivos desde la Educación General Básica que obligaran a concienciarse a padres y alumnos.

No he olvidado la pregunta planteada, pues creo que está íntimamente relacionada con lo expuesto más arriba.

Centrándome en el tema, estoy a favor de un control no sólo para acceso a la docencia, sino también para la permanencia en ella. Sin embargo, voy totalmente en contra del sistema memorístico actual de las oposiciones, ya que no valoran con autenticidad una capacidad educativa.

La solución es difícil a mi manera de ver y no soy precisamente optimista: ningún licenciado cuenta, a la hora de empezar a ejercer, con la más mínima experiencia pedagógica. Lo que es peor aún, algunos profesores con varios años de docencia tampoco son muy expertos en pedagogía.

Me inclinaría por cursillos formativos durante la carrera o al finalizar la misma, y luego, baremos y pruebas racionales que valoraran todos los aspectos posibles del aspirante a la docencia. Una vez conseguido

ese puesto por los propios méritos, el profesor debe continuar su formación, ya que los conocimientos y la capacidad educativa deben revisarse para evitar el estancamiento, mediante controles periódicos y en los que intervengan todos los sectores de la enseñanza.



Arturo MORAL GONZALEZ

1

1. Antes de contestar a esta pregunta he de hacer algunas precisiones sobre los conceptos enseñanza y educación, que con premeditada intención se intenta identificar. Es evidente una posible síntesis integradora de los contenidos de estas dos palabras, pero en modo alguno una reducción simplista y menos aún intencionada de los contenidos de estas dos palabras a uno solo: la enseñanza.

Enseñar es comunicar saberes o, en el mejor de los casos, ayudar a educarlos.

Educar es suscitar actitudes ante una escala de valores como consecuencia de la admisión de una opción trascendente de la vida.

Vistas así las cosas, evidentemente, la docencia es una VOCACIÓN y un testimonio. No es posible ni pensable la escuela neutra. Las palabras convienen, pero sólo el ejemplo arrastra.

No se me oculta que pueda no ser éste el móvil de todos los que se dedican a la enseñanza y es bien lamentable tanto para ellos como para los alumnos. La experiencia me ha enseñado lo mucho que sufren tales educadores cuando son responsables y los perjuicios que causan a los educandos cuanto tratan de exigirles una responsabilidad que no pueden tener a algunas edades, y los trastornos que se originan en el grupo educativo.

2

2. Hemos asistido estos últimos años a una demanda masiva de los bienes de la docencia, correspondiendo a una progresiva sensibilización apreciativa de los mismos, y estamos asistiendo a declaraciones como la que ha hecho recientemente la Confederación de Padres de Familia en el documento titulado «Libertad de enseñanza para todos», en el que se reconoce que la «función docente y educadora es una notable tarea vocacional», que exige compensaciones de todo tipo en grado suficiente para el desarrollo de la vida personal, profesional y familiar de los profesores, y también: «La sociedad ha de reconocer la máxima consideración al ejercicio profesional de la docencia en todos los niveles de la enseñanza». También es muy notable el aumento de las cantidades del gasto público destinadas estos últimos años a la docencia en nuestro país, aunque

aún sean muy inferiores a las que se asignan para la misma actividad en países de nuestro contexto cultural, por lo que todavía queda bastante por hacer. Yo diría que es más lo que fundamentalmente podemos esperar en valoración de la función docente que lo que hasta aquí se ha hecho. No quiero silenciar que la función docente está pasando en estos momentos en nuestro país una situación expectante muy delicada y que si los profesionales de la misma la implicamos de una forma irresponsable en intereses personales ideológicos, políticos y económicos, corremos el peligro de desprestigiarla estrepitosamente.

3

3. La dificultad de responder a esta pregunta nace de la radical divergencia con que hoy se está interpretando lo de «sociedad evolucionada», que, cuando menos, tiene enfrentadas de modo irreconciliable a dos concepciones del hombre: los que opinan que el hombre no tiene más valor que el que da a cada uno la propia conciencia ante lo tangible y, que por lo mismo, cada sujeto se elabora su propia verdad, a partir de la propia praxis ante las situaciones que él vive, y para los que, en definitiva, la enseñanza significa sólo el vehículo para un conocimiento «científico» únicamente válido para «transformar» la realidad temporal intrascendible; y los que, como en nuestro caso, creemos que el hombre, en su capacidad de pensar, está destinado a descubrir una verdad objetiva que lo trasciende y que, por lo mismo, puede y debe ser ayudado en esta búsqueda por los demás en la medida en que ellos ya la han descubierto.

Hecha esta distinción opino que el docente ha de ser, ante todo, un hombre con vocación de EDUCADOR, con una habilitación concreta para la enseñanza que ha de impartir, con capacidad para formar un equipo de trabajo con todos los miembros de la comunidad educativa, en proceso continuo de adaptación y en formación permanente, ya que la instrucción y la educación deben constituir un todo coherente con el objetivo común de la formación integral del alumno.

Será también exigencia para un educador estar capacitado para conseguir que el educando sea sujeto activo de su propia formación y que ésta desarrolle un espíritu universalista, imprescindible para formar personas abiertas a todas las realidades y capaces de convivir como ciudadanos del mundo en la sociedad pluralista y democrática hacia la que nos dirigimos.

4

4. Libertad de enseñanza para todos. La enseñanza como función social es un servicio de interés general que puede ser ofrecido por entidades estatales o no estatales que garanticen distintas opciones al pluralismo escolar, lo que supone el reconocimiento del derecho de todas las personas físicas y jurídicas, tanto públicas como privadas, a la creación y gestión de centros educativos.

La socialización de la enseñanza se ha de hacer compaginando la iniciativa estatal con los promotores particulares que reúnan las condiciones necesarias.

A la Administración del Estado corresponde tutelar el derecho de todos los ciudadanos a la educación, garantizar la li-

bertad de elección de centro, corregir desigualdades y discriminaciones, señalar las condiciones generales en materia de enseñanza, controlar la calidad con el debido respeto a la autonomía de cada escuela y promocionar la gestión de centros docentes donde la necesidad educativa no hubiera sido debidamente cubierta por la iniciativa de la sociedad.

Para ello la distribución del presupuesto para la enseñanza debe de establecerse sin discriminaciones entre todas las enseñanzas que respondan a estos criterios de control que acabamos de exponer.

5

5. Más que fórmulas, que también deben de existir, creo que se trata de una conciencia de la necesidad de esa constante renovación y actualización. Cuando existe esta conciencia personal se convierte en una necesidad que suscita infinidad de medios a las personas que de verdad se sienten vocacionadas a la docencia.

Además de ser una exigencia es un derecho que hay que facilitar mediante especiales apoyos económicos; en ningún caso debe gravar la economía de los docentes.

Uno de los medios es la organización periódica de cursos eficaces de capacitación e intercambio de experiencias.

Formas valorativas de la acción docente que apoya la preparación especializada de los profesionales de la docencia más responsable que a su vez puedan montar una acción orientadora de otras personas y grupos.

Dado que la acción docente produce un desgaste muy fuerte y que aun con el mejor

deseo a muchos docentes no les va a ser posible una actualización conveniente, habría que crear unos sistemas correctivos de reajuste dentro del grupo educativo para que nadie se sienta desplazado en su cambio de funciones, que debe ser aceptado con naturalidad por quienes saben que en la educación, como en casi todas las cosas, lo importante es el servicio, y el único que no debe ser perjudicado es el educando.

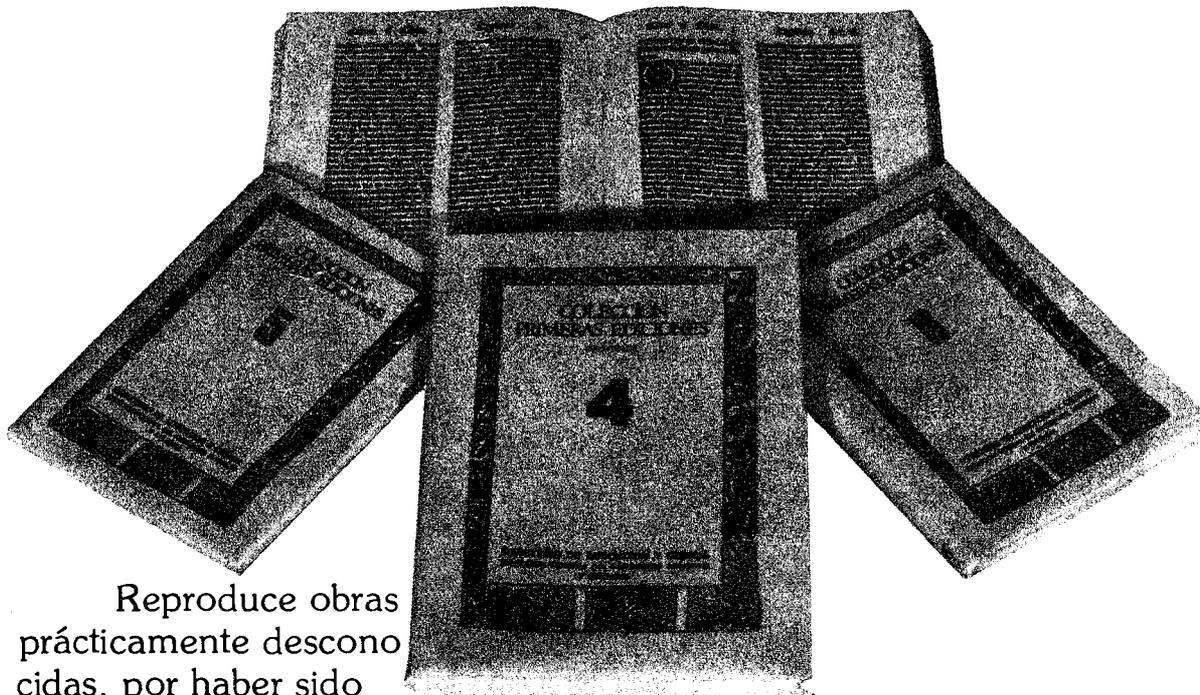
Finalmente pienso que en este campo está casi todo por inventar y es mucha la imaginación, medios y coraje que vamos a necesitar para posibilitar una profunda reforma de la función docente.

6

6. De acuerdo con el pluralismo de centros que propugno, el acceso a los de la iniciativa no estatal deberá hacerse por elección libre de la entidad promotora entre las personas que, cumpliendo las condiciones generales que proponga la Administración, acepten el «ideario» y el «proyecto educativo» que todo centro debe ofrecer para garantizar la libre elección de los padres.

Aunque como profesional de la docencia estoy sensibilizado con la situación que actualmente tienen planteada los docentes de los centros estatales, confieso que no conozco el problema a fondo, por lo que no puedo aventurar soluciones que podrían pecar de simplistas en un tema tan delicado. Quiero insistir, sin embargo, que este tema, como tantos otros, en la enseñanza, van a exigir mucho diálogo para buscar fórmulas que tengan en cuenta los intereses de todos los implicados: docentes, educandos y los de la sociedad entera.

primeras ediciones



Reproduce obras prácticamente desconocidas, por haber sido editadas una sola vez en siglos pasados y de las que, en algunos casos se conserva un sólo ejemplar.

Serie Folio

1. Libro de la anathomía del hombre (agotado)
2. Viaje de la Tierra Santa
3. Nobiliario Vero
4. De varia commesuración para la escultura y arquitectura

Precio del ejemplar: 1.000 Ptas.

Serie Cuartilla

1. Ortographia Práctica (agotado)
2. Arte de navegar (agotado)
3. El secretario del rey (agotado)
4. El más desdichado amante y pago que dan mujeres
5. Qvilatador de la plata, oro y piedras
6. Repertorio de caminos

Precio del ejemplar: 500 Ptas.

reblisa



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00



V Congreso español de estudios clásicos

Por **Sebastián MARINER** Presidente de la SEEC

La Sociedad Española de Estudios Clásicos —que agrupa a más de 1.200 cultivadores de estos estudios en España (arqueólogos, filólogos, lingüistas) y es miembro de la Federación Internacional de Estudios Clásicos— ha celebrado en Madrid y Sevilla el V Congreso Nacional de Estudios Clásicos, dentro del ritmo quinquenal establecido, los días 20-25 de abril de 1976. Los organizadores habían previsto una variación respecto a los Congresos anteriores: sin perjuicio de la diversidad y altura de los temas científicos tratados dedicaron una parte prioritaria del programa al Coloquio didáctico: cuatro sesiones y todas ellas plenarias, en vez de simultáneas como era lo habitual. Así lo aconsejaba la circunstancia de que en el curso actual iba a ponerse en marcha la renovada presencia de la enseñanza del latín y del griego en el reciente B.U.P.

Los socios acogieron cumplidamente la llamada: aparte de las cuatro ponencias desarrolladas por los doctores Castresana, Díez Tejera, Torrent y Rodríguez Monescillo, 18 comunicaciones de otros tantos señores congresistas —entre ellas, y por primera vez en la serie de los Congresos, la de uno todavía estudiante— fueron escuchadas por cerca de medio millar de oyentes y discutidas con interés auténticamente apasionado.

Denominador casi común del conjunto —según se manifiesta en las conclusiones del Coloquio— fue la aportación de procedimientos para facilitar la enseñanza de ambos idiomas clásicos, de modo que, aun con la gran reducción de sus horarios, pueda ser suficiente para que los alumnos españoles accedan directamente a los textos básicos de la cultura occidental. Las más modernas direcciones de la lingüística teórica (estructuralismo, generativismo, lingüística contrastiva, etc.) y de la didáctica (enseñanza semiprogramada, métodos por «inmersión», etc.) fueron aquilatados en cuanto al servicio que pue-

dan prestar para los indicados fines.

Desde el comienzo, el realce de los aspectos didácticos en el Congreso ha quedado marcado por la misma personalidad de don Pedro Sainz Rodríguez, primer Ministro de Educación Nacional que había puesto fin a la quiebra de los Estudios Clásicos. Con amplia panorámica y profunda visión desarrolló ante los congresistas los relevantes cometidos que a la enseñanza clásica competen en la formación humana, frente a la persecución de que es objeto hoy día el Humanismo.

La Sociedad agradece a la Dirección de esta revista el interés que ha mostrado para difundir —a partir ya de este número inicial— los textos didácticos del Congreso entre sus lectores, quienes —por su categoría y especial dedicación— tanto pueden hacer para el fomento de la cultura humanística y colaborar para que su rendimiento en la formación de nuestros futuros bachilleres sea el mejor.

1

Enseñanza del latín en el nuevo Bachillerato

Por **Francisco TORRENT RODRIGUEZ** (*)

Nos encontramos ya hundidos de lleno en eso que se presenta con el nombre de «reforma educativa» y que, *velis nolis*, se nos ha ido imponiendo inexorablemente año tras año.

(*) Francisco Torrent es Catedrático de Latín del I.N.B. «Ramiro de Maeztu» de Madrid.

El fenómeno, en líneas muy generales, no es exclusivo de nuestro país, sino que responde a la tendencia común de hacer llegar a todos la enseñanza, cediendo a unas exigencias de la sociedad no sólo perfectamente comprensibles, sino también muy deseables.

Sin embargo, el desarrollo extensivo lleva consigo, en casi todos los países europeos, una merma más o menos acusada en el rigor de los programas y cuestionarios y en la exigencia de nivel de conocimientos, es decir, en la calidad de la enseñanza. Con ello el aspecto progresista del fenómeno comporta una evidente contrapartida de regresión.

Por otra parte, los Gobiernos europeos y los teóricos de la Pedagogía a quienes se ha confiado la dirección técnica del proceso han centrado su atención preferentemente en la enseñanza primaria, con lo que la media ha solido quedar relegada a un segundo plano.

En España la regresión y el deterioro de la enseñanza han llegado a unos extremos que nadie habría podido sospechar cuando gozábamos del excelente plan de Bachillerato Villalobos de 1934 y también del de 1938, que en gran parte fue un desarrollo de aquél. Las causas de la decadencia, como todos ustedes saben, son muy complejas y variadas: unas remotas y otras próximas, unas endógenas y otras exógenas. Todas ellas se han complicado con la incuria de decenios seguida de la precipitación y la improvisación características de nuestros días. Y en medio del caos destaca en nuestro país una nota muy peculiar: el general predominio de los pedagogos teóricos ha sido aquí decisivo y ha desembocado, no sé por qué, en un despiadado ataque contra la Enseñanza Media, dejándola reducida a unos términos vergonzosamente exiguos e impropios de una comunidad con una tradición cultural.

Una de las facetas más indignantes de esta obra destructora es que se nos la quiera hacer pasar por una empresa eminentemente progresista, basándose en el hecho de que el llamado sistema sueco prolonga la Enseñanza Primaria hasta nueve cursos, de donde infieren los defensores de nuestra básica de ocho años que estamos muy cerca del país más avanzado en la renovación educativa. Sabemos, sin embargo, que hay enormes diferencias en los presupuestos generales de que se parte en Suecia y en España, y en la realización de los planes; pero, sobre todo, existe una fundamentalísima, y es que el Högstadium sueco, que comprende los tres últimos cursos de educación básica generalizada, está a cargo del profesorado de Enseñanza Media, con lo que los alumnos que cursan Bachillerato pasan seis o siete años, según las opciones, encomendados a profesores especialistas en sus respectivas materias. Esta es una nota común a los países cultos europeos: aunque la enseñanza general obligatoria se extiende hasta los quince o dieciséis años, sólo hasta los once o doce es propiamente una

Primaria a cargo de maestros. Esto me hace recordar que precisamente uno de los aspectos de la excelencia del Instituto Escuela sobre los demás sistemas de enseñanza vigentes allá por los años 1920 y 1930 consistía en que la Escuela Preparatoria estaba a cargo de licenciadas en Letras y Ciencias que impartían las disciplinas propias de sus respectivos dominios, en lugar de confiar todas las materias a un solo profesor, que en teoría debiera ser omnisciente.

Pero, volviendo al tema, vemos que, como consecuencia del predominio de los teóricos de la Pedagogía y de las numerosas presiones que mediatizan a los Ministerios de Instrucción Pública y a los Gobiernos en general, inclinándolos a adoptar por lo común la línea más fácil y más demagógica (la de suministrar a la sociedad lo que pide, que no es siempre lo que necesita), las lenguas clásicas se ven más y más arrinconadas en la educación europea. En consecuencia, un documento del Consejo de Europa sobre planes de estudio para los años 80 y sucesivos preveía en 1972 que el latín, al cabo de pocos años, sólo se consideraría como una opción especializada.

Y, a pesar de ello, cuando esta amenaza se va haciendo realidad y muchos países conservan el latín solamente como asignatura opcional en la rama clásica del Bachillerato, por curiosa paradoja nos encontramos con que en nuestro microbachillerato de tres estrechos años, en los que no tiene cabida programa medianamente serio de casi ninguna disciplina, existe un solitario curso de latín obligatorio.

Creo que ninguno de nosotros ignora que ese curso de latín no opcional constituye una concesión de las Cortes y de la Administración ante los improbables esfuerzos realizados, durante la gestación de la Ley General de Educación, por la Sociedad Española de Estudios Clásicos y algunas otras entidades que la apoyaron. Se trata de un menguado logro o de un triunfo espléndido, según cómo se considere: en relación con la importancia del latín y con las necesidades de su enseñanza es muy poca cosa. En relación con la hostilidad ambiente y con la condición precaria de todo nuestro ridículo bachillerato puede considerarse mucho. Que en definitiva represente algo o no represente nada eso depende de cómo sepamos aprovecharlo nosotros.

En estos momentos existe una comisión encargada de evaluar la Ley General de Educación. No sabemos cuáles serán los resultados de la evaluación que lleve a cabo, ni tampoco en qué medida podrá dicha Comisión desfacer los numerosos entuertos debidos a la llamada reforma educativa. Si sabemos que los miembros de la Comisión chocan ya con una grave limitación en la gestión que les está encomendada, puesto que se les ha anticipado la premisa de que la básica es intangible.

Ese punto de partida negativo no permite formular unas previsiones muy esperanzadoras

respecto de las consecuencias de la evaluación; lo que sí creo que cabe esperar, con un criterio realista, es que sea una evaluación lo suficientemente continuada para que nos alcance a nosotros y a nuestros frutos en el curso próximo, y que si esos frutos no son satisfactorios, por muy buena voluntad que muestre la Comisión, la Administración no se dejará llevar por su amor a las lenguas y a la cultura clásica para mantener a ultranza la obligatoriedad del latín, sino más bien por la presión de la sociedad y por los malos vientos reinantes para todo lo contrario.

Por eso creo que entraña un peligro extremo por la pervivencia del latín la tentación de tolerancia y blandura de que han sido objeto —me consta— algunos compañeros, en el pensamiento de que una postura rigurosa podría ahuyentar a los alumnos de la opción del latín y del griego en el tercer año de Bachillerato. Frente a esa tentación deseo exponer ante ustedes las firmes convicciones que me animan a adoptar justamente la postura opuesta:

Primera.—Malbaratar los aprobados en latín sería lo mismo que hacernos cómplices de la demagogia dominante, aunque todos estamos persuadidos de que es perniciosa para la dignidad de la cultura española, humillante para nuestro propio prestigio y dañina para nuestros alumnos, a quienes nos debemos.

Segunda.—Los educandos que se nos encomiendan tienen derecho a que nos esforcemos por obtener el máximo rendimiento de sus dotes naturales por su propio progreso y por el bien de la sociedad. Habida cuenta de que la inmensa mayoría de los alumnos no se mueve por un desinteresado amor a la ciencia, ni por un maduro sentimiento del deber, ni por un afán de superación innato, sino que precisa de nuestra exigencia diaria para acercarse al rendimiento óptimo deseable, considero esa tentación de blandura un grave atentado contra nuestra obligación y contra la justicia.

Tercera.—La falta de rigor que, por desgracia, ha predominado en tiempos pasados, ha contribuido poderosamente al desprestigio de las lenguas clásicas en nuestro Bachillerato.

Esa blandura dominante es un hecho de experiencia innegable. Los profesores de universidad y los que hemos formado parte de tribunales sabemos muy bien que un elevado tanto por ciento de los (en teoría) estudiantes de latín de Bachillerato lo ignora todo o casi todo: la morfología, la sintaxis, los rudimientos de un vocabulario básico, la más elemental técnica de traducción, el empleo discreto y eficaz del diccionario, los más comunes *realia* que suelen darse en los textos...

Claro está que, por desdicha, la ignorancia suele ser enciclopédica y alcanza generalmente a la lengua castellana, a los idiomas extranjeros modernos, a las Matemáticas, a la Física, etc.,

etc. Ahora bien: ni en la Administración ni en la calle se duda de la necesidad de estudiar esas otras materias. Ningún Ministro se ha atrevido a postular para sus hijos más cultura física y menos Matemáticas, inglés o castellano, pero sí se ha atrevido uno a postular menos latín, como si esta maldita disciplina fuera germen de raquitismo. Ningún Ministro ¡de Educación y Ciencia! se ha permitido, que yo sepa, insultar públicamente al profesorado de Biología, pongamos por caso, por pretender la persistencia de su asignatura en el Bachillerato, pero sí ha habido uno que insultó a los profesores de latín en unas declaraciones a la prensa, al afirmar que esta asignatura no sirve para nada y que sólo deseamos mantenerla nosotros «por intereses escolafonales» (*sic*).

Por lo mismo, los abundantes fracasos en el ejercicio de Matemáticas de la Reválida no producen ningún escándalo; en cambio, los fallos en el ejercicio de latín son causa de que muchos se rasguen las vestiduras y constituyeron ya uno de los tópicos del ataque contra el plan de 1938.

En nuestra mano está la posibilidad de arrebatarse al menos esa arma a nuestros detractores, elevando el nivel de conocimientos de los alumnos de latín, con lo que prestigiaremos la asignatura y nos prestigiaremos nosotros mismos.

Cuarta.—Aun en el caso improbable de que una falta de exigencia por nuestra parte no nos acarree la desaparición del latín en 2.º, debemos pensar que de nuestra eficacia dependerá la existencia de un contingente de alumnos bien preparados que escojan el latín y el griego en el tercer curso como materias opcionales. De ello dependerá, a su vez, la pervivencia de las lenguas clásicas en el C.O.U. y, en último término, el futuro de las secciones de Clásicas en nuestras Universidades y de los Estudios Clásicos en España. Pensemos que el otro venero de estudiosos de latín y griego —el Seminario— está viviendo también una crisis por lo menos tan grave como la nuestra y que, por consiguiente, si no alimentamos nosotros el manantial se agotará total o casi totalmente dentro de poco tiempo lo que tanto ha costado crear con el indudable florecimiento de que todavía gozamos.

Con estos presupuestos, persuadido de la trascendencia de nuestra misión y del grave deber de tomarla muy en serio, he meditado detenidamente sobre el papel y las posibilidades de nuestra materia en el B.U.P. y propongo a la consideración de ustedes los siguientes puntos:

1.º *Enfoque general de la enseñanza del latín*

Creo que pueden considerarse tres puntos de vista principales:

a) El latín debe orientarse desde el castellano y hacia el castellano como un valioso ins-

trumento para perfeccionar el conocimiento de éste.

b) El latín ha de ser un medio para penetrar en la cultura clásica: la Historia, la Geografía, la Literatura, las creencias, las instituciones.

c) El latín debe constituir un fin en sí mismo y todo lo demás se dará por añadidura.

Con independencia de los derroteros que pueda seguir el coloquio me permito anticipar ya mi opinión: creo que nuestro objetivo principal tiene que ser enseñar latín.

En primer lugar, porque ya hay otros colegas nuestros encargados de enseñar Castellano, Geografía, Historia, Literatura y Filosofía, mientras que la lengua latina, si no la enseñamos nosotros, no la enseñará nadie.

En segundo lugar, porque, si de verdad cumplimos con la misión de enseñar latín, suministramos una formación intelectual y lingüística que no puede proporcionar ninguna otra asignatura y que fomenta la capacidad para mejor acceder a todos los demás saberes.

Naturalmente —¿quién lo duda?— que en la clase de latín se iniciará al alumno en una larga serie de conocimientos históricos, geográficos, literarios y culturales en general, y que irán surgiendo de los propios textos y de su comentario, que contribuirán a completar su cultura y a hacerle más atractiva la clase de latín. Pero esa no creo que pueda ser de ninguna manera nuestra meta principal, porque dejaríamos a un lado lo más importante para atender a lo secundario. Más tarde, aquellos alumnos en los que prenda la semilla hallarán en el latín la vía más segura para penetrar en la Antigüedad, con todas las enseñanzas que ello reportará a su formación integral, cosa que no podrá suceder si previamente no les hemos enseñado la lengua latina.

En cuanto al castellano, todos sabemos las graves deficiencias de preparación con que llegan los estudiantes a nuestras manos. No es nuevo el hecho de que, por regla general, tenemos que ser nosotros quienes les enseñemos, de verdad, a distinguir un sustantivo de un adjetivo, a conjugar en castellano y a identificar un complemento directo. De siempre, los que enseñamos latín estamos enseñando gramática general y gramática castellana. Por supuesto que, a través del latín, tenemos la oportunidad e incluso la necesidad no sólo de repasar gramática elemental, sino también de iniciar al alumno en la gramática histórica para que sepa que *lupus* ha dado *lobo* y *porta* se ha convertido en *puerta*. De la misma manera, en ese fructífero Preuniversitario basado en Virgilio que hemos impartido durante tantos años, les hemos enseñado cómo se comenta un texto literario, aunque no era ese nuestro primer objetivo. ¡Son tantas y tantas las cosas que podemos y tenemos que enseñar! ¡Son tan numerosos y tan variados los beneficios que puede y debe rendir el latín! También aquí el razonamiento me parece obvio: es importante que enseñemos latín mien-

tras los técnicos en Pedagogía no descubran un sucedáneo igualmente valioso para formar hombres en general y en particular lingüistas y filólogos. ¿Que al mismo tiempo, indefectiblemente, enseñaremos castellano? Es algo que no podemos soslayar ni creo que debamos desear soslayarlo: cuanto más extensa sea nuestra enseñanza, tanto mayor será el servicio que prestemos. Es más: creo que, para todo profesor, la enseñanza debe tener algo o mucho de *εγκύκλιος παιδεία*. El latín es una ciencia imprescindible para alcanzar otros muchos saberes y, a su vez, se sirve de ellos como auxiliares. De este modo se enriquece cada una de las disciplinas, y, sobre todo, se abren los horizontes espirituales de nuestros alumnos. La idea no es nueva: ya la formuló Cicerón en su discurso pro Archia, 1, 2, y pervive con todo su valor: «omnes artes quae ad humanitatem pertinent habent quoddam commune vinculum et quasi cognatione quadam inter se continentur.»

2.º Contenido de los cursos de Bachillerato

Supongo que todos ustedes han visto los cuestionarios de latín de B.U.P. publicados en el «B. O. E.» de 18 de abril de 1975.

El cuestionario de 1º comprende, poco más o menos, los conocimientos que abarcaba el Bachillerato Elemental del plan anterior en los cursos 3.º y 4.º, quedando el 2.º año, el optativo, para el repaso y la ampliación de todas las cuestiones y, naturalmente, para alcanzar un conocimiento más extenso y más profundo de los autores latinos.

Parece como si la comisión de profesores que elaboró estos cuestionarios se hubiera planteado la necesidad de aplicar a grandes males grandes remedios y que su intención, generosa y laudable, haya sido ganar en intensidad lo que se ha perdido en extensión para evitar, en la medida de lo posible, la degradación intelectual y cultural del alumnado.

El empeño es, sin duda, ambicioso y nada fácil, pero hemos de proponernos hacerlo realidad si queremos servir a los alumnos y al latín. Ello requerirá, por parte del profesorado, un enorme despliegue de energía. Es cierto que vamos a contar con unos alumnos de quince y no de trece años, como los que llegaban al latín en 3.º del anterior plan, y que, por consiguiente, es de esperar en ellos una edad mental superior a la de aquéllos. Pero también es real que una sociedad de día en día más entregada al ocio, un plan de enseñanza inhibitor del esfuerzo y una larga permanencia bajo la tutela del profesorado de enseñanza primaria son circunstancias que no nos autorizan a forjarnos muchas ilusiones respecto del talante discente de nuestros futuros alumnos.

Por eso mismo será necesario que pongamos toda nuestra voluntad de exigencia y que no hagamos concesiones a la blandura general-

mente reinante si no queremos ver naufragar a nuestros alumnos y, con ellos, la eficacia, primero, de nuestra asignatura, y su pervivencia después.

Los alumnos (salvo los estudiantes trabajadores de las secciones nocturnas) no están sobrecargados de trabajo; sí lo están, en general, de pereza, de distracciones y de televisión; de largos fines de semana desaprovechados y de un exceso de vacaciones. A nosotros nos toca, desde los primeros días de clase de latín, persuadir a nuestros discípulos de que no basta con saber declinar a medias, sino que hay que saber declinar perfectamente; que hay que dominar unas nociones de sintaxis y un vocabulario básico para poder traducir con garantías de éxito y que no nos arredra el tanto por ciento de suspensos a la hora de calificar.

Hacer que despierten los muchachos de su letargo consuetudinario no es tarea fácil, pero es imprescindible si queremos cumplir con nuestro deber; exige un enorme derroche de energía y de vitalidad, pero toda esa efusión de vida forma parte importante de nuestro cometido profesional. Es necesario romper la inercia imperante entre los alumnos a costa de un esfuerzo casi heróico por nuestra parte. Si somos inflexibles con nosotros mismos y con la pereza de los alumnos la mayoría de ellos responderá a nuestro entusiasmo. El estudiante que ve en el

profesor una postura franca de trabajo y un decidido empeño de exigir un nivel decoroso sin temor a los porcentajes de aprobados, ese estudiante o es un suicida, y en ese caso se le suspende, o comienza a hacer esfuerzos por salvarse, con lo que se encuentra ya en el camino de la salvación.

3.º Programación y metodología

Los cuestionarios que ha aprobado la autoridad están concebidos con un criterio suficientemente amplio como para permitirnos una notable libertad de acción, en el sentido de que no se han confeccionado conforme a unos moldes rígidos a los que hayamos de ceñirnos por necesidad. En otras palabras: parece que la programación y la metodología se nos confían a nosotros.

En vista de esto yo me atrevería a formular ante ustedes una única norma en la programación de la enseñanza del latín: proponte que tus alumnos rindan al máximo y llega siempre hasta donde ellos sean capaces de llegar.

En efecto, nuestra enseñanza tiene que ser cíclica forzosamente; toda nueva adquisición de conocimientos tiene que basarse en el dominio de los ya adquiridos, y esto ya desde los primeros pasos: mientras el alumno no domine la 1.ª declinación, suministrarle la 2.ª y la 3.ª no presentaría ningún progreso, sino más bien un receso, puesto que contribuiría a crear confusión y a desmoralizar al principiante. Esto, por desgracia, sucede con muchísima frecuencia: por querer avanzar con rapidez en el programa y —debo insistir en ello—, por no exigir seriamente, inflexiblemente, el conocimiento de la materia dada, se origina el caos, la nebulosa casi insalvable en legiones y legiones de muchachos que quedan prácticamente cerrados a todo progreso, porque en lugar de haber ido atesorando conocimientos han ido acumulando oscuridad.

Este hecho que ha constituido de siempre uno de los graves defectos de la enseñanza, no sólo del latín, sino en general de todas las materias y, en especial, de aquellas que por su propia naturaleza no pueden dividirse en parcelas, se ha agravado en los últimos años debido a una interpretación contradictoria, aberrante y demagógica de lo que debe ser una evaluación continuada. Muchos profesores, haciendo causa común —consciente o inconscientemente— con los destructores de la enseñanza, han admitido la fragmentación de su asignatura y la posibilidad de aprobarla por pequeñas dosis, como si un alumno que ha sabido en un momento dado la regla de tres, la ley fundamental de la palanca o los demostrativos latinos, quedara ya exonerado de la necesidad de actualizar esos conocimientos y pudiera avanzar en las respectivas materias al margen del acervo de saberes superados con anterioridad.

DOCUMENTOS IMPORTANTES DE LA HISTORIA DE ESPAÑA

(Recopilación de las Capitulaciones de Colón, Testamento de Isabel la Católica, Tratado de Tordesillas y Leyes de Toro en un solo volumen y con una encuadernación especial.)

Precio: 3.500 Ptas.

Venta en:
Planta baja del Ministerio de Educación
y Ciencia. Alcalá, 34.
Edificio del Servicio de Publicaciones.
Ciudad Universitaria, s/n.
Madrid-3. Teléf. 449 7700.



Tal interpretación es, evidentemente, errónea desde el punto de vista racional y también ahora desde el punto de vista oficial. Por fortuna, aunque muchos lo ignoran, el «B.O.E.» de 12 de julio de 1975 no deja lugar a dudas al respecto: «Los equipos de profesores encargados de la evaluación —dice— deben tener en cuenta que en cada una de las sesiones se valora el aprovechamiento del alumno a lo largo del período transcurrido desde el comienzo del curso hasta el momento en que se celebre la sesión correspondiente. La fragmentación de los contenidos de las materias de un curso puede aceptarse a efectos de programación y determinación de niveles, pero en ningún caso debe llevar a eximir al alumno de mantener la necesaria actualización de los aspectos básicos previamente estudiados.»

Por lo que se refiere a la metodología quisiera exponer ante ustedes unas ideas muy generales. Tan absurdo es pretender hacer del latín un vehículo de conversación que nos sirva para comentar los partidos del domingo o los atascos del tráfico rodado, como considerarlo una lengua moribunda y matarlo definitivamente a fuerza de diccionario, de análisis morfológico palabra por palabra y de ordenación lógica de los elementos.

Creo que hay unos asertos indiscutibles de los que debemos partir:

1.º En latín, como en cualquier otra lengua, es preciso saber un mínimo de palabras para poder enfrentarse con un texto.

2.º Sin dominar la flexión nominal, pronominal y verbal no hay modo de traducir con probabilidad de acierto.

3.º Son imprescindibles unas ideas claras de sintaxis para interpretar una frase latina.

4.º Hay una técnica de traducción, también necesaria, que se adquiere y se desarrolla con la práctica, bajo la tutela y las correcciones del profesor.

A partir de estas verdades de Pero Grullo se plantean dos posibilidades fundamentales, con toda una vasta gama de soluciones intermedias:

A) Abordar las distintas partes sucesivamente (tratamiento de lengua muerta), subordinando los textos a la gramática.

B) Abordar simultáneamente todas las partes, subordinando el estudio gramatical a las necesidades de interpretación de unos textos debidamente graduados.

A reserva de la luz que el coloquio pueda darnos y de las conclusiones que se elaboren con la colaboración de todos ustedes, permítanme que me pronuncie ya decididamente por la segunda alternativa.

Creo, como he dicho antes, que el primer día del primer curso de latín el alumno tiene que empezar a hacer traducciones directas e inversas. Para ello debe aprender un par de tiempos

de un verbo, un par de casos de la 1.ª declinación (sin perjuicio de que posteriormente se sistematicen los paradigmas) y unas cuantas palabras en latín.

El aprendizaje de vocabulario no es difícil en razón de la frecuencia de su empleo, los planes aprobados nos marcan un mínimo de 400 palabras en el primer curso y de 500 en el 2.º optativo, lo que viene a representar cuatro o cinco por clase, aprendizaje que está al alcance de cualquier alumno con tal que se lo proponga; para lo cual, insisto, es necesario que se lo proponga primero el profesor y que no transija con la propensión de los estudiantes en general a ceder a la ley del mínimo esfuerzo.

Si el principiante comienza a conocer palabras y a saber emplearlas en la traducción directa e inversa la clase de latín puede constituir una fiesta desde el primer día. Ese horrible tedio del análisis morfológico palabra por palabra de unos textos en los que cada término es un enigma y su conjunto un galimatías inasequible debe desaparecer. La clase de latín puede y debe ser tan viva y tan dinámica como la de las lenguas modernas, aunque no charlemos en latín.

Si los conocimientos de los alumnos van ganando en extensión y en profundidad a medida que se incrementa la complejidad de los textos que deban traducirse, interpretarse y comentarse, no hay peligro de que sobrevenga el desánimo ni el aburrimiento.

Los alumnos irán progresando armoniosamente, equilibradamente, en morfología, en sintaxis, en riqueza léxica, en dominio de la traducción, en formación lingüística, en cultura de la antigüedad. Y los que sigan la opción de latín en tercer curso y en C.O.U. podrán desarrollar unas inquietudes estéticas con unos estudios estilísticos y unos comentarios de textos que no sólo enriquecerán su cultura y sus perspectivas espirituales, sino que les podrán abrir muchas posibilidades en el campo de la Filología y fuera de él.

Ahora, en espera de lo que ustedes tengan la bondad de aportar, les ruego que me permitan formular una propuesta: Antes me he referido a la penuria de tiempo para el estudio de que son víctimas los alumnos de las secciones nocturnas. Me parecería gravemente injusto proponer un Bachillerato difícil para los estudiantes diurnos y otro fácil, de inferior calidad, para los nocturnos. Creo que la única solución, para salvar la dignidad del Bachillerato y los derechos de los alumnos nocturnos, está en solicitar de la superioridad que a los estudiantes trabajadores se les autorice a fragmentar los cursos tanto cuanto precisen, matriculándose, en cada convocatoria, solamente de las asignaturas que puedan llegar a dominar. Y estimo que este ruego debe hacerse extensivo a los estudios universitarios. Nada más. Muchas gracias.

Los textos y la gramática

Por Julio CALONGE RUIZ (*)

Esta comunicación no es personal, puesto que se trata de ideas que han sido contrastadas por un grupo más bien amplio de Jefes de Seminarios Didácticos de Madrid. Es inevitable que en la redacción final se haya deslizado algo de mi posición personal, lo que me deberá ser disculpado.

Partimos de la idea de que el fin de nuestra actividad docente es hacer partícipes, en algún modo, a nuestros alumnos del legado de la cultura griega, si no nos guía este principio no se justifica nuestra labor en clase. Según nuestro punto de vista, toda concepción que no pretenda llegar a este resultado no cumple los requisitos necesarios para hacer de nuestra disciplina una materia docente a nivel de Bachillerato.

Pero, a nuestro entender, ese fin no puede alcanzarse por medios cualesquiera. Postulamos como única vía para llegar a él la vía de los textos griegos. Consideramos esencial que el alumno tenga ante sus ojos los mensajes precisamente tal y como su autor les dio forma, es decir, el texto griego. En el nivel docente a que aquí nos referimos, cualquier otro tipo de introducción en el ámbito de la cultura griega (por ejemplo, el estudio de la historia o de la literatura, o la lectura de traducciones) es útil y necesario como medio complementario, pero es totalmente rechazable si se presenta como objetivo

principal de la enseñanza de nuestra disciplina. (Los oyentes deben perdonar que la escasez de tiempo obligue a que esta comunicación abunde más en postulados y aseveraciones de apariencia dogmática que en los razonamientos necesarios para confirmarlos.)

Sentada esta posición debe procurarse que el alumno entre en contacto con los textos lo antes posible. Sería deseable que pudieran iniciarse las primeras versiones un mes después de iniciado el curso. Las situaciones pueden variar según que el profesor prefiera empezar dando indicaciones sobre la flexión nominal o sobre la flexión verbal. La segunda solución permite penetrar más directamente en el texto. Por muy poco tiempo que se dedique a la flexión nominal siempre retrasa el momento de acercarse a la sintaxis, dado que la insistencia sobre la oración nominal, a nivel de Bachillerato, no puede ser nunca un ejercicio de sintaxis, sino sólo de morfología nominal a base de nominativos.

El buen juicio del profesor y su propia formación deben intervenir en cada momento en qué medida puede llevarse a cabo esta labor de la interpretación de los textos. Es evidente que no se puede dejar un texto sin que su contenido quede claro. El profesor debe darle al

alumno en cada caso lo que éste no pueda comprender al nivel de sus conocimientos actuales. Pero no se debe emprender la traducción de un trozo sin proponer al alumno unos objetivos culturales y gramaticales. Este debe tener conciencia de los conocimientos fundamentales adquiridos y tomar el texto como dato referencial para esos conocimientos.

Lo que no debe ponerse en duda es que no hay preferencia de orden entre los datos morfológicos y los sintácticos. En la frase ambos son simultáneos. Si lo examináramos un poquito más a fondo veríamos que el poseer la forma sin la función es equivalente a poseer un nombre sin concepto al que referirlo. Si, por ejemplo, el alumno conoce el valor funcional del dativo podrá depositar en él las diferentes formas en que éste aparece, y esto le será más sencillo que acumular formas y colocarlas bajo el mismo epígrafe con la promesa de que algún día sabrá para qué sirven.

El concepto general de la función de los casos puede ser previo a su imagen morfológica. Sería más deseable que en un texto un alumno «necesitara» una función, representada por una forma, que el que se encontrara con una forma que tuviera que colocar en la frase forzosamente y al azar. Lo dicho para la sintaxis de los casos es válido con mucha más razón para la estructura de las oraciones.

Tanto en sintaxis como en morfología es necesario no cargar al alumno con nada marginal. Lo verdaderamente marginal pasa a la actividad del profesor, que ni siquiera tiene necesidad, durante mucho tiempo, de indicar al alumno el carácter anómalo del fenómeno morfológico o sintáctico que tiene delante de sí. En una docencia en la que el profesor empiece con casi todo y vaya dosificando los pasos del alumno para que éste com-

(*) Julio Calonge es Catedrático de Griego del I.N.B. «Isabel la Católica» de Madrid.

prenda los textos no es muy necesario predicar enfáticamente dificultades que, por otra parte, existen en todas las lenguas.

No obstante, no puede terminar el curso sin que el alumno adquiera una idea clara de la estructura de la lengua. Aun en el caso de que sea posible interpretar los textos sin una clasificación completa de los sistemas, habría que aclarar éstos perfectamente. No podríamos perdonarnos el dejar confusión en unos alumnos que quizá lleguen a estudiar otras lenguas, pero es muy probable que no tengan ocasión de conocer la estructura real de ninguna si nosotros dejamos pasar esa oportunidad para la que el griego se presenta como instrumento especialmente acondicionado.

La selección de textos debe hacerse teniendo en cuenta los contenidos culturales representativos. No es justificable una selección fundada en la dificultad gramatical. Sólo cuando los textos responden de modo equivalente a lo que el antólogo considera adecuado es aconsejable el de menor complejidad lingüística. Dentro de esta línea, el grupo de Jefes de Seminario que discutieron esta comunicación decidieron que sería inexplicable la ausencia de Homero en una selección de textos deseable. Naturalmente, es el profesor el que debe saber llenar las lagunas entre los conocimientos gramaticales que posee el alumno y las necesidades que exige la comprensión lingüística del texto. Sería lamentable que se intentara explicar todo el *Jonio* o todo el *eo-lío* que exija el trozo. Insistimos de nuevo que no es propósito de nuestra didáctica que el alumno conozca previamente toda la gramática para la comprensión de los textos (nuestra posición quizá fuera otra con más cursos para la enseñanza de textos representativos. Somos conscientes de hasta qué punto estas directrices obligan al profesor a mucha más res-

ponsabilidad y le permiten menos formalismos.

Postulábamos una adquisición más o menos simultánea de los conocimientos morfológicos y sintácticos y referíamos ambos en buena parte al texto propuesto. No obstante, tanto en morfología como en sintaxis parecen necesarias nociones generales previas y, según decíamos, son imprescindibles síntesis que dejen claros los sistemas en la mente. Son elementos básicos de la estructura gramatical. Pero esa estructura es inseparable del léxico. Esto es una verdad absoluta, al menos para un estado de lengua ya histórico. Es decir, tenemos que enseñar a nuestros alumnos a entablar relación con el complicado mundo de los elementos significativos. Aquí nuestros recursos son menores. La exposición de conceptos generales es mucho más complicada y las clasificaciones y sistematizaciones se resisten rigidamente a dejarse convertir en materia didáctica.

Acabamos de hablar de un estado de lengua ya histórico y esto tiene su importancia. Si la experiencia fuera posible, y en ella priváramos a una lengua hablada de nuevos significantes, ello no supondría la más leve restricción en el ámbito de los significados que se introducirían ensanchando el campo semántico de aquéllos. En el caso de una lengua como el griego antiguo, son listas cerradas la de los significantes y la de los significados. El hecho es de una transcendencia inmensa. Sacar de su contexto una frase recibida o producir una nueva, por muy contrastados que estén sus componentes, es exponerse a ampliar la lista cerrada de los significados o a alterar la relación entre significantes y significados que fue real en griego antiguo. La ventaja que pueda conseguirse por el llamado sistema de la traducción inversa sólo es admisible haciendo saber al alumno lo que en realidad esto representa.

La relación entre significantes y significados sólo está en los textos. Si se trata de aprender vocabulario el ideal sería, en primer lugar, aprender frases y, en segundo lugar, palabras sacadas de textos cuyo contenido el alumno ya conoce. Si es que hay alguna ventaja didáctica en aprender relaciones entre significados fuera de los textos, lo que de suyo es muy dudoso, es una ventaja que no deja de encerrar sus peligros. La relación entre esa supuesta ventaja didáctica y la realidad se ve en el hecho de que sólo las palabras univocas pueden aprenderse aisladamente sin alterar lo arriba dicho, pero son ellas precisamente las que no producen ningún provecho de orden didáctico.

Es necesario, sin embargo, que el alumno esté provisto de un vocabulario con el que pueda llenar de significado la estructura gramatical (en el caso del griego siempre en glotismo pasivo). Esta es una de las tareas más delicadas de nuestra docencia y el profesor puede resolverla según sus predilecciones, pero jamás soslayarla.

La lengua griega no es sólo el vehículo del más denso mensaje dejado por un pueblo para la eternidad. Su vocabulario ha sido adoptado como elemento básico para las designaciones del mundo científico y técnico y, por tanto, en esta parcela sigue siendo un mecanismo productivo. Son demasiadas las incitaciones que continuamente nos ofrecen los textos para que hagamos vivir esta cara tan interesante del mundo cultural ambiente. Los estudiantes se muestran muy interesados por esta consecuencia secundaria que les ofrecen los textos.

En este campo del vocabulario convendría tener en cuenta, entre otros muy importantes, dos aspectos de especial interés: los compuestos y el uso de los proverbios. En este último caso habría que advertir que ya en griego se usan en el sistema

nominal numerosos vocablos de origen preverbal. Ni la riqueza del sistema preverbal en las lenguas germánicas y eslavas ni los compuestos nominales deberán extrañar en su día al que ha cursado griego en Bachillerato.

En las líneas generales en que se desenvuelve esta comunicación la traducción no constituye un capítulo sucesivo de la actividad docente, separado de otros previos. La traducción como tal se produce por sí misma como consecuencia de la comprensión de los textos. Si fuera posible entender éstos sin traducirlos ese sería justamente el término de nuestro trabajo. Pero precisamente esa comprensión de los textos sin traducirlos sólo se da en grados muy avanzados del conocimiento de una lengua. En los comienzos la traducción es una especie de artilugio necesario para empezar a andar. En bachillerato sólo recibimos prin-

cipiantes y tenemos que ocuparnos de la traducción en clase, limitándola a lo que realmente es.

Los jóvenes deben saber desde el primer momento que sólo es posible traducir contenidos de significación, que de ningún modo se pueden verter palabras aisladas ni independizar sintagmas caprichosamente. Habrá que repetirles continuamente que todo mensaje está dentro de una estructura gramatical y que la traducción consiste en aislar de su estructura ese contenido y trasvasarlo sin merma alguna a otra estructura gramatical (en nuestro caso, la del español). Enseñar correspondencias de estructuras no es nuestra labor, más bien la interfiere. Además nos exponemos a que los alumnos creen que realmente las estructuras son transferibles y adquieran un vicio de difícil remedio. Una interlingüística del griego y el español es a

cualquier nivel muy limitada, y al nivel de Bachillerato totalmente desaconsejable.

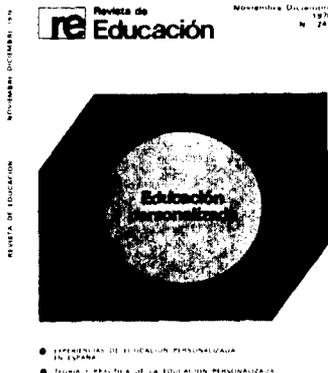
Otro capítulo, en el que no podemos entrar aquí, es el del conocimiento que los alumnos tienen del español, sobre todo desde que han invadido la enseñanza media toda clase de teorías. Es precisamente en la traducción donde con frecuencia aparece como muralla infranqueable el poco conocimiento gramatical del español que poseen los alumnos. Se trata de un mal que nos llega y que debemos soportar resignadamente.

Si partimos del supuesto de que sólo irán a C.O.U. los que hayan cursado griego en tercero del B.U.P., debemos concebir el C.O.U. fundamentalmente como una prolongación de tercero que permite ahondar en el comentario de textos y completar la sistematización de los conocimientos adquiridos.

Revista de EDUCACION

En números anteriores:

- 238 Educación Secundaria.
- 239 Enseñanza Profesional.
- 240 Historia de la Educación en España (1857-1970).
- 241 Formación del Profesorado.
- 242 Tendencias educativas del siglo XX.
- 243 La Institución Libre de Enseñanza (1876-1976).
- 244 Educación para la salud en la escuela.
- 245-246 La educación de los hijos de los trabajadores emigrantes.
- 247 Educación personalizada.
- 248-249 Coste y financiación de la Enseñanza Superior.





1

Las enseñanzas y actividades técnico-profesionales en el Bachillerato

El hombre vive hoy inmerso en un ambiente predominantemente tecnológico, cuyo desarrollo acelerado ha sido posible por la conjunción ciencia-técnica.

Si se pretende conseguir la formación integral de ese hombre será necesario incluir en su proceso educativo unas actividades que le permitan conocer ese ambiente y las consecuencias sociales y económicas que los avances tecnológicos tienen respecto al mundo que le rodea.

Pero al mismo tiempo, si se tiene en cuenta el ritmo acelerado con que se suceden estos avances, esa formación no será eficaz si no se le habitúa a utilizar los métodos y los instrumentos adecuados para poder desarrollar con éxito su actividad posterior de investigación y aprendizaje.

Desde muy temprana edad el hombre de hoy se ve impelido a tomar decisiones importantes respecto a su futuro profesional, a su economía, a su inclusión en la sociedad y a muchos otros aspectos de su vida, y estas decisiones no pueden ser tomadas con probabilidades de acierto sin conocer los factores que pueden condicionarlas.

Por ello los jóvenes necesitan conocer más de cerca, guiados por sus propios educadores, cómo están estructuradas las profesiones, la economía, el comercio, la industria, los servicios; en fin, el ambiente al que van a acceder en un futuro próximo.

También es necesario, en esta etapa de formación, dar a estos jóvenes ocasión de aplicar los conocimientos adquiridos hasta este momento y su propia experiencia personal en la resolución de problemas

prácticos, extraídos de la realidad circundante, similares a los que van a encontrar en su vida como ciudadano adulto.

La Ley General de Educación, al definir el Bachillerato, expresa textualmente:

«Art. 21. El Bachillerato, que constituye el nivel posterior a la Educación General, además de continuar la formación humana de los alumnos, intensificará la formación de éstos en la medida necesaria para prepararlos al acceso a los estudios superiores o a la Formación Profesional de 2.º Grado y a la vida activa en el seno de la sociedad.»

Es evidente el poder formativo que las materias clásicas hasta ahora comprendidas en los currícula del Bachillerato tienen respecto a la preparación para el acceso a los estudios superiores, pero era necesaria la inclusión de una materia que preparase para el acceso a la Formación Profesional y, sobre todo, a la vida activa y que tratara de alcanzar las metas que más arriba se enunciaron.

Esta materia tendría que ser de tal naturaleza que fuese capaz de integrar conocimientos y

experiencias de muy diversas áreas y que al mismo tiempo previese las consecuencias sociales y económicas de cada uno de sus logros.

El concepto actual de la Tecnología cumple estas condiciones y podría, por tanto, servir como base para ese complemento educativo del que antes se habla. Tratemos de definirla.

Inicialmente, la Tecnología se limitó al estudio de los procedimientos mecánicos usados por el hombre en las transformaciones de las fuerzas y de las materias primas proporcionadas por la naturaleza, y ha sido, más que otra cosa, una intermediaria entre la ciencia y la industria.

En los últimos cuarenta años la creciente complejidad de

(*) Miguel Alcalá Colombrí es Ingeniero Industrial y Catedrático de Tecnología Textil de la Escuela de Ingeniería Técnica de Tarrasa. Experto de la O.I.T. en Formación Profesional, ha sido también Jefe de Misión de Asistencia Técnica de las Naciones Unidas en Guatemala, Uruguay y Ecuador. Fue colaborador principal en el Programa Español Banco Mundial y ha dirigido los Seminarios sobre las E.A.T.P. promovidos por los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades de Santiago, Politécnica de Madrid y Politécnica de Valencia.

aquellos procedimientos, su influjo notable sobre la vida de todos, la importancia asumida por las exigencias de la producción y, en fin, los muchos problemas planteados a la sociedad por el desarrollo de los organismos industriales, han logrado darle, aunque algunos no lo acepten, el carácter de una verdadera ciencia. La tecnología se ha transformado, por lo tanto, en un centro de interés y de investigaciones de gran importancia: a ellas confluyen para ser elaborados en conformidad con los objetivos específicos de la tecnología los resultados de otras disciplinas, tales como la Sociología, la Demografía, la Estadística, la Psicología, la Economía, etc.

Las proposiciones presentadas recientemente en el Consejo de Europa, así como en Seminarios realizados por la UNESCO sobre la enseñanza de la Tecnología, señalan claramente el nuevo camino emprendido.

La Tecnología viene considerada:

- Como un lenguaje que tiene su forma de expresión, sus reglas y combinaciones lógicas.
- Como una disciplina constructiva que permite actividades de análisis y de síntesis a partir de objetos o problemas que despiertan interés porque satisfacen necesidades del hombre.
- Como ciencia, porque el razonamiento tecnológico coincide con el razonamiento científico, parte de una observación objetiva, avanza por búsquedas sucesivas, utiliza medidas y controles, lleva a una visión general del hecho analizado.
- Como medio de cultura, ya que permite situar y comprender en el mundo moderno los aspectos técnicos y humanos que caracterizan nuestra civilización.

Si tenemos en cuenta estos conceptos se comprende la intención de la Ley General de

Educación cuando, a pesar de ello, no ha querido darle el nombre de «Tecnología» para no establecerla con el carácter de disciplina académica, sino que la denomina «Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales», que suponen, aunque con base en esa misma tecnología, un concepto más abierto hacia una adquisición de conocimientos y habilidades por medio de actividades cercanas al mundo profesional «en las que el alumno aprecie el valor y la dignidad del trabajo y ve facilitada su orientación vocacional» (1), insistiendo al fijar el Plan de Estudios del Bachillerato en tres partes: «a) materias comunes, b) materias optativas y c) Enseñanzas y actividades técnico-profesionales, de entre las cuales el alumno habrá de cursar obligatoriamente una de su elección, a fin de permitirle aplicar los conocimientos teóricos y facilitar su orientación vocacional» (2).

Estos aspectos son recogidos por las disposiciones complementarias. Basta leer con detenimiento el punto 7 del anexo I de la Orden por la que se aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato de 23 de enero de 1975 y la Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa de 4 de julio de 1975 para poder detectar objetivos tan en consonancia con lo que al principio indicamos, como los siguientes:

- Completar la formación integral del alumno mediante el conocimiento de los avances tecnológicos y el desarrollo de sus aptitudes y habilidades.
- Permitirle observar la relación ciencia-técnica y aplicar los conocimientos adquiridos en otras áreas, aportando su propia experiencia.
- Facilitarle su orientación vocacional.
- Acostumbrarle a planificar su trabajo.
- Capacitarle para encontrar soluciones a problemas reales y para tomar decisiones válidas.

— Ponerle en contacto con el medio social al que va a acceder.

Para conseguir estos objetivos es preciso utilizar una metodología eminentemente activa y concreta. La información como instrucción debe ceder el paso a la actividad formativa y, siempre que sea posible, las informaciones deberán obtenerlas los propios alumnos. La programación y metodización de las actividades que tengan que desarrollar con relación a un tema concreto y real para descubrir sus «aspectos técnicos, económicos, sociales y de organización» (3) constituyen, junto con el tema en sí, su contenido más importante.

De esta forma los alumnos adquieren habilidades y destrezas, se ponen en contacto con hechos, situaciones o elementos tecnológicos reales, estudian sus aspectos económicos, averiguan las repercusiones sociales, lo relacionan con posibles oficios u ocupaciones y, sobre todo, se acostumbran a organizar su trabajo en síntesis coherentes en las que el complejo de aspectos que pueden condicionar las posibles soluciones ha sido considerado.

Se comprende que los contenidos de cada especialidad no pueden ser establecidos de un modo rígido e inmutable, puesto que tienen que adaptarse al ambiente en que está incluido cada Centro docente.

Los objetivos, contenidos y métodos de las E.A.T.P., tal como han sido presentados, tienen mucha relación con los asignados a otras áreas de enseñanza, tales como:

- a) El área pretecnológica de la 2.ª etapa de E.G.B.
- b) El área de materias comunes, en especial el área social y económica.
- c) El área de materias opcionales.

(1) Ley General de Educación, art. 22, 3.

(2) Ley General de Educación, art. 23.

(3) O.M. de 22 de marzo de 1975.

- d) La formación profesional, tanto de 1.º como de 2.º Grado.

Sin embargo, las E.A.T.P. se diferencian de aquéllos, a los que sirven de complemento, por algunos aspectos, entre los que señalamos los siguientes:

- Por el hecho de que en las E.A.T.P. los alumnos aprenderán llevando a cabo actividades en cuya programación ellos mismos han participado.
- Porque en medio de las E.A.T.P. los alumnos entrarán en contacto directo con aspectos del mundo actual que en las demás áreas se tratan de una manera preferentemente conceptual.
- Porque hasta en el área del lenguaje las E.A.T.P. contribuirán a ampliar los medios de expresión de los alumnos, quienes se acostumbrarán a usar terminologías especializadas y modos que no consideren otras materias.
- Cada asunto estudiado en las E.A.T.P. va considerado en diversos aspectos con implicaciones científicas, tecnológicas, históricas, sociales, económicas y humanas. Esto hace del asunto u objeto un verdadero centro de interés, cuyo estudio requiere la colaboración de varios profesores de diferentes disciplinas. De ahí el interés interdisciplinar del área de las E.A.T.P., que puede unir disciplinas humanísticas, científicas y de artes aplicadas.
- La Formación Profesional persigue «la capacitación de los alumnos para el ejercicio profesional» (4), lo que exige la repetición de operaciones hasta conseguir las destrezas necesarias, mientras que las E.A.T.P. tratan de orientar vocacionalmente a los alumnos y de presentarles el panorama general de esas profesiones,

por lo que la adquisición de destrezas es una consecuencia, pero no un objetivo fundamental.

De todo lo expuesto se deduce la importancia que las E.A.T.P. tienen en el contexto del nuevo Bachillerato en cuanto a su acción coadyuvante para la formación integral de los jóvenes y, sobre todo, como elemento motivador para la mejor comprensión de las demás áreas.

No se nos escapan los problemas que su implantación plantea y a los que por fuerza habrá que buscar soluciones inmediatas. El hecho de que, durante muchos años, en la confección de los Planes de Bachillerato haya prevalecido el criterio de dar una formación eminentemente humanística y teórica dificulta en gran manera la introducción de una materia fundamentalmente práctica.

Además de las dificultades que se exponen más adelante, existe la tendencia muy generalizada de considerarlas como de segundo orden, aun antes de conocer sus contenidos y los aportes que puede dar en cuanto a la formación integral de los alumnos.

Por otra parte, por ser una materia íntimamente relacionada con las otras aéreas, puede poner al descubierto vacíos importantes en los conocimientos a aplicar o desconexiones con la realidad de estos conocimientos.

Todo ello crea, evidentemente, resistencias a su implantación y conflictos entre las asignaturas académicas y las de carácter práctico, como las E.A.T.P.

Es posible que estas resistencias se pudiesen salvar si todos los interesados conociesen de cerca en qué consiste esta materia y los frutos que puede dar.

Se tropieza, en nuestro caso, con un obstáculo que deriva de las diferentes interpretaciones que se pueden dar al nombre con que fue designada esta materia en la Ley General de Educación.

En efecto, los términos «Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales» podrían confundirse con una serie de asignaturas que existen, o han existido, en algunos Planes de distintos niveles, tales como trabajos manuales, Enseñanzas del hogar, o ser considerados como una iniciación a la Formación Profesional. Esto puede rozar con intereses o situaciones establecidas si no se concibe la materia en cuestión, tal y como se detalla más arriba.

Deberán cuidarse mucho los primeros pasos a dar en la implantación de la E.A.T.P. para darles la fuerza y el contenido necesario que la hagan ser aceptada con gusto por todos los interesados y para evitar el deterioro en el que suelen caer las asignaturas prácticas por causas diversas, tales como falta de equipos y materiales, rutina, etc.

Otro punto que requiere atención preferente es el que se refiere al profesorado que ha de impartir estas enseñanzas. El profesor de las E.A.T.P. tiene que ejercer unas funciones específicas en las que pesa más la motivación y la orientación del trabajo de sus alumnos que las exposiciones magistrales. Por esta razón una formación adecuada del profesorado es indispensable, sobre todo en la etapa de su implantación.

Respecto a las condiciones requeridas la Ley General de Educación dispone que estarán a cargo de Profesores de Formación Profesional, de Enseñanzas especializadas o de personal contratado al efecto (5), por lo que las titulaciones mínimas serían de Diplomado, Arquitecto o Ingeniero Técnico(6).

Una Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa disponía que se hicieran cargo de la Especialidad de

(4) Decreto de 5 de marzo de 1976 sobre Ordenación de la Formación Profesional

(5) Ley General de Educación, art. 112, 4.

(6) Ley General de Educación, art. 102, 1 c)

Diseño los profesores de Dibujo y de la de Técnicas de Hogar las profesoras que hasta ahora tenían a su cargo las Enseñanzas de Hogar. Es evidente también la adecuación de los profesores especializados de los antiguos Institutos Técnicos para hacerse cargo de estas enseñanzas, pero teniendo en cuenta la novedad de las mismas, los objetivos que se pretenden alcanzar y la falta de antecedentes próximos, se hace necesaria la reconversión de este profesorado mediante cursos breves en los que expongan

los criterios con los que se debería actuar en estas enseñanzas.

No quisiera terminar este trabajo sin destacar las perspectivas que para la orientación vocacional y para la mejor formación de nuestros futuros bachilleres tiene la implantación de las Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales en sus distintas especialidades.

Estas enseñanzas pueden servir también, si se desarrollan según los criterios antes expuestos, como «punto» de contacto entre el Centro educativo

y la sociedad circundante» (7), que con tanta insistencia se pide desde todos los medios relacionados con la enseñanza.

Estas consideraciones bastarían para justificar su inclusión en los Planes educativos como una materia de singular importancia, siempre que no caiga en uno de estos extremos: un excesivo teoricismo o una excesiva manualización.

(7) O.M. de 22 de marzo de 1975, anexo I, punto 7.

Dinámica educativa de las enseñanzas y actividades técnico-profesionales

Por Antonio GONZALEZ CASTILLO (*)

Toda novedad en Educación lleva implícita una renovación parcial o total en los aspectos metodológicos, técnicos, organizativos, etc.

La aparición de las Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales no podía ser una excepción. Los contenidos, técnicas y métodos educativos deben adaptarse a la estructura interna de estas nuevas materias, cuya riqueza formativa e informativa es muy superior de lo que a primera vista puede parecer.

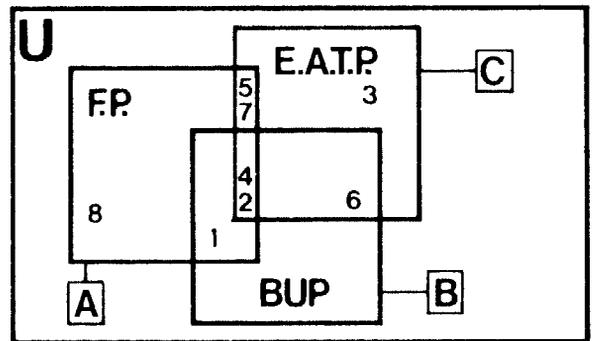
Para poder estudiar la acción metodológica de una E.A.T.P. es preciso insistir en la concepción formal de estas materias, sus objetivos básicos, sus comportamientos, etc.

A modo de resumen y de forma totalmente globalizada para todas las materias pueden destacarse los siguientes objetivos básicos:

1. Descubrimiento por parte del alumno del mundo del trabajo y su valoración.
2. Descubrimiento por parte del alumno de la sociedad en que vive, el lugar que ocupa en ella y las relaciones existentes entre sus elementos.
3. Adquisición de técnicas de organización y planificación.
4. Utilización de una información previamente seleccionada por él y posterior uso de capacidad de decisión para utilizar dicha información en una determinada dirección.
5. Adquisición de una visión general del mundo tecnológico, vocabulario, técnicas, instrumentos, etc.
6. Aplicación de las relaciones interdisciplinarias entre las E.A.T.P. y las demás materias del Bachillerato.
7. Adquisición de conocimientos y técnicas actuales que le permitan adoptar una posición crítica ante los sucesos que diariamente le rodean.
8. Orientación profesional a través de una relación entre el mundo real y el mundo teórico.
9. Participación real en el proceso de aprendizaje y contacto con diversos criterios referentes a temas determinados.
10. Adquisición de habilidades propias de la materia.

Estos objetivos delimitan claramente el campo de las E.A.T.P. con respecto al Bache-

rato y a la Formación Profesional. La relación se evidencia en el siguiente esquema:



Hemos considerado el Conjunto Referencial U como el conjunto formado por todos los aspectos que el alumno debe haber alcanzado al finalizar sus estudios de B.U.P. y F.P.; es decir:

OBJETIVOS

1. Conocimientos.
2. Capacidades.
3. Aptitudes.
4. Comportamientos.
5. Técnicas.
6. Métodos.
7. Habilidades 8. Destrezas.

Los conjuntos A, B y C corresponden a la particularización de objetivos de B.U.P., F.P. y E.A.T.P.

Como es natural, este diagrama es únicamente una visualización detallada de ellos.

A pesar de su simplicidad podemos observar la intersección existente entre los objetivos de la F.P. y las E.A.T.P. Para algunas personas las E.A.T.P. son elementos incluidos en la F.P. de forma que pasan a ser las «hermanas pequeñas» de este nivel educativo.

No es esta la «idea madre» que ha dado a luz a estas nuevas materias. En el Decreto 160/1975, del 23 de enero, se indica claramente:

(*) Antonio González Castillo es Secretario del Departamento Pedagógico de los Colegios San Estanislao de Kostka.

«Se realizarán estudios y actividades que comprendan aspectos técnicos, económicos, sociales y de organización a partir de un tema.»

La frase es suficientemente significativa para comentarla, aunque es preciso insistir en los cuatro campos de actuación específica que de ninguna manera presentan una jerarquización:

TECNICO ECONOMICO SOCIAL ORGANIZACION

Este pequeño resumen permite abordar el tema de la metodología de estas materias, metodología que deberá alcanzar cada uno de los objetivos previamente establecidos.

Para impartir una E.A.T.P. en un Centro Educativo es preciso modificar la actitud del profesor y la propia organización interna del Centro. Claro está que estas dos acciones son «ideales» de actuación y que en numerosos casos la enseñanza de estas materias puede quedar reducida al binomio profesor-alumno ya tradicional en nuestra enseñanza.

En primer lugar estudiaremos el esquema de trabajo del profesor de E.A.T.P.:

1. Estudio del repertorio de temas que se estudiarán en cada año (cada año vendrá representado por una recta):

2.º B.U.P. Recta 2

3.º B.U.P. Recta 3

2. División de la recta en segmentos (en cada segmento se incluirán los temas que sean apropiados por su extensión para una evaluación):

Segmento 1

Evaluac. I

Segmento 2

Evaluac. II

Segmento 3

Evaluac. III

Segmento 4

Evaluac. IV

Segmento 5

Evaluac. V

3. Cada segmento se divide en temas cuya relación formal sea fuerte.
4. Se asigna a cada tema o grupo de temas un Plan de Trabajo a partir de un ejemplo motivador (módulo).
5. Se redactan los objetivos que intentan alcanzarse en ese Plan de Trabajo.
6. Se enumeran las actividades que permitirán alcanzar los objetivos.
7. Se proyecta el «planing» de trabajo con indicación de métodos y material.
8. Se inicia el trabajo y el profesor paralelamente proporciona los medios precisos para alcanzar los resultados previstos.
9. Se evalúa el Plan de Trabajo como un elemento más de la Evaluación por Observación.

Veamos un ejemplo de Plan de Trabajo en la especialidad de Comercio.

1. RECTA 2. Los Bancos y la Bolsa.
 - Organización de los bancos comerciales.
 - Los Seguros.
 - Los transportes en una empresa.
 - Análisis del Comercio Internacional.
 - Tributación.
 - Mercados (Marketing).
 - Operaciones y documentos de cambio.
 - Financiación de Empresas.
 - Organización de Empresas.

RECTA 3. La Bolsa (funcionamiento).

- Índices económicos.
- El P.E.R.T.
- Organización de Empresas II.
- Financiación de Empresas II.
- Importaciones y exportaciones.
- Contabilidad de Empresas.
- Introducción a la Macroeconomía.

Suponiendo que este programa sea completo pasamos al segundo punto; es decir, la obtención de segmentos. Para no complicar el ejemplo únicamente operaremos con la recta 2.

2. Partiendo de la complejidad de cada tema y del tiempo que puede llevar su estudio se obtienen los siguientes segmentos:

Segmento 1. Los Bancos y la Bolsa. Organización de los Bancos comerciales.

Segmento 2. Los Seguros. Tributación.

Segmento 3. Transportes. Análisis del Comercio internacional.

Segmento 4. Marketing. Organización de Empresas.

Segmento 5. Operaciones y documentos de cambio. Financiación de Empresas.

3. En este tercer punto es preciso bajar al detalle y realizar el programa de cada segmento:

BANCOS

- Esencia de su función.
- Breve historia.
- Sistema crediticio español.
- Bancos privados, Cajas de Ahorro, Bancos oficiales, Cajas rurales y de crédito cooperativo, Sociedades y Fondos de inversión.
- Operaciones bancarias: activas, pasivas, de gestión, de garantía, de servicio.

LA BOLSA

- Concepto.
- Bolsas españolas.
- Agentes de Cambio y Bolsa.
- Operaciones de Bolsa.
- Valores en Bolsa.
- Cotización oficial.
- Expresión de las cotizaciones.

ORGANIZACION DE LOS BANCOS COMERCIALES

- Esquema de su organización.
- Relación de esquemas de trabajo.
- Funcionamiento.

Este proceso se realizaría igualmente con cada uno de los segmentos.

4. Se asigna a cada elemento un Plan de Trabajo que tome como elemento base un aspecto motivador dentro de la materia específica que se está tratando:

- Segmento 1. La rentabilidad de un capital.
- Segmento 2. El Impuesto sobre la renta.
- Segmento 3. El petróleo en España.
- Segmento 4. Los grandes almacenes.
- Segmento 5. La compra a plazos.

5. A partir de este punto es cuando se inicia la construcción del Plan de Trabajo. Tomamos el segmento 1 y construimos su plan de Trabajo.

PLAN DE TRABAJO 1

LA RENTABILIDAD DE UN CAPITAL

OBJETIVOS

- a) Analizar el proceso de depreciación de la moneda.
 - b) Analizar las causas socioeconómicas que producen la variación del poder adquisitivo (factores de desarrollo, devaluación, etc.).
 - c) Describir las distintas posibilidades de mantener el valor de un capital y de incrementarlo.
 - d) Distinguir entre las funciones de las distintas instituciones (Bancos, Cajas de Ahorro, Bolsa, etc.).
 - e) Analizar el sistema de funcionamiento de los Bancos, así como su organización.
 - f) Utilizar con habilidad los distintos documentos que habitualmente se utilizan en un Banco (talones, hojas de ingreso, etc.).
 - g) Interpretar gráficos e histogramas.
 - h) Interpretar el cuadro de cotizaciones bursátiles.
6. Para alcanzar los objetivos propuestos es preciso realizar una serie de actividades:
- a) Hacer una visita a una Bolsa o Bolsín (en el caso de encontrarse en una localidad en que no existan pueden utilizarse los conocimientos de alguna persona relacionado con este tema, director de la Caja de Ahorros, encargado de la Cartera de Valores de un Banco, etc.).
 - b) Realizar una visita a un Banco y observar la organización interna.
 - c) Recoger en una entidad bancaria una muestra de cada documento de uso cotidiano y explicar la finalidad de cada uno por separado.

- d) Invertir de forma ficticia una cierta cantidad de dinero en Bolsa y durante un mes seguir la marcha de las cotizaciones. En el transcurso de este espacio de tiempo pueden venderse o comprarse distintos valores.
- e) Realizar simulaciones de compras a plazos o de utilización de documentos mercantiles.
- f) Consultar el Código Civil y estudiar detenidamente lo concerniente a los documentos de cambio.
- g) Invitar a personas relacionadas con la Bolsa o los Bancos.
- h) Realizar un «periódico mural» en que se muestre el «montante» obtenido al colocar un cierto capital en diferentes períodos, teniendo en cuenta la variación de tipos de interés cuando se establecen plazos fijos de imposición.
- i) Proyectar un programa audiovisual del Ministerio de Hacienda sobre la Bolsa.
- j) Establecer un coloquio en el que intervenga un economista para tratar el tema de la depreciación de la moneda.

Estas actividades podrían ser algunas de las que permitirían alcanzar los objetivos propuestos. En la mayoría de los casos las actividades vendrán dadas por las posibilidades que el Centro y la zona geográfica ofrezcan.

En la programación de actividades debe intervenir de forma total el alumno, ya que en la mayoría de los casos se da la circunstancia de que las personas que pueden ser de interés para la realización del proceso son familiares suyos.

En general, se puede hacer la siguiente clasificación de actividades:

Individuales	En grupo
Consulta bibliográfica.	Conferencia.
Consulta profesional.	Proyección audiovisual.
Lectura individual.	Obtención de material.
Exposición de un tema.	Encuestas.
Elaboración de un tema.	Visitas.
Obtención de datos.	Realización de periódico mural.
Realización de carteles.	Elaboración de un trabajo.
Obtención de fotos o diapositivas.	Simulaciones.

7. Las actividades fijadas que previamente se consideran realizables se ordenan lógicamente y se programan en el tiempo, al mismo tiempo que se indican los medios que se utilizarán en cada una de ellas. El «planing» obtenido servirá de documento para la realización del Plan de Trabajo.

8. Una vez programado el Plan de Trabajo el profesor divide la clase en grupos y asigna a cada uno unos determinados objetivos de los programados en un principio. Al finalizar el Plan de Trabajo los objetivos alcanzados por cada grupo deben cubrir los objetivos totales del Plan propuesto.

Resulta de gran utilidad formar un grupo que

se dedique exclusivamente a la producción de material: fotografías, diapositivas, documentos sonoros, periódicos, periódicos murales, etc.

Los grupos deben estar bien definidos, de manera que no exista una interferencia entre los objetivos fijados a cada uno. Es de gran utilidad el fijar a cada grupo un aspecto significativo dentro de las áreas de organización, economía, social y técnica.

9. Una vez realizado el trabajo por cada grupo se unen y se exponen a toda la clase (para ello se elige un representante de cada grupo y éste, una vez expuesto, discutirá, ayudado por los demás componentes de su grupo, sobre los resultados obtenidos).

El Plan de Trabajo se archiva y encuaderna y en algunos casos se exponen en un periódico mural las conclusiones obtenidas para informar a las otras clases.

Por último se pasa a la evaluación del Plan de Trabajo de forma global, aunque se introduzcan factores correctivos por observación continua en las sesiones de trabajo.

RESUMEN

Si se analiza el trabajo anterior puede parecer que el impartir una E.A.T.P. presenta una dificultad excesiva. Nada más lejos de la realidad; el profesor de una E.A.T.P. deberá centrar su trabajo en la programación de los Planes de Trabajo, función no excesivamente complicada, y una vez fijados estos planes deberá cuidar que los alumnos realicen las actividades previstas, aconsejando en cada caso el camino más práctico.

El profesor de E.A.T.P. no deberá ser un «repetidor» de los conceptos que figuran en el libro, ni siquiera el «profesor clásico» que día a día imparte su lección magistral. Por el contrario, deberá ser una persona capaz de utilizar todos los recursos que la sociedad le facilita: visitas, conferencias impartidas por padres de alumnos, consulta bibliográfica, etc.

El profesor de una E.A.T.P. deberá ser el «barman» que agite la coctelera de actividades para ofrecer finalmente un «combinado» perfecto. Esta es su función principal.

Para poder actuar así no es preciso la especialización extrema, sino más bien la generalización y visión general del mundo en que vivimos. Es absurdo exigir a un profesor que sea especialista en Bolsa, en Bancos, y al mismo tiempo posea conocimientos extensos de Sociología o de Organizaciones de empresas. El profesor debe conocer de forma general estos temas y sus relaciones y deberá poseer la capacidad de buscar las personas o actividades que muestren estos temas rigurosamente.

Esta nueva concepción del profesor nos obliga a establecer una división:

Profesor titular de E.A.T.P.—Es el responsable de la asignatura.

Profesores colaboradores.—Colaboran en temas específicos.

Profesor coordinador.—Actúa de coordinador de todas las E.A.T.P. En la mayoría de los Centros esta función la puede realizar el Jefe de Estudios.

Las funciones de cada uno de ellos figuran a continuación:

PROFESORADO

PROFESOR COORDINADOR

PROFESORES TITULARES

PROFESORES COLABORADORES

Los profesores colaboradores se dividen a su vez en:

Internos (profesionales, especialistas, afincionados).

Externos (profesionales, especialistas).

Las funciones propias de cada una son:

PROFESOR COORDINADOR

- Programa el curso escolar.
- Controla el material preciso de cada E.A.T.P.
- Recibe la planificación de cada profesor titular.
- Organiza visitas a entidades públicas y privadas.
- Organiza conferencias.
- Coordina todas las E.A.T.P. existentes en el Centro.
- Convoca concursos y organiza exposiciones.
- Proporciona bibliografía al profesor titular.
- Lleva al día el «planing» de actividades.
- Lleva el fichero de trabajos.

PROFESOR TITULAR

- Programa su materia en módulos temporales.
- Elabora su programa didáctico.
- Bimestralmente completa su ficha de programación.
- Comunica al profesor coordinador sus necesidades de material, visitas y conferencias.
- Asigna determinados temas a los profesores colaboradores.
- Coordina todos los medios a su alcance.
- Controla los proyectos de trabajo.

PROFESORES COLABORADORES

- Seleccionados para tratar un tema específico en un determinado momento.



Jornadas de Metodología y Didáctica de la historia en el Bachillerato

(Santander, 13-16 de septiembre de 1976)

Los días 13, 14, 15 y 16 de septiembre de 1976 se celebraron en Santander las I Jornadas de Metodología y Didáctica de la Historia en el Bachillerato, organizadas por el ICE de la Universidad de Santander y la Asociación Nacional de Catedráticos de INEM. Las ponencias corrieron a cargo de los Profesores don Antonio del Toro, Presidente de la Asociación Nacional de Catedráticos de INEM; don Julio Valdeón Baruque, Catedrático de Historia Medieval de la Universidad de Valladolid; don Juan José Carreras Ares, Profesor Agregado de Historia Contemporánea de la Universidad de Zaragoza; don Juan Antonio Lacomba Avellán, Catedrático de Historia de INEM, y doña Montserrat Lloréns, Catedrático de Historia de INEM.

COMO SURGIO LA IDEA

La idea de organizar una reunión de Profesores de Historia de Bachillerato nació en el Consejo de la Asociación Nacional de Catedráticos de INEM, que se celebró en Madrid en diciembre de 1975, y fue posible llevarla a la realidad gracias a la inmediata colaboración del ICE, al que fue presentado un programa elaborado por un reducido grupo de Profesores de Santander.

El ICE de la Universidad puso a disposición de la Comisión Organizadora sus locales y parte del personal administrativo. Igualmente las Corporaciones locales, Ayuntamiento y Diputación se ofrecieron desinteresadamente, y las recepciones dadas fueron un exponente de la hospitalidad de la ciudad y provincia.

OBJETIVOS

El sistema de trabajo escogido por la Comisión se basó en ponencias, comunicaciones y coloquio

abierto. Y los objetivos fueron claros y sencillos:

- Facilitar el contacto entre los Profesores de Historia del país para intercambiar experiencias didácticas y metodológicas.
- Aprovechar la ocasión para escuchar a unos compañeros que se pensó tenían algo que decir en este sentido.
- Realizar simultáneamente una exposición bibliográfica y de material audiovisual que fuera de utilidad para los muchos compañeros que ejercen su función docente alejados de centros culturales importantes.

LOS ASISTENTES

El número de inscritos sobrepasó los cálculos que la Comisión había realizado, lo que venía a demostrar la necesidad de convocatorias semejantes. Se inscribieron un total de 329, de los que sólo 43 no se presentaron a recoger su documentación. Por tanto, asistieron 286 Profesores inscritos. Pero a este número es necesario añadir un centenar más de asistentes, calculado sobre la capacidad del local en el que se celebraron las reuniones.

Estadísticamente, y atendiendo a la situación académica, damos los siguientes datos: 160 licenciados, 78 catedráticos, 23 agregados, 43 profesores no numerarios, cinco profesores de EGB, tres doctores y 17 que no especifican.

Por especialidades hubo 285 licenciados en Historia, nueve en Filosofía, siete en Lengua y Literatura, 11 en otras y 17 que no especifican.

Por provincias hay predominio de Santander y Asturias —debido a la proximidad—; es nutrida la representación de zonas como Barcelona, Valencia, Madrid y provincias gallegas y andaluzas.

En conjunto hay un claro predominio de profesorado joven, revelador de la inquietud existente en ese estamento docente.

El elevado número de asistentes planteó un grave problema a la Comisión, ya que se pensó siempre en una cifra de asistentes de alrededor de 150 y la celebración de las sesiones estaba prevista en locales de la Universidad, que hubo que cambiar rápidamente ante el desbordamiento de una asistencia masiva.

Sobre las Jornadas, como se deduce del cuadro estadístico, la valoración de los asistentes que contestaron la encuesta, es positiva:

	1	2	3	4	5	
A. del Toro	11	70	41	31	14	2
J. J. Carreras	3	7	15	36	61	53
J. Valdeón	2	1	9	23	49	90
J. A. Lacomba	1	6	22	49	57	39
M. Lloréns	4	8	11	39	54	57
Jornadas en conjunto	34	5	11	55	59	11

DESARROLLO

Sobre la actuación de los ponentes, la opinión de los asistentes ha sido, pues, muy clara, pudiendo valorarse como positiva. Cuando se eligieron los ponentes se pensó no sólo en su competencia, sino en su relación con la Enseñanza Media. Todos los ponentes tienen o han tenido relación con ésta.

Don Juan José Carreras Ares, con su habitual maestría, planteó de una forma crítica la compleja problemática de la historiografía actual en su charla titulada expresivamente «Escuelas y problemas de la historiografía actual». Aquello era la introducción obligada para centrarse en la Metodología y Didáctica de la Historia en el Bachillerato, propósito fundamental de las Jornadas. Sin embargo, era necesario un esclarecimiento previo

de la intrincada trama ideológica del actual BUP, lo que planteó acertadamente don Antonio del Toro en su disertación: «Ideología y problemática del BUP», en la sesión de apertura.

Que la actual Universidad no capacita a los futuros profesores para la investigación es un hecho indudable que todos hemos podido comprobar. Los profesores de Bachillerato desperdigados por la geografía española podrían desempolvar numerosos archivos regionales, provinciales e incluso locales, ya que son los que más posibilidades tienen. Pero la incertidumbre, la ausencia de incentivos y el no saber qué o cómo obrar con los documentos impiden el aprovechamiento de este rico arsenal; estas ideas, entre otras, fueron tratadas por don Juan Antonio Lacomba Avelán, quien, por otra parte, sugirió una serie de importantes sugerencias para quienes emprendan un trabajo de investigación.

¿Qué Historia hay que enseñar? ¿Cuál es esa nueva Historia que ha de sustituir a la vieja? Nadie niega que la Historia de las Civilizaciones ha supuesto un giro de ciento ochenta grados en la planificación, sustituyendo la narrativa en unos casos y a la culturalista en otros, según el año académico, pero de ahí a creer que se ha llegado a la meta hay un abismo. Si queremos que la Historia que se enseña tenga utilidad, estudie el pasado para entender el presente, entonces se debe estudiar la Historia no de las Civilizaciones, sino de las Sociedades, partiendo de una teoría clara de la propia Historia. Don Julio Valdeón Baroque expuso en «La Historia en el Bachillerato: su significado y sus problemas» muy claramente cuáles son los problemas de la Historia de las Civilizaciones y cómo ha de ser la Historia de las Sociedades.

Finalmente, y cerrando las Jornadas, doña Montserrat Lloréns hablaría sobre la «Didáctica de la Historia en el Bachillerato».

Cada uno de los ponentes han vivido o viven el mundo del Bachillerato; no se pretendía caer en el mundo de lo abstracto, sino en el de la realidad cotidiana. Esto quedó demostrado también en las Comunicaciones, de las que la del grupo de Valencia tuvo una magnífica acogida entre los asistentes. La labor de este grupo fue una gran aportación a las Jornadas.

La asistencia masiva —sorprendente por lo inesperada— ha sido uno de los éxitos de las Jornadas

de Historia de Santander, ya que es el índice revelador de la inquietud existente entre los docentes por mejorar la calidad de la enseñanza. Es indudable que las Jornadas han tenido sus deficiencias que los mismos asistentes han apuntado: falta de programa audiovisual, teoricismo de las exposiciones, falta

de tiempo libre, pocos días y pocas horas de trabajo, etc.; pero la idea está lanzada, y es indudable que en un futuro aparecerán reuniones en las que se puedan canalizar muchas de las iniciativas que en estas Jornadas han aparecido.

Inés Ortega Nieto

Primer Congreso de Historia de Andalucía

Organizado por las Universidades de Córdoba, Granada, Málaga y Sevilla se ha celebrado, del 14 al 19 de diciembre, el Primer Congreso de Historia de Andalucía.

El número de participantes ha sido elevado, alcanzado el millar. Las comunicaciones presentadas han sido unas 420, procedentes de los estudiosos de Historia y Geografía de las diferentes Universidades y otros Centros culturales de toda España, aunque el volumen principal ha procedido de las tierras andaluzas.

El Congreso ha sido itinerante; se inauguró en Sevilla y se clausuró en Granada. Ha sido ambicioso en su contenido, ya que ha abarcado, en la temática de estudios históricos, desde la Prehistoria al momento actual. Se ha dividido en las siguientes Secciones:

- I. Andalucía en la Prehistoria y Protohistoria.*
- II. Andalucía romana y visigoda.*
- III. Andalucía medieval: islámica y cristiana.*
- IV. Andalucía moderna (siglos XVI y XVII).*
- V. Andalucía en la Ilustración y crisis del Antiguo régimen (1700-1833).*
- VI. Andalucía contemporánea (1833-1939).*

Estas sesiones eran simultáneas, lo que llevó implícito, en especial en Córdoba, por celebrarse en edificios diferentes y distanciados, el no poder asistir a la exposición de algunas ponencias que, por su titulación, nos parecían de interés.

Solamente funcionó una Sección conjunta, «Andalucía hoy», quizá la más polémica de todas ellas, por exponerse problemas de vital interés: regionalismo, emigración, subdesarrollo económico andaluzes.

La organización del Congreso, como sucede en los congresos modernos, estuvo regulado o encabezado por un tema principal, expuesto por un ponente, que abría la sección, al que acompañaban a continuación los trabajos afines o aclaratorios, con ejemplos precisos del tema a debatir.

El tiempo de la ponencia principal era de treinta a cuarenta minutos. Las comunicaciones, de diez y a continuación se abría un coloquio de cuarenta y cinco a sesenta minutos.

Consideramos que, pese a las críticas de que pueda haber sido objeto, ha sido de alto interés científico, por el contenido de los trabajos presentados, y metodológico, por las pautas que, en el terreno de la investigación, marcaron los profesores Nadal, Tusell, Tuñón de Lara, Domínguez Ortiz, en las sesiones a las que asistimos de Historia Moderna y Contemporánea.

No se puede silenciar la exposición y contribución a la investigación, que aportaron los archiveros en el primer día de apertura del Congreso, en la Universidad de Sevilla.

De ellos, por considerar de utilidad a estudiantes e investigadores, expondremos brevemente los trabajos de archivos y el uso documental expuestos por los ponentes señor Rodríguez Sánchez A. en «Metodología nominal y demografía histórica»; señotira Vicenta Cortés Alonso, «Ponorama de las fuentes documentales de Andalucía»; señor Diego Rodríguez N., «Andalucía en la Sección del Clero del Archivo Histórico Nacional»; señor Ravina Martín M., «La Sección de Hacienda del Archivo Histórico Provincial de Cádiz»; señor Morales Padrón F., «Los Archivos Pa-

arroquiales de Sevilla»; señor Rubio Merino P., «Noticia del Archivo de la Catedral de Sevilla, anticipo de guía sucinta del investigador»; señor Melgares Raya J., «Apuntes sobre la historia del Archivo de la catedral de Jaén»; señor Moreno Alonso M., «Análisis de las fuentes históricas de la sierra de Aracena».

El primer comunicante abrió nuevos caminos a la investigación demográfica, con el uso de los nombres, rasgos personalizadores de un individuo, por el nombre y apellidos, los rasgos generales, los apodos usados, los rasgos administrativos, la residencia. El anotador va marcando los rasgos políticos, sociales y religiosos, olvidándose nombres cuando no se les puede encuadrar, o conscientemente el anotador deja sin nominar la esclavitud, la pobreza, el desarrigo. Hace uso del apellido buscando su evolución; por ejemplo, «sevillano» va evolucionando a lo largo de tres generaciones, de gentilicio-apodo-apellido.

La comunicación de doña Vicenta Cortés, para los que piensan dedicarse a estudios de Andalucía, puede ser de utilidad el conocimiento de sus fondos, numeración y estado actual de las catalogaciones. Trabajo del que no siempre se dispone cuando se inicia una investigación.

Un trabajo en equipo de gran interés fue presentado por Morales Padrón, realizado en los archivos parroquiales de Sevilla.

Igualmente, con una generosidad extraordinaria, el archivero Ravina Martín hizo una presentación comentada, para poder realizar estudios de historia económica, de los libros de Comercio, de resguardo, monopolios de la Corona, del tabaco y la sal.

Consideramos que era una buena introducción para un trabajo coordinador entre la labor de los archiveros y la de los investigadores.

En la Sección de Andalucía Contemporánea (1833-1939), presidida por Sánchez Agesta, quien en la ponencia de Inaguración había expuesto con brillantez «La política andaluza a través de los procesos electorales», se ordenó en torno a la ponencia del señor Cepeda, «Andalucía, de 1833 a fin de siglo», una serie de comunicaciones apoyadas en el estudio de revistas y, sobre todo, una visión de los problemas a través de la prensa local. En este sentido, nuestro compañero Gómez Crespo, en «Siglo y medio de prensa periódica en Cór-

doña 1800, 1950», presentó una rápida visión de la prensa cordobesa hasta la guerra civil, con sus diferentes opiniones políticas, culturales y aún humorísticas.

A lo largo del Congreso, a las sesiones que hemos podido asistir, alternando los siglos XVI y XVII, el XVIII, XIX, hemos podido constatar el extraordinario interés por temas sociales, económicos, con carácter monográfico, lo que no deja de tener un alto interés para, en su momento, apoyándose en los estudios locales precisos en documentación y en metodología, se pueda llegar a construir una historia de Andalucía; como dijo Domínguez Ortiz en su ponencia, ya se ha hecho en Cataluña por Pierre Vilar y en Valencia por Reglá.

Cuando se publiquen las comunicaciones será muy interesante el poder seguir la temática como ha sido programada en los diferentes momentos históricos:

- Estudios demográficos.
- Relaciones económicas de Andalucía.
- El problema de la tierra, los señoríos y los latifundios.
- El impacto de la Desamortización, el montaje de una agricultura capitalista, con la secuela de las revueltas campesinas.

Por haber considerado de gran interés la ponencia de Nadal Oller, «El fracaso de la industrialización en Andalucía», por la enorme problemática planteada y por las puertas que abrió a futuras investigaciones.

En primer lugar, las comunicaciones que precedieron a esta ponencia y las que siguieron pusieron en evidencia una Andalucía que entra en el siglo XIX de lleno en el proceso económico capitalista; explotación minera, desarrollo de la Banca, el sector agrario, como ha sido estudiado por Bernal, de relaciones de tipo capitalista a raíz de la Desamortización.

Pero para el profesor Nadal el problema fundamental de Andalucía, que la ha situado en una región subdesarrollada, ha sido el mal funcionamiento del sistema capitalista, una mala distribución de las rentas agrarias, la actuación del Banco de Málaga de haber distribuido capitales exógenos a la región. Si en un primer momento los industriales y los banqueros fueron los mismos, si la industria siderúrgica malagueña, abastecida con los carbones de Peñarroya, estuvo en auge, a partir de 1860 entró en crisis, cuando acabadas en el Norte

las guerras carlistas, los precios malagueños, más altos, no pudieron entrar en competencia con los vascos.

Apuntó para futuros estudios: La Desamortización como liberadora de mano de obra, que pasará a trabajar a las zonas mineras, en especial a Linares y la Corolina; la penetración de capitales del Centro en perjuicio de los locales; la intrusión de capitales inglés y francés.

Problemas a analizar e investigar: Por qué razones decayeron las actividades industriales de Málaga y Sevilla, que, según las Estadísticas de 1856, la primera era la segunda provincia industrial de España, después de Barcelona, y la segunda ocupaba el cuarto lugar.

Cita la importancia de la Bonaplata catalana, con el establecimiento de una fundición en Sevilla, y con el establecimiento en Bailén de un hijo de Bonaplata, dedicado a la minería del plomo.

Si hubo industrias en estas ciudades y en Motril y Puerto de Santa María, funcionaron al comienzo del siglo XIX fábricas de hilados y tejidos y si la primera máquina de vapor desembarcó en el puerto de Sevilla, procedente de Inglaterra ya en el siglo XVIII, antes que en Cataluña, ¿dónde hay que buscar las causas?

Apuntó el señor Nadal para futuras investigaciones el papel negativo del contrabando de tejidos a través de Gibraltar y el particular comportamiento del capital andaluz.

En torno a esta ponencia, las comunicaciones sobre la Banca en Andalucía, de las que citamos por haber sido de gran interés:

M. Titos Martínez, «Panorama general de la Banca en Andalucía en el siglo XIX».

M. Titos Martínez, «Política y actuación del Banco de España en Andalucía en el siglo XIX».

L. Palacios Bañuelos, «Los Montes de Piedad andaluces, estudios comparativos».

R. Castejón Montijano, «La Banca de Pedro López de Córdoba durante la crisis de 1866».

De estas comunicaciones se pudo llegar a la conclusión de que Andalucía en el siglo XIX estuvo a la cabeza de las entidades bancarias. Como fracaso a partir de 1866 se apuntó el miedo al riesgo y a la distribución sectorial, que se orientó a empresas no agrícolas, canalizando los recursos hacia el Centro.

No solamente han sido tratados estos aspectos, si bien es verdad que los estudios de la tierra han te-

nido un gran interés con los trabajos presentados, valor de la tierra, cambios de rentabilidad y de propiedad, utilizando para el siglo XVIII el Catastro del Marqués de la Ensenada; para el siglo XIX, los Boletines de Ventas de la Desamortización y los Protocolos Notariales. No ha sido tanto el interés de lo expuesto cuanto la presentación de las metodologías utilizadas en la investigación y elaboración de los trabajos.

Los aspectos políticos igualmente han sido tratados en los diferentes periodos históricos, como los ideológicos y los artísticos, pero, como arriba indicamos, la falta de tiempo de simultanear unas y otras secciones nos llevó a seleccionar.

Destacaremos el interés de la política electoral andaluza a lo largo del siglo XIX y primer tercio del XX.

Citaremos las siguientes comunicaciones:

M. Ruiz de Azúa y J. I. Casas Méndez de Vigo, «Participación electoral en Andalucía bajo Isabel II (1839-1867)».

Trabajo basado en el Archivo de las Cortes y el número de impugnaciones. A lo largo del período hubo 17 elecciones, elegidas por distintas leyes.

Analizaron en el estudio los resultados provincia por provincia, calculando el porcentaje de electores andaluces dentro del conjunto nacional; el número de votantes en relación al número de electores, con un estudio y aplicación en Andalucía de las distintas leyes electorales, obteniendo como resultados que la participación de votantes en tiempo de Isabel II fue superior a la media nacional, distinguiéndose en el comportamiento general, la Andalucía oriental y Huelva, en la que Granada se igualó a la media nacional y Jaén y Huelva estuvieron en un 2,6 por 100 por debajo de la media nacional. Se iniciaría un franco retroceso en 1841 con los moderados, que en 1854 alcanza al 78 por 100; en 1858 abandonan el abstencionismo con O'Donnell.

La intervención de nuestro compañero Lacomba fue de gran interés en la comunicación presentada, «Revolución en España, la Junta Malagueña de 1835». En la que hizo referencia a las Juntas de 1835, considerando de gran interés a la Junta Suprema de Andalucía, de Andújar, sin la cual es difícil la comprensión de la Andalucía del siglo XIX. A decir de J. Costa sería «el movimiento clave para la revo-

lución burguesa». En este momento —dice el comunicante— existió una leve aparición del movimiento federalista, al que tanta importancia han concedido los profesores Vicens Vives, Artola, Tuñón de Lara, Carlos Seco. La fecha de 1835 marca un hito en la formación económica de la burguesía urbana, con un intenso deseo de acabar con el carlismo, manifestando una fuerte repulsa al «Estatuto Real», hostilidad hacia la Iglesia, que encubiertamente apoyaba al carlismo.

Expuso que se debatieron en este momento desde Cataluña; movimiento liberal burgués, anticeutralista; deseo de volver a la Constitución de 1812; deseo de acabar con el carlismo. Será en la Junta de Andújar, que acabará con un pacto en Madrid, donde se recoja todo este bagaje; la Corona ofrecerá el poder a Mendizábal y, según J. Costa, se preparará la desvinculación de los Mayorazgos y la Desamortización eclesiástica.

En Andalucía, las fuerzas absolutistas quedarán reducidas al reducto carlista, en tanto que las Juntas estarán constituidas por comerciantes, terratenientes y burguesía urbana.

En este contexto, dice el comunicante, la Junta de Málaga, con su presidente, José de Santa Cruz, que había sido gobernador de Málaga y que marca un deseo de orden, puesto que en la Junta entraban comerciantes y propietarios agrarios que tenían como objetivos amor a la libertad, respecto a la propiedad, moderación y orden. La Junta tuvo una vida de dos meses, en los que se tomaron medidas socio-jurídicas militares, y en lo económico, la supresión de los arbitrios municipales, la supresión de los conventos de regulares y se devolvían las fincas del trienio liberal.

En fin, el número de comunicaciones fue tan rico y tan diversos los planteamientos, que únicamente cuando se publiquen las actas, que ocuparon varios miles de páginas, podremos tener una información correcta.

La penúltima sesión del Congreso tuvo lugar en la ciudad de Málaga.

No podemos silenciar la ponencia del profesor Tusell, «El sistema caciquil andaluz en comparación con el de otras regiones españolas». De interés no solo por el contenido, sino por la presentación de la metodología empleada. Dijo que los términos de «Sociología política» y «Sociología electoral» se

presentan como miméticos y pueden dar lugar a errores. Y su uso anterior al año 1931 puede ser contraproducente. Analizó el anterior sistema caciquil, que hasta cierto punto podía situarse en el sistema de clientelas en los países mediterráneos. Sistema que llevaba implícito una desmovilización generalizada del electorado, un encasillamiento y el dominio de una clase oligárquica. Estudiado el engranaje en distintas provincias por el profesor Tusell, distingue los comportamientos caciquiles en los medios urbanos, en los que se daba una cierta modernidad en el procedimiento, pero con fórmulas de corrupción. En las zonas urbanas había un peso de los votos ideológicos, en tanto que en los distritos rurales, los resultados obedecían a la pasividad del electorado, falta de competitividad, ausencia de campaña electoral, pues era sustituida por las visitas de los candidatos a los alcaldes de los lugares. Presiones de las grandes casas en el medio rural y en el medio minero, con uso de la violencia en algunas zonas. Pese a los requisitos jurídicos, como la obligada presencia de un notario, los gobernadores se encargaban de las manipulaciones. Si existen —expone— en Andalucía distritos en los que vence el candidato oficial, hay zonas de un comportamiento más modernizado en la zona vitivinícola de Montilla y en la minera de Valverde del Camino.

Estableció la comparación entre los medios andaluz con alto grado de caciquismo, en Guipúzcoa, con predominio del carlismo integrista, y Valencia con mayor competitividad.

Concluyó exponiendo que, con matices diferenciales, el sistema caciquil puede aplicarse a toda España.

Nos llamó la atención una comunicación de una profesora, Pradilla Gordillo, «La política religiosa del Ayuntamiento de Sevilla durante la primera República». Hizo uso de actas del Ayuntamiento, del Boletín del Arzobispado y de periódicos del momento, para ver cómo en el año 1868 triunfaban las ideas republicanas, manifestándose en la secularización del cementerio de Sevilla, sustituyendo el acta mortuoria firmada por el capellán por un juez municipal. Comportamiento de la aristocracia sevillana en este asunto, oponiéndose a la secularización. Otros problemas que se debatieron fueron los que la negativa de la Corporación para entregar fondos para los actos religio-

sos, entre ellos los de Semana Santa. El método seguido de la comunicante, pensamos que es valioso para aplicarlo en otros lugares.

En esta misma VI Sección de Historia Contemporánea Tuñón de Lara expuso una documentada ponencia, «Jaén en la coyuntura conflictiva, 1917-1920».

El meticuloso análisis de los diferentes aspectos socioeconómicos, demográficos y políticos, con la aplicación de su concepción metodológica de la historia cuantitativa, el uso y lectura de los documentos con los que afianza sus teorías, fue una magistral comunicación, en la que se replanteó el problema de la propiedad de la tierra en la provincia; tercera provincia en extensión superficial de Andalucía. Dominio de la gran provincia, con un 40 por 100 de más de 250 hectáreas de tierras útiles. Pueblos enteros propiedad de la nobleza (marqués de Viana, duque de Medinaceli).

Entre latifundistas y minifundistas existían en la época estudiada 79.000 propietarios, habiendo más de 100.000 sin tierras.

Otro aspecto estudiado por el ponente fue la minería con capital extranjero, o capital de Madrid, explotada. Pese a existir una movilización de capital minero, industrial y ferroviario, el sector preponderante fue la agricultura. Los datos de estadísticas reafirman sus tesis.

Desde el punto de vista social hizo un detallado estudio documental de los grandes propietarios, divididos en dos categorías: los residentes en las localidades y los absentistas; estos últimos eran principalmente la nobleza.

Una estructuración jerárquica de caciques y terratenientes notables y concejalías, que eran los que detentaban el poder. Un abundante material documental expuso sobre las familias que tenían el poder en Martos, La Carolina, Santa Elena, Ubeda.

Paralelamente presentó los problemas de las organizaciones obreras, con los afiliados a la U.G.T. Con fecha anterior a 1917, el sector agrario había dado un quinto de huelgas. Pese a la coyuntura económica —expone— la producción olivarera no había aumentado en 1917, y en el terreno minero las minas crecieron en extensión, pero no en producción. Un preciso estudio de precios, de presupuestos familiares, de ingresos salariales y del alto grado de conflictividad han servido de modelo para realizar, en un momento dado, los problemas

complejos en el marco de una provincia.

Nos detendríamos más en numerosas ponencias y comunicaciones escuchadas de alto interés, pero como han de publicarse, habrá ocasión de leerlas y plantearse problemas.

La novedad del Congreso fue la de presentar, independientemente de las seis secciones con que fue estructurado, una especial, «Andalucía de hoy», la más polémica y más amplia de contenido, ya que en ella presentaron trabajos economistas, juristas, antropólogos, sociólogos, demógrafos y geógrafos.

No podemos silenciar los nombres y los trabajos presentados por J. L. Sampedro Sáez, «La teoría de la dependencia y el desarrollo regional»; A. García Barbacho, «Las emigraciones andaluzas hoy»; J. Bosque Maurel, «Estructura económica, paro obrero y emigración en la Andalucía actual»; A. Rodero Franganillo, «Contribución al estudio de la estructura económico-financiera de la empresa agraria en Andalucía»; Cuadrado Roura, «Las Cajas de Ahorros andaluzas, ¿un instrumento para el desarrollo andaluz?»; J. Cazorla Perez, la encuesta sobre «Actitudes política de los andaluces en 1976».

La clausura tuvo lugar en la Uni-

versidad de Granada. Con la VI Sección de Historia contemporánea se expusieron comunicaciones y ponencias explicativas de los movimientos regionalistas andaluces, en las que el señor Lacomba expuso «El anteproyecto de bases del Estatuto de Andalucía de 1933»; el señor Soriano Díaz, «Blas Infante y la revista regionalista 'Andalucía'».

Pese a la fuerte nevada caída en la ciudad, se clausuró el Congreso en el auditorium de la Facultad de Ciencias, con la conferencia pronunciada por don Juan de Mata Carriazo, «La vida en la frontera de Granada en el siglo XV».

CONCLUSIONES

Dejando de lado los problemas materiales, por el carácter itinerante, por la dureza de las intensas jornadas de trabajo, nos ha servido para conocer el interés histórico por los problemas económicos en sus variadas vertientes, los políticos en el proceso electoral y en las ideologías. La vuelta a la biografía, aunque ésta haya dejado de lado al político, para ocuparse del empresario y del financiero. La búsqueda de las causas que permitan comprender el subdesarrollo andaluz.

Consideramos que ha abierto las puertas a nuevos métodos de investigación y trabajo a escala regional.

Adela GIL CRESPO

I Congreso Internacional sobre la Picaresca (Madrid)

Organizado por el Patronato «Arcipreste de Hita» y con la colaboración de los Ministerios de Educación y Ciencia, Información y Turismo, Dirección General de Relaciones Culturales, C.S.I.C., Fundación Universitaria Española, Instituto de Cultura Hispánica, Diputación Provincial de Guadalajara, Escuela Oficial de Idiomas y RTV.E., se ha celebrado en Madrid, entre el 21 y 27 de junio pasados, el I Congreso Internacional sobre la Picaresca, en la sede del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Este Congreso es el tercero que se celebra con la participación nutrida de hispanistas, norteamericanos y europeos. El primero fue hace cuatro años y versó sobre el Arcipreste de Hita (Actas, publica-

das por S.E.R.E.S.A., Barcelona, 1973, 549 págs.). El segundo fue hace dos años y versó sobre la familia celestinesca (Actas, publicadas por HISPAM, Barcelona, 1976, 2 vols.). Ambos tuvieron lugar en el Instituto de Cultura Hispánica.

Hemos de informar que ya se ha decidido un nuevo Congreso Internacional, a celebrar en Madrid dentro de dos años (1978), y que versará sobre Miguel de Cervantes y su obra, cuya convocatoria se hará mediante circular en el otoño de este año.

El Congreso sobre la Picaresca se ha desglosado en tres comisiones. La primera versó sobre la lengua; fuentes y orígenes hasta el Lazarillo inclusive: la influencia en Europa. Esta Mesa fue dirigida por

los Profesores J. A. Parr (University of Southern California) y Francisco López Estrada (Universidad Complutense de Madrid), como Presidentes; fueron Vicepresidentes los Profesores Carmelo Gariano (California State University) y el hispanista francés Agustín Redondo (Université de Tours); Secretario lo fue el Profesor Antonio Gómez Moriana (Université de Montreal). La segunda comisión trató desde el Lazarillo hasta el siglo XVIII. Fueron Presidentes los Profesores Fernando Lázaro Carreter (Universidad Autónoma de Madrid) y J. H. Silverman (University of California); ocuparon las vicepresidencias los Profesores John E. Keller (University of Kentucky) y Jacques Joset (Universiteit Antwerpen); fue Secretario el Profesor Josep V. Ricapito (Indiana University). La tercera y última comisión abarcó conceptos generales; textos desde el siglo XVIII hasta la actualidad; América y España. Fueron Presidentes los Profesores Charles V. Aubrun (Université de Nice) y José Antonio Maraval (Real Academia de la Historia); de Vicepresidentes actuaron Dean Mc. Pheeters (Tulane University) e Ignacio Soldevila Durante (Université de Laval); Secretario fue el Profesor Francisco Carrillo (Universidad de Puerto Rico).

Hubo, además, dos mesas redondas. La primera fue sobre orígenes y tuvo como moderador al Profesor A. Gómez Mariana. La segunda trató sobre el símbolo y tuvo de moderador al profesor José Luis Alonso Hernández (Rijksuniversiteit, Groningen).

También, y para el informe final, se designaron diversos relatores-ponentes para las mesas directivas, sobre los que recayó, por temas, los informes generales relativos a las comunicaciones leídas.

Dado el número elevado de las mismas, vamos a dar la lista de ellas según los datos que tenemos en nuestro poder. Las dividiremos en torno a las tres comisiones señaladas:

1. COMUNICACIONES LEIDAS EN LA PRIMERA COMISION (Salón de Actos del Archivo Histórico Nacional):

Daniel L. Heiple ((EE.UU.): El apellido «pícaro» se deriva de «picar». Nueva documentación sobre su etimología.

José C. de Torres Martínez (España): El léxico taurino en la picaresca española.

Segismundo Woyski (Polonia): Léxico americano en *El Lazarillo de ciegos caminantes*.

José G. Iturriaga (España): El re-

franero en la novela picaresca y los refranes del *Lazarillo* y de *La pícaro Justina*.

Francisco Rodríguez Adrados (España): Esopo y los orígenes de la picaresca.

Luis Carlos Pérez Castro (España): La latinidad de los pícaros.

Carmelo Gariano: Juan Ruiz, precursor de la picaresca.

John B. Hughes (EE.UU.): Orígenes de la novela picaresca: *La Celestina* y *La lozana andaluza*.

Yara González Montes (EE.UU.): *La lozana andaluza*: voluntad femenina individual en la picaresca albertiana.

María de la Paz Aspe (EE.UU.): *La confesión de un pecador*, del Doctor Constantino: una autobiografía del XVI sin pícaro.

Guzmán Alvarez: Interpretación existencial de *El Lazarillo de Tormes*.

James A. Parr (EE.UU.): La estructura satírica del *Lazarillo*.

S. B. Vranich (EE.UU.): El «caso» del Lazarillo: un estudio semántico en apoyo de la unidad estructural de la novela.

A. Gómez Moriana (Canadá): Orígenes de la forma narrativa en la novela picaresca.

José A. Madrigal (EE.UU.): El simbolismo como vehículo-temática en *El Lazarillo de Tormes*.

A. Redondo (Francia): Sobre *El Lazarillo de Tormes*.

Herman Iventosh (EE. UU.): Valores seculares en *El Lazarillo de Tormes*.

Howard Mancing (EE.UU.): El presimismo radical en *El Lazarillo de Tormes*.

André Michalsi (Canadá): El pan, el vino y la carne en *El Lazarillo*.

Eugenio Suárez-Galbán (EE.UU.): Caracterización literaria e ideología social en *El Lazarillo de Tormes*.

M. A. Karl-Heinz Anton (Alemania): Sobre ambigüedad y literatura: acerca del *Lazarillo de Tormes*.

Robert L. Fiore (EE.UU.): Deseo y desengaño en *El Lazarillo de Tormes*.

Carroll B. J. OHNSON (EE.UU.): El clérigo de la Maqueda vuelto a lo muy profano.

Vicente Cantarino (EE. UU.): *El Lazarillo* y los árabes: estado de la cuestión y notas.

Jack Weiner (EE.UU.): Sobre el linaje de los Horozco.

John B. Hughes (EE.UU.): *El Lazarillo de Tormes* y *Huc Kleberry Finn*.

2. COMUNICACIONES LEIDAS EN LA SEGUNDA COMISION (Salón Central del C.S.I.C.):

Pilar Concejo (EE.UU.): El elemento picaresco en las epístolas familiares de Antonio de Guevara.

Josep Solá-Solé (EE.UU.): Villalón y los orígenes de la novela picaresca.

María Blanca Lozano (España): En torno al *Guzmán de Alfarache*.

Violeta Montori de Gutiérrez (EE.UU.): Sentido de la dualidad en *Guzmán de Alfarache*.

Manuela Sánchez Regueira (Alemania): *El Guzmán de Alfarache* en Alemania. Aegidius Albertinus, padre del Schelmenroman.

Margarita Smerdou Altolaguirre (España): Las narraciones intercaladas en el *Guzmán de Alfarache* y su función en el contexto de la obra.

Jacques Joset (Bélgica): Un falso libro picaresco: sobre el género literario de *Viaje entretenido*, de Agustín de Rojas Villandrando.

Manuel Criado de Val (España): El Guitón de Honofre; transición de «celestinesca» a «picaresca».

Joseph H. Silverman (EE.UU.): Temas picarescos y su versión cervantina.

E. Michael Gerli (EE.UU.): La picaresca y *El licenciado Vidriera*: género y contragénere en Cervantes.

Pierre L. Uilman (EE.UU.): Cervantes y el antihéroe.

Alfredo Hermenegildo (Canadá): La marginación social de *Rincónete y Cortadillo*.

Alberto Sánchez (España): Un tema picaresco en Cervantes y María de Zayas.

Karlo Budor (Yugoslavia): Aspectos de la picaresca canina en Cervantes y Ciro Alegria.

Ramón Díaz Solís (EE.UU.): Avellaneda y la picaresca.

James R. Stamm: *Marcos de Obregón* y la picaresca aburguesada.

Angel García (Inglaterra): La cólera de Vicente Espinel y la paciencia de *Marcos de Obregón*.

Charles V. Aubrun (Francia): La continuación de *El Lazarillo de Tormes*, de Luna, y *La desordenada codicia de los bienes ajenos*, de Carlos García.

Ricardo Senabre (España): El Doctor Carlos García y la picaresca.

María Remedios Prieto (España): Picaresca y ascética en la obra de Jerónimo de Alcalá Yáñez.

Edward Nagy (EE.UU.): El galeote de Vélez de Guevara y el escarmiento picaresco alemán.

Francisco A. Cauz (EE.UU.): *Salas Barbadillo* y la picaresca.

Donatella Moro (Italia): *El Bus-*

cón, de Quevedo, a la luz de *La Celestina* y del *Lazarillo*.

Wilhelm Kellermann (Alemania): El sentido del *Buscón*.

Josep V. Ricapito (EE.UU.): Estructura temporal del *Buscón* y su tema.

Eduardo Forastieri Braschi (EE.UU.): El caso del *Buscón*.

Nicholas Spadaccini (EE.UU.): Las vidas picarescas en Estebanillo González.

Gonzalo Díaz Migoyo (EE.UU.): La verosimilitud de la fórmula narrativa picaresca en el *Buscón*.

Reinaldo Ayerte-Chaux (EE.UU.): *Estebanillo González*: la picaresca en la Corte.

Juan Portera (EE.UU.): El gracioso pícaro en Calderón.

Ignacio Elizalde (España): El tema de Navarra en la novela picaresca del siglo XVII.

Valeriano Gutiérrez Macías: Manifestaciones populares extremeñas con licencia picaresca.

3. COMUNICACIONES LEIDAS EN LA TERCERA COMISION (Salón de Actos del Instituto Rocasolano del C.S.I.C.):

William Melczer (EE.UU.): Neoplatonismo y la consolidación de la picaresca.

Jaime Ferrán (EE.UU.): Las constantes en la picaresca.

E. Giménez Caballero (España): Vagabundeo por la picaresca.

Alfonso de Toro Garlán (Alemania): Arte como procedimiento: la novela picaresca.

José Luis Alonso Hernández (Holanda): Signos de estructura profunda de la narración picaresca.

Funda Weber (EE.UU.): Cuatro clases de narrativa picaresca.

Maxime Chevalier (Francia): De los cuentos tradicionales a la novela picaresca.

Francisco Carrillo (EE.UU.): Raíz sociológica e imaginación creadora en la picaresca española.

José Antonio Maraval (España): Picaresca y aspiraciones sociales en la crisis de los siglos XVI y XVII.

José Sánchez-Boudy (EE.UU.): El pícaro: ambiente social, criminología y derecho penal.

M. Espadas Burgos y José Luis Peset Reig (España): Contrastes alimentarios en la España de los Austrias. Estudio de un ámbito nobiliario: la mesa del arzobispo Juan de Ribera, virrey de Valencia (1568-1611).

Jorge Urrutia (España): La relación de la cárcel de Sevilla.

Rosa López Torrijos (España): El tema picaresco en la pintura española del Siglo de Oro.

Leandro Tormo (España): Los pícaros de la evangelización.

Jorge García Antezana (EE.UU.): Mario Vargas Llosa: *Pantaleón y las visitadoras*.

Francisco Godoy (EE.UU.): El pícaro invisible en la literatura afroamericana.

Luis Martínez Cuitiño y Norma B. Carricaburo (Argentina): La picaresca porteña.

Luis Leal (EE.UU.): Pícaros y léperos en la narrativa mexicana.

Antonio Pagés Larraya (Argentina): Sobre el *Martín Fierro*, de J. Hernández.

Ramiro Lagos (Colombia): Dos perspectivas de la picaresca colombiana.

S. Gostautas (EE.UU.): Un episodio de la picaresca americana: *Hijos de Algo-Hijos de Nada*.

María Casas de Faunce (EE.UU.): La novela picaresca hispanoamericana: una teoría de la picaresca literaria.

Campanella Gallo (Argentina): Progenie hispana e individualidad criolla en el pícaro «Laucha», de Roberto J. Payró.

J. van Praag-Chantraine (Bélgica): *El Periquillo Sarniento*, un pícaro criollo.

Catherine Bérout (Francia): El contorno social y la intención crítica en la novela picaresca de Lizardi: *El periquillo Sarniento*.

Raymond L. Corro (EE.UU.): *La vida inútil de Pito Pérez*, de J. Rubén Romero.

Myron I. Lichtblau (EE.UU.): Lo irónico y lo picaresco en *Hijo de Ladrón*, de Manuel Rojas.

Graciela Barreiro (Argentina): Apariencia y ley en *¡Estafen!*, de Juan Filloy.

Enrique Ojeda (EE.UU.): Elementos picarescos en la novela *El chulla Romero y Flores*, de Jorge Icaza.

Michael S. Pincus (EE.UU.): Mark Twain y la tradición picaresca.

Sara M. Parkinson de Saz (Inglaterra): *The catcher in the Rye* (J. D. Salinger). ¿Un pícaro en Nueva York?

Sara M. Parkinson de Saz (Inglaterra): *The adventures of Augie March*, norteamérica. ¿Fomento de pícaros?

Sara M. Parkinson de Saz (Inglaterra): *Don Segundo Sombra*: de novela picaresca a «Bildungsroman».

Andrés Amorós (España): Una presunta novela picaresca del siglo XVIII: *Las aventuras de Juan Luis*.

Enrique Rull (España): *El pícarillo en España*, de José de Cañizares.

María Embeita (EE.UU.): La novela picaresca en Baroja.

Antonio Risco (Canadá): Estructura de una novela picaresca de Baroja: *La Busca*.

Enrique Ruiz-Fornells (EE.UU.): Notas de la picaresca en *Esta oscura desbandada*.

Fernando de Tro-Garland (España): La novela picaresca en la guerra civil española.

Hortensia Viñes Rueda (España): Notas para una interpretación de *Pascual Duarte*.

Ignacio Soldevilla-Durante (Canadá): La utilización de la tradición picaresca en la obra narrativa de C. José Cela.

Alan Kalter (EE.UU.): *El verdugo afable*, de R. Sender.

Rita Gnutzmann (Alemania): Lo picaresco y el punto de vista de *El recurso del método*, de Alejo Carpentier.

A esta lista faltan los que se anunciaron pero por diversos motivos no pudieron asistir; así que es probable la inclusión de algunos más para las Actas (que se publicarán en el plazo de dos años).

La inauguración la realizó el Director general de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores, don Alfonso de la Serna. Leyó una ponencia el Profesor Edmond Cros, de la Universidad de Montpellier. Intervino el Profesor Manuel Criado de Val, Secretario General del Congreso.

El acto de clausura fue en el Palacio del Infanzado de Guadalajara. Presidió el Ministro de Educación y Ciencia, señor Robler Piquer; acompañado del Presidente del C.S.I.C., Doctor Primo Yúfera, y las primeras autoridades de Guadalajara. Hablaron los Profesores Agustín Redondo (Francia), W. Kellermann (Alemania) Pierre L. Ullman (EE.UU.) y M. Fernández-Galiano (España). En nombre de S. M. el Rey, Presidente de honor, el Ministro clausuró este Congreso. A continuación los congresistas se trasladaron a Hita para presenciar el festival en donde se representó *Gangantúa* y *Pantagruel*, de Rabelais, con versión escénica de Criado de Val y bajo la dirección de E. García Toledano.

Como hemos indicado ya, el próximo Congreso será sobre Cervantes y su obra, y se celebrará dentro de dos años.

Por último, diremos que la organización de este Congreso ha sido posible merced a unos comités exteriores en EE.UU. y Canadá, así como en diversos países europeos, que con su esfuerzo y el entu-

siasmo de los congresistas asistentes, han dado un sensible avance en los estudios literarios en torno a la picaresca. Por lo que respecta a España, la Escuela Oficial de Idiomas y el C.S.I.C. han sido organismos que, con inapreciable ayuda

de medios y personal especializado, han coadyuvado a las tareas de sus sesiones.

J. C. de Torres Martínez
L. C. Pérez Castro

Jornadas Pedagógicas (25 y 26 de junio de 1976) en el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Sèvres

Bajo los auspicios de la Federación Internacional de Profesores de Francés, y en el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Sèvres, se han reunido más de cien profesores de francés, pertenecientes a veinticuatro países, con el fin de fijar los temas que serán estudiados por la Federación como preparación del Cuarto Congreso Mundial, que se celebrará en Bruselas del 27 de agosto al 1 de septiembre de 1978.

Especialistas en la enseñanza del francés lengua materna y lengua extranjera presentaron comunicaciones que dieron lugar a interesantes debates.

Comenzaron estas jornadas con una ponencia sobre la «Diversidad del francés, lengua de comunicación», según sea estudiado, teniendo en cuenta las condiciones concretas de cada país y su realidad lingüística, como:

- Lengua materna.
- Lengua segunda en sus dos modalidades, a elección entre varias lenguas modernas, en cuyo caso hay que hacerse la pregunta: «El francés, ¿para qué?», y sin elección posible, en cuyo caso tenemos que preguntarnos: «¿Qué francés hay que enseñar?»
- Lengua extranjera.

Se pasó después a hacer un «balance crítico de los 'métodos actuales' (audiorales y audiovisuales) de enseñanza del francés, lengua extranjera». Como es bien sabido, todos estos métodos dan una gran importancia a la lengua hablada y están basados en el aprendizaje inductivo, en situación o fuera de situación, de los mecanismos estructurales de la lengua extranjera. En efecto, los esquemas asociativos estímulo-respuesta, cuya finalidad es crear los automatismos de la lengua estudiada, una lengua muy normalizada por otra parte, han

dado lugar a métodos demasiado fabricados, demasiado contraignants. El sentir general, y con un similitud muy gráfica del representante de los Países Bajos, es que son métodos que enseñan una lengua «pasteurizada»; sería preferible que esa lengua tuviera algún «microbio» para que fuera más auténtica, más espontánea, más viva.

Las dificultades de todo tipo, como programas, horarios, número de alumnos por clase, paso del nivel uno al nivel dos, del oral al escrito, de una gramática implícita a una gramática explícita y, por qué no decirlo, las desilusiones al comprobar la incapacidad del alumno para utilizar la lengua «aprendida» en una auténtica situación de comunicación, fueron puestas de manifiesto.

Se trataría de alejarse de esa concepción «behaviorista», en la que se basan en gran medida los «métodos actuales», para, poniendo el acento no tanto en el aprendizaje del francés como objetivo final, sino en el alumno sujeto de ese aprendizaje, el alumno como complejo cognitivo, afectivo y volitivo, elaborar nuevos métodos en los que la multiplicidad de objetivos a alcanzar, según la finalidad para la que el alumno estudia una lengua moderna, serían tenidos en cuenta. También se hizo hincapié en la necesidad de rehabilitar la lengua escrita.

Dentro de la realidad de la enseñanza del francés en Francia, es decir, como lengua materna, se planteó el problema, insoluble por ahora, de qué francés hay que enseñar. Según instrucciones dadas por el Ministerio de Educación (4-12-1972), la lengua hablada —se trata en realidad de una lengua oral muy próxima a la lengua escrita— ha pasado a ocupar un lugar más importante, aunque aún tímido, en la escuela. Preguntas del tipo: «¿Qué francés hablado hay que

privilegiar?, ¿debe fijarse como objetivo que todos los alumnos alcancen un determinado nivel de una lengua 'standard'?, etc., esperan una respuesta.

El problema es grave si se piensa que la expresión de las ideas, la comunicación intelectual, incluso bajo la forma de la palabra, se hace en lengua escrita y que, además, la correcta utilización de la lengua según el bon usage sigue confiriendo al individuo un indiscutible prestigio social.

La existencia, sin embargo, de una cultura urbana, de banlieue, cada día más importante, expresada en una lengua llena de colorido, en la que la onomatopeya, la frase truncada y una sintaxis sincopada son, por así decirlo, la norma, hace prever que habrá que consagrarle un lugar más importante en la escuela. De todos modos el tema ha sido juzgado de capital importancia, y el Congreso de l'A.F.E.F., que se celebrará en Limoges en las vacaciones de Todos los Santos de 1977, centrará sus trabajos en torno a la lengua hablada.

«Francés científico, francés instrumental y francés funcional: intento de definición», fue el título de otra de las comunicaciones:

— Francés científico: Desde hace más de veinte años se vienen haciendo estudios cuyos resultados son de todos conocidos: FF₁, FF₂, Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique se han ido sucediendo. Dentro de esta progresión lineal, y siguiendo el mismo criterio de selección según las frecuencias, como ideal lejano a alcanzar, parecerían las lenguas de spécialités. Un problema surge enseguida: la elaboración, utilizando un léxico especializado, de un documento pedagógico utilizable en clase implica el conocimiento preciso de las disciplinas de las cuales el profesor se propone estudiar la lengua en situaciones de comunicación.

— Francés instrumental: Se trata de un instrumento de acceso a documentos escritos de carácter informativo que circulan en francés y que interesan a estudiosos no especialistas en francés. Para ello la puesta a punto de una técnica de décodage del francés lengua segunda es necesaria, puesto que los interesados en este tipo de

francés sólo buscan la información y no el placer estético.

- Francés funcional: No existe en sentido estricto y sería mejor hablar de una enseñanza funcional del francés en la que el aprendizaje y el esfuerzo que éste implica sea racionalmente proporcional a los objetivos a alcanzar por el alumno: el dominio, según los casos, de alguna de las ya tradicionales cuatro destrezas. Conviene hacer la observación de que este «francés

funcional» no es un sustituto del francés científico y técnico. Por otra parte, al estar destinado a adultos hay que adoptar un nuevo comportamiento, que consistiría en el rechazo de toda preselección léxica, ya que su utilidad no viene dada por la frecuencia, y también de toda progresión gramatical, en sentido tradicional para abordar vocabulario y estructuras gramaticales según su orden natural de aparición.

Por último nos fue presentada la

publicación de la F.I.P.F. Littératures de langue française hors de France. Anthologie Didactique, cuya recensión aparecerá en el próximo número de esta revista.

Asistimos también a la presentación de lecciones-modelo para la enseñanza de la civilización, elaboradas, incluido el material audiovisual, por stagiaires de Egipto, Líbano y Tailandia, futuros «formadores de profesores» en sus respectivos países.

Encarnación García Fernández

Curso de perfeccionamiento profesional de la Inspección de Enseñanza Media

En la Universidad Hispanoamericana de Santa María de La Rábida se celebró, entre los días 12 y 22 de julio, un curso de perfeccionamiento profesional al que asistieron prácticamente todos los Inspectores de Enseñanza Media, tanto numerarios como extraordinarios. La dirección del curso estuvo a cargo del Inspector General de Enseñanza Media, don José Nieto Noya.

Dentro de un apretado programa de trabajo, el curso comprendió los siguientes aspectos: I) Psicología del aprendizaje y didáctica general. Programación y evaluación. II) Información científica y didáctica. III) Elaboración de programaciones de las distintas materias. IV) Estudio de problemas actuales de la educación a nivel de Bachillerato.

I

A lo largo de tres sesiones, cada una de las cuales fue seguida de coloquio, don Arsenio Pacios, Catedrático de la Universidad Complutense, desarrolló su ponencia sobre «Psicología del aprendizaje». El doctor Pacios trató de profundizar en la naturaleza del aprendizaje. Como medio de aproximación al tema hizo un recorrido de las explicaciones más importantes dadas al respecto a través de la Historia y apuntó que, en el aprendizaje escolar, se aplican hoy día una docena de teorías, desde las más antiguas a las más recientes. Se refirió primero a las teorías anteriores al siglo XX, que tienen como denominador común su carácter filosófico, no experimental. Así, el ponente hizo una exposición crítica de las teorías que podríamos llamar *mentalistas*, y de las que podrían

apellidarse *del desenvolvimiento natural*, para, finalmente, analizar la teoría de la *apercepción* herbertiana.

En su segunda intervención, el doctor Pacios hizo un estudio de las teorías aparecidas a comienzos del siglo XX: el *conductismo* o *behaviorismo* y el *gestaltismo*. Dentro de las corrientes conductistas, el ponente comentó, por una parte, los hallazgos de Betcherev y Pavlov (el aprendizaje como reacción condicionada), y por otra, la teoría del aprendizaje por ensayo y error, y por el éxito consiguiente, desarrollada y perfeccionada por Thorndike, Hull y Skinner. El profesor Pacios aludió a la exposición que Werner Correl hace sobre el tema y al meritorio intento de síntesis de las tres corrientes citadas que intenta este autor. Finalmente expuso interesantes conclusiones personales al respecto.

En la tercera sesión dedicada a su ponencia, el doctor Pacios presentó lo que en Psicología del aprendizaje algunos han llamado «la tercera revolución», que viene a ser un reconocimiento del humanismo en psicología y que ha sucedido al conductismo y al psicoanálisis freudiano. Entre los psicólogos que pueden ser adscritos a esta corriente, el ponente eligió a Nuttin, cuya teoría relacional de la personalidad fue objeto de un detenido análisis crítico.

Seis sesiones de esta primera parte, junto con los respectivos coloquios, fueron dedicadas al tema «Programación y evaluación». Actuaron en equipo como profesores-ponentes don Agustín Ubieta Arteta, director adjunto de I.C.E. de Zaragoza, y don Tomás Escudero

Escorza, asesor técnico de investigación del mismo I.C.E. El profesor Ubieta hizo una introducción al tema, comentó los desajustes existentes entre las disposiciones legales y la realidad y expuso las distintas razones que, a su juicio, motivan ese hecho. Luego, en largas y apretadas exposiciones, describió los principios teóricos que rigen la programación de la actividad docente, los factores que inciden en ella y los aspectos que debe abarcar. En este sentido se centró en el estudio de la formulación de objetivos, distinguiendo entre los distintos tipos (generales y específicos, de conducta, expresivos, etc.) para exponer luego algunos criterios utilizables en la selección de objetivos. Abordó luego los capítulos «métodos y técnicas», «contenidos», «actividades y experiencias», «recursos didácticos» y «evaluación».

El señor Escudero desarrolló en profundidad el tema «Evaluación». Comenzó explicando el concepto en un sentido amplio y describiendo los tipos de decisiones a los que conduce el proceso de evaluación. Describió luego este proceso, su planificación y las variables que inciden en él.

El ponente se extendió especialmente en el tema de la descripción estadística de datos de rendimiento, para pasar a exponer después las características que es necesario buscar en una prueba de evaluación del rendimiento de los alumnos elaborada por el profesor. Se refirió a distintos tipos de ítems, y más adelante, estudió las características de validez y fiabilidad que deben considerarse en todo instrumento de evaluación previa-

mente a su aplicación. Finalmente expuso las ventajas e inconvenientes de distintos métodos de evaluación de rendimientos.

Los coloquios que siguieron a cada una de las exposiciones de «programación y evaluación» fueron especialmente animados, dado el interés inmediato del tema para la actividad profesional de docentes e Inspectores.

II

Durante tres días, los Inspectores asistentes al curso se reunieron por grupos, según las materias de las que son Catedráticos. En cada uno de los grupos actuó como profesor ponente un Catedrático de Universidad, que desarrolló temas de actualidad en el campo de la investigación de la respectiva especialidad y suscitó la intervención de los miembros del grupo a propósito de los mismos. En estas reuniones se abordaron además aspectos relativos a la didáctica de las materias en el bachillerato.

Latín. Actuó como profesor-ponente el Catedrático de la Universidad Complutense don Sebastián Mariner Bogorra, quien, a lo largo de ocho sesiones, desarrolló el programa que se expone a continuación. La primera sesión fue introductoria y en las siete restantes la primera parte se dedicó a aspectos teóricos y la segunda a problemas prácticos.

1. Introducción. Actualización de la enseñanza del latín: condicionamientos teóricos y prácticos.
2. Proyección de la distinción norma/sistema en los contenidos de la enseñanza tradicional.
 - Elementos de la enseñanza del latín indispensables para su inteligencia por alumnos de lenguas neolatinas.
3. Proyección de la distinción Semántica/Gramática en los contenidos de la enseñanza tradicional.
 - Elementos no indispensables, pero convenientes: aplicación de un criterio de rentabilidad.
4. Problemas de aplicación del transformacionalismo y generativismo: el concepto de «regla» (aspectos terminológico y esencial).
 - El sistematismo en la enseñanza: bases lingüísticas aristotélico-escolásticas.
5. Problemas de aplicación del transformacionalismo y generativismo: el concepto de estructura profunda.

- El asistematismo en la enseñanza: bases lingüísticas.
6. Las objeciones de apriorismo y logicismo.
 - Aplicabilidad del «Método Natura» a la didáctica del latín en el Bachillerato.
 7. La teoría de la información y las exigencias de formalización máxima.
 - Aplicación de métodos audiovisuales. Compatibilidad con la enseñanza «activa».
 8. La «Lingüística del discurso»: integración de los elementos culturales romanos (y griegos a través de Roma) en la enseñanza del latín.
 - Las enseñanzas «programada» y «semiprogramada». Instrumentos bibliográficos.

Griego. El profesor Martín S. Ruipérez, Catedrático de la Universidad Complutense, actuó como profesor-ponente con arreglo al programa siguiente:

- A) Nueva estrategia de la enseñanza del griego en el B.U.P.
 1. El porqué de las humanidades clásicas en el bachillerato.
 2. Elaboración de un método funcional sobre base estadística: sintaxis, vocabulario, morfología y fraseología.
 3. El trabajo sobre los textos. Ejercicios y problemas.
- B) Actualización científica.
 1. Puntualizaciones sobre la teoría de las laringales.
 2. Nueva visión de la dialectología griega y de la prehistoria de los griegos.
 3. Una novedad en literatura: el nuevo fragmento erótico de Arquíloco.

Filosofía. Don Pedro Cerezo Galán, Catedrático de la Universidad de Granada, desarrolló una serie de lecciones muy densas sobre temas al mismo tiempo muy clásicos y actuales. Estos temas se concentraron en los tres bloques siguientes:

1. Sentido de la filosofía y los criterios de demarcación de la misma, posibilidad y estructura de la historia de la Filosofía y su metodología.
2. El doctor Cerezo expuso el «Conflicto entre la filosofía de la subjetividad y la nueva metodología de las ciencias humanas (estructuralismo)». Otra lección se consagró a la disputa en torno al huma-

nismo, examinándose la relación entre filosofía y ciencias humanas y la crisis del humanismo clásico. Se pasó revista al antihumanismo metodológico, estudiándose el inconsciente estructural y el pulsional: Lévi-Strauss, Foucault, Althusser, Freud. El ponente terminó con una interesante exposición sobre la nueva filosofía de la subjetividad.

3. En el aspecto metodológico el profesor Cerezo dio indicaciones muy sugestivas sobre el comentario de textos y se realizó una sesión de trabajo sobre un texto de Merleau-Ponty. También se dedicó una sesión a las técnicas de trabajo de grupo, relatando el doctor Cerezo experiencias de su cátedra universitaria.

Lengua y Literatura. Actuó como profesor ponente don Eugenio Bustos Tovar, Catedrático de la Universidad Complutense. Dedicó la primera sesión a repasar la realidad de la enseñanza de la Lengua Española y a suscitar las opiniones de los Inspectores sobre el tema, perfilándose unos criterios comunes. El profesor Bustos dedicó la segunda sesión al estudio del comentario de texto, para abordar, en la sesión siguiente, el comentario de un soneto de Garcilaso y otro de Góngora. Profundizó después en la amplia gama de posibilidades de la lectura y, finalmente, desarrolló, a lo largo de tres sesiones, el tema de la Gramática y su enseñanza, a la luz de las últimas corrientes de la Lingüística.

Geografía. El Catedrático de la Universidad de Salamanca don Angel Cabo Alonso fue el profesor ponente en este grupo. El doctor Cabo hizo una amplia exposición crítica de bibliografía actualizada y esbozó un repertorio bibliográfico básico utilizable por el profesorado que imparta la Geografía de segundo curso de Bachillerato. Asimismo se concretó la dotación de material aconsejable a un seminario de Geografía e Historia para la realización de las prácticas necesarias. El ponente desarrolló también, a lo largo de tres sesiones, un completo sistema de clases prácticas, con activa participación del grupo de Inspectores.

Física y Química. El grupo de Inspectores Catedráticos de Física y Química se reunió bajo la dirección de don Julio Casado Linarejos, Catedrático de Química Física y Director del Instituto de Ciencias

de la Educación de la Universidad de Santiago.

Las dos primeras sesiones estuvieron dedicadas a una revisión esquemática del concepto de estructura de la materia y de los métodos teóricos y experimentales para determinarla. Se eligió para un estudio más detenido el método basado en la espectroscopía de microondas, invirtiendo dos sesiones en su planteamiento teórico riguroso y otra en el didáctico a nivel de C.O.U. El doctor Casado ha conseguido un modo de presentación del tema perfectamente asequible a los alumnos de este curso, manteniendo en toda su pureza el esquema teórico, y que es muy interesante por cuanto resulta cada vez más imprescindible el acercamiento de los alumnos a las técnicas espectrográficas.

Otra sesión de trabajo se dedicó a la parte experimental de esta técnica, que, a pesar de su elevada complejidad, fue fácilmente asequible por la calidad y cantidad de material didáctico que aportó el ponente.

Finalmente el grupo, ampliado con los Inspectores de Ciencias Naturales, se dedicó al estudio de la interdisciplinariedad. El doctor Casado hizo una síntesis de las experiencias más significativas en este campo y el grupo estudió tres programaciones suecas que implican todas las materias del área de Ciencias y las conclusiones de la reunión sobre interdisciplinariedad en la Universidad de Esseted.

Matemáticas. Actuó como profesor ponente don Alfonso Guiraúm Martín, Catedrático de la Universidad de Granada. A petición de los Inspectores, el profesor Guiraúm hizo una documentada exposición de la evolución del pensamiento matemático y de su proyección en el mundo de las ideas. Se comentó con amplitud el estudio del profesor W. Servais sobre los objetivos generales y específicos de la matemática en el nivel medio de su enseñanza, llegándose a la conclusión de que es preferible considerar a la matemática como actividad del pensamiento frente a la ciencia totalmente elaborada. Se hizo una exposición del modelo de Delfos, para prever la situación socioeconómica de la sociedad en el año 2000. Finalmente se estudió detenidamente la didáctica de la materia en el segundo curso del bachillerato.

Por no haber podido comparecer en el último momento el profesor ponente del grupo de Ciencias Naturales, los Inspectores Catedráticos

de esta materia se unieron el grupo de doctor Casado Linarejos. Hay que decir, por otra parte, que los Inspectores Catedráticos de francés e inglés no asistieron al curso, por encontrarse en el extranjero, participando en distintas reuniones de especialistas.

III

La tercera parte del curso consistió en la elaboración de programaciones de las distintas materias por parte de los Inspectores, reunidos por grupos según sus especialidades.

Las programaciones se hicieron de acuerdo con los principios teóricos fijados en la primera parte del curso. La idea inicial era abordar la realización, en cada materia, de una programación larga y de una programación de un tema concreto, pero, por falta de tiempo, el trabajo quedó incompleto en alguno de los grupos. Los Inspectores manifestaron su deseo de volver a reunirse para profundizar más en este campo.

El grupo de trabajo de Latín elaboró una programación larga para segundo de bachillerato. El grupo de Griego hizo otro tanto con respecto al tercer curso. Los Inspectores Catedráticos de Filosofía formaron comisiones, cada una de las cuales programó una parte del temario oficial, ensayando al mismo tiempo distintos esquemas de programación. El grupo de Lengua y Literatura programó la Lengua Española de segundo curso, y el de Geografía e Historia hizo lo propio con la Geografía Humana y Económica del mismo curso. En Ciencias Naturales la programación se refirió al curso primero. El grupo de Física y Química hizo una programación larga de la asignatura para segundo de bachillerato y las programaciones concretas de los temas «Electromagnetismo» y «Química del carbono». Por su parte, el grupo de matemáticas elaboró una detallada programación de la materia para segundo curso.

IV

Este capítulo del curso consistió en el estudio de temas generales de la Inspección, en relación con problemas actuales en el campo del bachillerato, y ocupó todos los días del curso a partir de las seis y media de la tarde. Sobre cada uno de los temas tratados se había elaborado previamente en la Inspección Central un documento de trabajo que fue entregado a los

Inspectores. Estos se reunieron por grupos y las conclusiones de cada grupo fueron expuestas en sesiones conjuntas. Se abordaron los siguientes temas:

1. Revisión del trabajo de evaluación del bachillerato realizado por la Inspección mediante encuestas a los Seminarios Didácticos. Los Inspectores reflexionaron sobre los resultados obtenidos, a fin de perfilar los planteamientos que puedan hacerse a partir de los mismos, y estudiaron posibles mejoras en el procedimiento utilizado. Cabe añadir que los resultados de esta evaluación del primer curso del bachillerato serán publicados pronto.

2. La Inspección y la formación del profesorado. Se estudiaron fórmulas para regular esta cuestión, de modo que la Inspección tenga un papel protagonista en la promoción de actividades de formación y perfeccionamiento del profesorado. El tema resultó especialmente interesante para los Inspectores, cuya vocación por centrar su actividad en los aspectos más directamente relacionados con la docencia es evidente.

3. Problemas sobre clasificación de Centros no estatales con vistas al curso 1976-77.

4. Estudio y conclusiones del balance de actividades de la Inspección en el curso pasado. Sobre la base de los datos objetivos de una encuesta realizada al efecto se hizo una reflexión crítica con ánimo de mejorar la eficacia de la función inspectora.

5. Visitas a centros. Programación y contenido. Actas e informes.

6. Plantilla de la Inspección. La importancia de las funciones asignadas a la Inspección exige, para desempeñarlas en el grado de calidad que los Inspectores desean, un aumento de la plantilla, que fue creada cuando el volumen de centros de bachillerato era muy inferior al actual.

Fueron discutidos asimismo otros temas profesionales de la Inspección. La última sesión de trabajo fue presidida por el Director General de Enseñanzas Medias, don Manuel Arroyo Quiñones, a quien acompañaban, junto con el Inspector General de Enseñanza Media y Director del Curso, don José Nieto Noya, los Subdirectores generales de Ordenación Académica, Ordenación del Profesorado y Centros, don Antonio Iniesta Oneca, don Raúl Vázquez Gómez y don Juan María Ramírez Cardús, respectivamente.



LEGISLACION

REAL DECRETO 2641/67, de 27 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato.

El artículo sesenta y uno de la Ley General de Educación establece que todos los Centros estatales de Bachillerato se denominarán Institutos Nacionales de Bachillerato y responderán a una misma estructura. La citada Ley determina, en su artículo sesenta y dos, las coordenadas a que se debe ajustar dicha estructura disponiendo que reglamentariamente se establecerá la composición y funcionamiento de los órganos de gobierno de dichos Centros, así como las normas que regulen el gobierno, administración y régimen de enseñanza de los mismos.

Transformados los Institutos Nacionales y los Institutos Técnicos de Enseñanza Media en Institutos Nacionales de Bachillerato y aprobado por el Gobierno el plan de estudios de Bachillerato, se hace urgente la necesidad de establecer el régimen orgánico de aquéllos y dar cumplimiento a lo previsto en el citado artículo sesenta y dos de la Ley General de Educación, todo ello sin perjuicio de que en el futuro se introduzcan las modificaciones que la experiencia aconseje.

En su virtud, oídas las Asociaciones del Profesorado, la Junta Nacional de Directores de Institutos Nacionales de Bachillerato y el Consejo Nacional de Educación, de conformidad con el dictamen del Consejo de Estado, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día veintiuno de enero de mil novecientos setenta y siete.

DISPONGO:

Artículo primero.—Se aprueba el Reglamento de los Institutos Nacionales de Bachillerato que figura como Anexo del presente Real Decreto.

Artículo segundo.—El citado Reglamento entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Artículo tercero.—Quedan derogadas todas las normas de igual o inferior rango que se opongan a los dispuestos en el presente Real Decreto.

Artículo cuarto.—Se autoriza al Ministerio de Educación y Ciencia para desarrollar, aclarar o interpretar lo dispuesto en este Real Decreto.

Dado en Madrid a veintiuno de enero de mil novecientos setenta y siete.

JUAN CARLOS

El Ministro de Educación y Ciencia,
AURELIO MENEDEZ Y MENEDEZ

ANEXO

I. DISPOSICIONES GENERALES

Artículo primero. Los Institutos Nacionales de Bachillerato son Centros docentes, creados y sostenidos por la Administración del Estado, para impartir las enseñanzas del Bachillerato y del Curso de Orientación Universitaria.

Artículo 2. 1. La creación y supresión de los Institutos Nacionales de Bachillerato corresponde al Gobierno, mediante Real Decreto aprobado en Consejo de Ministros, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia.

2. La creación y supresión de los Institutos Nacionales de Bachillerato en el extranjero corresponde al Gobierno, mediante Real Decreto aprobado en Consejo de Ministros, a propuesta conjunta de los Ministerios de Asuntos Exteriores y Educación y Ciencia. El régimen jurídico-administrativo de estos Centros a que hace referencia el artículo 92 de la Ley General de Educación, se determinará por el Ministerio de Educación y Ciencia, previo informe del Ministerio de Asuntos Exteriores.

Artículo 3. El Ministerio de Educación y Ciencia, previa propuesta o, en su caso, informe del Claustro, de la Asociación de Padres de Alumnos y de la Corpora-

ción Municipal, podrá atribuir a los Institutos Nacionales de Bachillerato un nombre que los individualice. Cuando se trate de nombres de personas físicas, se procurará que correspondan a quienes a nivel nacional, provincial o local hayan desarrollado una meritoria labor en el campo de la educación, la ciencia o la cultura.

II. GOBIERNO DE LOS CENTROS

Artículo 4. 1. Los órganos de gobierno de los Institutos Nacionales de Bachillerato serán unipersonales y colegiados.

2. Son órganos unipersonales: el Director, el Vicedirector, en Jefe de Estudios, el Secretario y, en su caso, el Vicesecretario y el Jefe de Estudios nocturnos.

3. Son órganos colegiados: el Claustro de Profesores, el Consejo de Dirección y el Consejo Asesor.

4. Corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia el nombramiento y separación de los órganos unipersonales, de acuerdo con lo establecido en este Reglamento.

Artículo 5. 1. En cada Instituto Nacional de Bachillerato habrá un Director, nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia de entre los Catedráticos numerarios del Centro, oído su Claustro que formulará propuesta en terna para la designación del Director.

2. La votación para la formación de la terna se efectuará mediante sufragio nominal, directo y secreto ante Mesa electoral constituida al efecto. Dicha Mesa estará integrada por el Director, que actuará de Presidente, el Catedrático más antiguo en su Cuerpo y el Profesor de menos edad.

Este procedimiento se aplicará únicamente cuando existan, al menos, cuatro Catedráticos destinados en el Centro. En caso contrario, se nombrará un Director accidental con mandato para un curso académico.

3. El Director será nombrado para un período de tres años, prorrogable mediante nueva votación de terna por otros tres. Cuando un Director haya ejercido esta función durante dos períodos consecutivos de tres años, podrá, si lo desea, re-

nunciar a ser incluido en la terna correspondiente.

Artículo 6. 1. El Director cesará al término del período para el que fue nombrado, por renuncia aceptada por el Ministerio de Educación y Ciencia, o por remoción del Ministerio de Educación y Ciencia en decisión motivada, de la que se dará cuenta al Claustro.

2. En caso de ausencia, vacante o enfermedad del Director, se hará cargo del gobierno del Centro el Vicedirector, en su defecto el Catedrático del Instituto de mayor antigüedad en el Cuerpo y, en último caso, el Profesor agregado más antiguo en el Cuerpo.

Artículo 7. Corresponde al Director la dirección, orientación y ordenación de todas las actividades del Centro. De modo especial, asignará la coordinación y el trabajo en equipo del Profesorado que requiera la actividad formativa, unitaria y equilibrada de los alumnos.

Son competencias del Director:

a) Representar oficialmente al Centro en los actos públicos y oficiales.

b) Hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.

c) Convocar y presidir los actos académicos, el Claustro de Profesores, el Consejo de Dirección, el Consejo Asesor y cualesquiera otras reuniones de carácter docente o administrativo.

d) Adoptar, con los asesoramientos oportunos, cuantas medidas considere convenientes para el mantenimiento del orden académico y el mejor funcionamiento del Centro, dando cuenta, en su caso, al Claustro, Consejo de Dirección o Consejo Asesor.

e) Proponer a los organismos competentes cuantas resoluciones considere oportunas para el buen funcionamiento del Centro.

f) Acreditar, con su visto bueno, la autenticidad de la firma del Secretario en las certificaciones, actas y documentos del Centro.

g) Ordenar los pagos.

h) Fomentar y cuidar las relaciones del Instituto con la Asociación de Padres de Alumnos y con las Instituciones del entorno social del Centro.

i) Elevar una memoria al Ministerio de Educación y Ciencia, informada por la Inspección Técnica del Distrito, sobre las actividades y el estado general del Instituto.

j) Conceder, de conformidad con lo establecido en el artículo 70 de la Ley de Funcionarios Civiles del Estado, permisos de hasta diez días, dando cuenta a la Delegación

Provincial de Educación y Ciencia el mismo día de su otorgamiento.

k) Cualesquiera otras que se le atribuyan en el presente Reglamento o en cualquier otra disposición legal.

Artículo 8. 1. El Vicedirector será nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia de entre los Catedráticos del Centro, a propuesta del Director y previa audiencia del Claustro.

2. Son funciones del Vicedirector:

a) Sustituir al Director en caso de ausencia o enfermedad. Vacante la Dirección, desempeñará esta función el Vicedirector en tanto no se proceda a nuevo nombramiento en la forma prevista por el artículo 5 de este Reglamento.

b) Dirigir y supervisar las actividades de los Coordinadores de Área y Jefes de Seminarios Didácticos.

c) Cualesquiera otras que le encomiende la Dirección.

Artículo 9. 1. El Jefe de Estudios será nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia de entre el Profesorado del Centro, a propuesta del Director y previa audiencia del Claustro.

2. Corresponderá al Jefe de Estudios:

a) Ordenar y coordinar el trabajo de alumnos y profesores, redactar el proyecto de horario y velar por su adecuado cumplimiento.

b) Dirigir y coordinar las actividades de orientación del Instituto, con la colaboración técnica que el Centro le preste.

c) Planificar y coordinar las actividades extraescolares y complementarias del Centro.

d) Ejercer la función disciplinaria ordinaria relativa al mantenimiento del orden académico del Centro.

3. En los Institutos que impartan enseñanzas en régimen nocturno, existirá un Jefe de Estudios para dichas enseñanzas, nombrando de la misma forma y con iguales funciones que el Jefe de Estudios diurno.

Artículo 10. 1. El Secretario será nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia de entre el Profesorado del Centro, a propuesta del Director y previa audiencia del Claustro.

2. Corresponde al Secretario la ordenación del régimen administrativo del Centro, de conformidad con las directrices emanadas de la Dirección, y la Jefatura inmediata del personal no docente del Instituto.

3. Le compete también la custodia y expedición de la documentación académica. Actuará como Secretario del Claustro, del Consejo de Dirección y del Consejo Asesor y, como fedatario, certificará los acuerdos de dichos órganos colegiados, custodiando los libros de Actas y el sello del Centro.

4. Asimismo le corresponde la organización de los actos académicos velando por el cumplimiento del protocolo y ceremonial.

Artículo 11. Cuando el número de alumnos del Centro lo requiera, el Ministerio de Educación y Ciencia, a propuesta del Director y con audiencia del Claustro nombrará de entre el Profesorado del Centro un Vicesecretario, que auxiliará al Secretario en sus funciones y le sustituirá en caso de ausencia o enfermedad.

Artículo 12. El Vicedirector, el Jefe de Estudios, el Jefe de Estudios nocturnos, el Secretario y el Vicesecretario cesarán en sus cargos a propuesta del Director y, en todo caso, cuando un nuevo Director tome posesión de la Dirección del Centro.

Artículo 13. 1. En los Institutos Nacionales de Bachillerato existirá un Claustro integrado por el Director y el Profesorado titular del Centro.

2. El Director del Instituto presidirá el Claustro, y convocará, dirigirá y levantará sus sesiones.

3. A efectos de constitución del Claustro, se considerarán profesores titulares la totalidad de los profesores que presten sus servicios en el Centro en el momento de la celebración de la correspondiente sesión, excepto aquellos que hayan sido nombrados por tiempo inferior a un curso para sustituciones.

Formarán también parte del Claustro todos los profesores especiales a que se refiere el artículo 136, 3 y 4 de la Ley General de Educación; sin embargo, sólo tendrán voto los que impartan al menos doce horas semanales de clase en el propio Centro.

Formarán parte del Claustro, de modo vitalicio, los Profesores del Instituto que sean miembros de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio en su sección especial «Al Mérito Docente».

4. Las sesiones del Claustro podrán ser ordinarias o extraordinarias. Las sesiones ordinarias serán convocadas por el Director cada mes, exceptuando julio y agosto, previa notificación con tres días lectivos de antelación. Las sesiones extraordinarias serán convocadas por el Director, bien a ini-

ciativa propia, bien a petición de la tercera parte de los miembros del Claustro notificándolo con veinticuatro horas al menos de antelación.

5. La asistencia a las sesiones del Claustro es obligatoria para todos los claustales. El funcionamiento de las sesiones se regirá por lo dispuesto en el capítulo 2.º de la Ley de Procedimiento Administrativo.

6. Son competencias del Claustro de Profesores:

a) La propuesta en terna para el nombramiento de Director.

b) El conocimiento, en trámite de audiencia, de las propuestas del Director para el nombramiento de los demás cargos directivos.

c) La selección del Profesorado no numerario, dentro de la competencia propia del Centro y a propuesta de los respectivos Jefes de Seminario.

d) La adscripción de Profesores interinos a los Seminarios Didácticos respectivos.

e) El conocimiento de la aplicación de los créditos del Instituto y

de la contabilidad de ingresos y gastos del mismo.

f) El establecimiento de los criterios a que habrán de ajustarse el horario y el plan general de actividades, dentro de las normas generales que los regulen.

g) La redacción y modificación del Reglamento de régimen interno del Centro.

h) Cualesquiera otras que se le atribuyan por virtud de disposición legal.

Artículo 14. 1. En los Institutos Nacionales de Bachillerato se constituirá un Consejo de Dirección presidido por el Director del Centro. Serán miembros del mismo los órganos unipersonales mencionados en el artículo 4.2 de este Reglamento, y un Profesor numerario elegido por y entre los Profesores numerarios y un Profesor interino elegido por y entre los Profesores interinos.

2. Podrán ser convocados a las sesiones del Consejo de Dirección, cuando la naturaleza de los asuntos lo requiera, una representación del Profesorado, de los alumnos o

de la Asociación de Padres de Alumnos.

3. Corresponde al Consejo de Dirección:

a) Asegurar la coordinación de las actividades del Centro, asesorando y asistiendo al Director en los asuntos de su competencia.

b) Preparar el Orden del día del Claustro y del Consejo Asesor.

c) Resolver, en última instancia, sobre problemas de disciplina de profesores y alumnos, dentro de su competencia.

d) Asesorar al Director en todos los asuntos ordinarios del Instituto.

Dentro del período lectivo, el Consejo de Dirección se reunirá en sesión ordinaria cada quince días, y con carácter extraordinario siempre que lo estime oportuno el Director.

Artículo 15. 1. En los Institutos Nacionales de Bachillerato se constituirá el Consejo Asesor previsto en el artículo 62.4 de la Ley General de Educación.

2. El Consejo Asesor es un órgano de asesoramiento, asistencia e información del Instituto. Estará presidido por el Director, actuando como Secretario del Consejo el que lo sea del Centro.

3. Son miembros del Consejo Asesor:

a) Todos los miembros del Consejo de Dirección.

b) Cuatro Profesores del Centro, designados por el Claustro.

c) El orientador escolar si lo hubiere, y el médico.

d) El Presidente y un miembro de la Asociación de Padres de Alumnos.

e) Los Delegados de cada uno de los cursos de Bachillerato y del Curso de Orientación Universitaria.

f) Un alumno representante de cada uno de los cursos de Bachillerato nocturno, si lo hubiere, elegido por los Delegados de grupo de curso respectivo.

g) Los Directores de los Colegios Menores relacionados con el Centro.

h) Un representante del personal no docente.

4. El Consejo Asesor se reunirá, al menos, una vez al trimestre. Podrá reunirse también cuando el Director lo estime necesario y, en todo caso, siempre que lo soliciten las dos terceras partes de sus miembros.

5. El Consejo Asesor será oído en los siguientes asuntos:

a) Formación del plan general de actividades del Centro.

b) Decisiones sobre régimen general del alumnado.

c) Organización de actividades

Vida escolar

Revista de la Dirección General de Educación Básica

EN NUMEROS ANTERIORES:



181-182
Educación bilingüe
en USA.

El moderno
centro educativo.

183-184
Orientación
escolar.

185-186
Educación para
la convivencia.

187-188
Expresión
lingüística
en la E.G.B.

culturales y extraescolares del Centro.

d) Redacción del Proyecto de Reglamento de régimen interior del Centro.

e) Establecimiento de criterios para la admisión de alumnado.

f) Cuantos asuntos se refieran a la garantía y desarrollo de los derechos y deberes de los alumnos, establecidos en los artículos 128 y 129 de la Ley General de Educación.

III. PROFESORADO

Artículo 16. El Profesorado de los Institutos Nacionales de Bachillerato estará constituido por funcionarios de los Cuerpos de Catedráticos Numerarios y Profesores Agregados de Bachillerato, por los Profesores de Formación Religiosa, Formación Política, Social y Económica y Educación Física y Deportiva, y en su caso, por los Profesores interinos y contratados.

Los Profesores interinos y contratados habrán de reunir los requisitos de titulación a que se refiere el artículo 102.1, b), de la Ley General de Educación, de acuerdo con las distintas especialidades que al efecto determine el Ministerio de Educación y Ciencia, sin perjuicio de lo que sobre el Profesorado de Enseñanzas y Actividades técnico-profesionales establece el artículo 112.4 de la citada Ley.

Artículo 17. 1. En cada Instituto Nacional de Bachillerato habrá un Catedrático por cada una de las materias siguientes: Lengua Española y Literatura; Latín; Griego, Lengua Francesa; Lengua Inglesa; Dibujo; Geografía e Historia. Filosofía; Matemáticas; Ciencias Naturales y Física y Química. Habrá también, por cada una de dichas materias, un número de Profesor agregados proporcional al alumnado existente. En aquellos Centros en que el Ministerio así lo determine, habrá un Catedrático o Profesor agregado de otras lenguas.

En caso de vacante, desempeñarán las enseñanzas de las materias correspondientes Profesores interinos nombrados al efecto.

2. Por cada una de las materias de Formación Religiosa, Formación Política Social y Económica y Educación Física y Deportiva, habrá un Profesor titular y los Profesores auxiliares necesarios según el número de alumnos.

3. Las enseñanzas de Música y Actividades artísticas-culturales y las enseñanzas y actividades técnico-profesionales, serán impartidas por el profesorado del

Centro o por otros profesores contratados al efecto.

Artículo 18. Las propuestas de nombramiento del Profesorado interino se realizarán por la Junta de Jefes de Seminarios Didácticos de acuerdo con los criterios establecidos, por la Junta Provincial de Directores. Dichas propuestas serán elevadas al Ministerio de Educación y Ciencia por el Director del Instituto, previa audiencia del Claustro, a través de la Delegación Provincial del Departamento y con el informe del Servicio de Inspección Técnica.

Artículo 19. Todos los Profesores de Instituto tomarán posesión académica de sus cargos ante el Director y administrativa ante el Delegado Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia. De igual modo se formalizarán los ceses.

Artículo 20. Corresponde a los Profesores de Institutos Nacionales de Bachillerato:

a) Impartir las enseñanzas de las materias a su cargo.

b) Asumir la tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje y ayudarles a superar las dificultades que encuentren.

c) Aceptar y desempeñar los cargos y funciones que se les encomienden.

d) Cooperar y participar en la actividad educativa y de orientación, aportando el resultado de sus observaciones sobre las condiciones intelectuales y caracteriológicas de los alumnos.

e) Participar en los trabajos de los Seminarios Didácticos y Áreas Educativas, colaborando con los demás Profesores a fin de lograr una acción armónica del Centro en su labor formativa y asegurar de manera permanente su perfeccionamiento científico y pedagógico.

f) Participar en los cursos y actividades que organicen los Institutos de Ciencias de la Educación para el perfeccionamiento del profesorado en servicio.

g) Colaborar en la organización y realización de actividades extraescolares en beneficio de los alumnos, así como en las de extensión y promoción cultural en favor de los adultos.

h) Colaborar con el Jefe de Estudios en el mantenimiento de la disciplina académica del Centro.

i) Asistir a las reuniones del Claustro y del Consejo Asesor, a las sesiones de evaluación, sesiones de Seminario y de Área, actos y solemnidades académicas.

j) Cumplir las disposiciones en materia de enseñanza, cooperando con las autoridades educativas

para lograr la mayor eficacia de las enseñanzas en interés de los alumnos y de la sociedad.

Artículo 21. 1. Al frente de cada una de las Áreas educativas establecidas en el artículo 24 de la Ley General de Educación, habrá un Coordinador nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Su nombramiento se efectuará de entre los Catedráticos numerarios o, en su defecto, de entre los Profesores agregados del Centro, a propuesta del Director y con audiencia de los Seminarios Didácticos pertinentes.

Bajo la responsabilidad del Coordinador se reunirán todos los Jefes de Seminario de las materias correspondientes a cada Área.

2. La función principal del Coordinador de Área es promover, supervisar y coordinar la programación interdisciplinaria y establecer los criterios de actuación conjuntos en las respectivas materias, armonizando su actuación con los demás coordinadores del Centro, bajo la responsabilidad inmediata del Vicedirector.

3. En todo caso, los Coordinadores de Área se reunirán con el Vicedirector los días inmediatamente anteriores al comienzo del curso, a fin de establecer, dentro de sus competencias, las líneas generales que ha de seguir la actividad docente del Centro. Se reunirán igualmente, con la periodicidad necesaria, para evaluar el desarrollo de las programaciones de acuerdo con los objetivos y criterios inicialmente marcados, para analizar los resultados del curso, así como para redactar la memoria de necesidades previsibles para el siguiente. A estas reuniones asistirá el Jefe de Estudios del Centro.

Artículo 22. 1. En los Institutos Nacionales de Bachillerato se constituirá un Seminario Didáctico por cada una de las asignaturas a que hacen referencia los apartados 1 y 2 del artículo 17 de este Reglamento. Formarán parte del mismo todos los profesores de dichas asignaturas.

2. El Seminario Didáctico es la célula natural de integración del profesorado en la vida del Centro y el cauce normal de participación del profesorado en la organización docente, así como el medio permanente para asegurar su perfeccionamiento científico y pedagógico.

3. Desempeñará la Jefatura del Seminario Didáctico el Catedrático de la asignatura correspondiente, si estuviere vacante la cátedra, asumirá dicha Jefatura el Profesor agregado que proponga el Direc-

tor; finalmente, en defecto de ambos, desempeñará dicho puesto el Profesor interino propuesto por el Director del Centro. En las materias a que se refiere el apartado 2 del artículo 17 de este Reglamento será Jefe de Seminario el Profesor titular. El nombramiento del Jefe de Seminario, que será anual, corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia.

En los casos en que existan dos Catedráticos de la misma asignatura, el Director del Centro determinará en la forma que crea conveniente, quien haya de ostentar la Jefatura del Seminario Didáctico.

4. Los Profesores agregados que para completar su horario de trabajo impartan asignaturas afines a su especialidad, podrán ocupar la Jefatura del Seminario correspondiente si ésta estuviere vacante.

5. Estarán vinculados a los Seminarios Didácticos del Instituto, los Profesores de los Centros Habilitados de Bachillerato adscritos al mismo.

Artículo 23. 1. Cada grupo de alumnos estará cargado de un Profesor tutor. El Profesor tutor será nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia de entre los Profesores del grupo a propuesta del Director del Centro y de conformidad con el informe del Jefe de Estudios.

2. La misión principal del Profesor tutor es la de coordinar la labor educativa del profesorado del grupo y guiar a los alumnos hacia los objetivos propuestos en los distintos aspectos de la educación, especialmente los relativos al grado de madurez personal y orientación vocacional. Le corresponde, igualmente, la formalización y custodia del extracto del Registro personal de los alumnos y la relación con éstos y sus familias.

3. Corresponde al Jefe de Estudios la planificación y coordinación de la labor de los tutores. El Jefe de Estudios se reunirá periódicamente con los tutores, para estudiar los programas de orientación educativa y vocacional y los criterios que han de seguir las sesiones de evaluación.

4. Los Profesores tutores tendrán fijadas en sus horarios las horas necesarias para atender debidamente a sus alumnos y a los padres, o encargados de estos.

IV. REGIMEN DE ENSEÑANZA

Artículo 24. 1. En los Institutos Nacionales de Bachillerato se impartirán las enseñanzas de Bachillerato y del Curso de Orientación

Universitaria, según los planes establecidos al efecto.

2. Cuando las circunstancias laborales y sociales lo requieran, se implantará un régimen de horario nocturno para impartir las mismas enseñanzas que en el régimen diurno. Se procurará que su organización permita cumplir suficientemente el desarrollo de los contenidos y actividades propias de este nivel educativo.

Artículo 25. Los Institutos Nacionales de Bachillerato organizarán, en la forma que el Ministerio de Educación y Ciencia determine, las pruebas de valoración de los alumnos establecidas en los apartados 3 y 4 del artículo 28 y apartado 1, a) y b) del artículo 95 de la Ley General de Educación.

Artículo 26. La enseñanza en los Institutos Nacionales de Bachillerato tendrá carácter orientador y se basará en los criterios de educación personalizada que propugna la Ley General de Educación.

Artículo 27. La programación de las enseñanzas de cada materia y de los métodos de recuperación corresponde a los Seminarios Didácticos.

Se establecerán en las áreas educativas las debidas interrelaciones entre las distintas disciplinas, tanto de un mismo curso como de cursos sucesivos.

Artículo 28. La programación del horario de las enseñanzas y actividades del Centro deberá orientarse exclusivamente a conseguir el mayor rendimiento del alumnado en cada materia, teniendo en cuenta sus índices de dificultad, fatiga escolar y curva de rendimiento del alumno.

Artículo 29. 1. La evaluación del rendimiento educativo servirá para obtener información relativa al rendimiento del alumno, a la efectividad de los programas y métodos y, en general, al rendimiento del Centro. Sus resultados se aplicarán al perfeccionamiento de los métodos, procedimientos y programas de trabajo del Profesorado y de los alumnos.

2. De la evaluación inmediata de los alumnos de cada grupo serán responsables los distintos Profesores del grupo que actuarán colegiadamente siguiendo los criterios de programación y evaluación que hayan sido establecidos por los Seminarios Didácticos. Las sesiones de evaluación serán coordinadas por el Profesor tutor y supervisadas por el Jefe de Estudios.

Artículo 30. Cada Instituto Nacional de Bachillerato redactará, de acuerdo con las normas que se dic-

ten al efecto, su Reglamento de régimen interior, aplicando a las peculiaridades de Cada Centro las disposiciones generales de este Reglamento. El Reglamento de régimen interior será sometido al Ministerio de Educación y Ciencia para su aprobación.

Artículo 31. Sin perjuicio de la función evaluadora que respecto de cada Centro compete a los distintos órganos del mismo, corresponde al Servicio de Inspección Técnica la evaluación, control y orientación de los Institutos Nacionales de Bachillerato, de acuerdo con los criterios que establece el artículo 11.5 de la Ley General de Educación. El Servicio de Inspección Técnica asumirá las funciones que se determinan en el artículo 142 de la Ley General de Educación y en el Decreto 664/1973, de 22 de marzo, respetando, en todo caso, la necesaria autonomía de los Centros.

V. ALUMNOS

Artículo 32. Los alumnos de los Institutos Nacionales de Bachillerato tendrán la plenitud de derechos y deberes que les confiere su condición de escolares, de acuerdo con lo que se establece en el título IV de la Ley General de Educación y disposiciones que la desarrollan.

Artículo 33. 1. La permanencia de los alumnos en los Institutos Nacionales de Bachillerato se someterá a lo dispuesto en el Decreto 160/1973, de 23 de enero, y disposiciones que lo desarrollan.

2. Los Institutos Nacionales de Bachillerato harán pública la convocatoria para cubrir las plazas disponibles, en la fecha que se determine. En dicha convocatoria se harán constar los criterios rectores para la admisión de alumnos, de acuerdo con las normas que determine el Ministerio de Educación y Ciencia. Para la elaboración de estas normas se tendrán en cuenta, entre otros, los criterios de permanencia en el Centro, circunscripción geográfica, situación económica y condición de familia numerosa.

3. A los alumnos que pretenden incorporarse a un Instituto en los cursos segundo, tercero y Curso de Orientación Universitaria procedentes de otros Centros, podrán aplicárseles los criterios de valoración que establezca dicho Instituto, de acuerdo con lo que al efecto determine el Ministerio de Educación y Ciencia.

Artículo 34. Los alumnos estarán organizados en grupos. El nú-

mero de alumnos que integren cada grupo no podrá rebasar los límites que establezca el Ministerio de Educación y Ciencia. Cada grupo de alumnos estará a cargo de un Profesor tutor.

Artículo 35. 1. Cada grupo de alumnos designará un Delegado de grupo. Se designará también un Subdelegado, que ejercerá las funciones del Delegado en los casos de ausencia o enfermedad.

2. Los Delegados de grupo elegirán de entre ellos al Delegado y Subdelegado del curso respectivo. De igual forma se elegirán los Delegados y Subdelegados de Curso de los estudios nocturnos en los Institutos en que estén implantados dichos estudios.

3. Las elecciones para Delegado de grupo y Delegados de Curso serán organizadas y convocadas por el Jefe de Estudios, de conformidad con las normas que sobre participación estudiantil se dicten al efecto.

Artículo 30. 1. Los Delegados de Curso formarán parte del Consejo Asesor del Centro.

2. Los Delegados de curso deberán ser oídos cuando así lo soliciten, por los órganos de gobierno del Centro, en los asuntos cuya índole requiera su audiencia y especialmente en lo que se refiere a:

a) Celebración de pruebas y exámenes.

b) Establecimiento y desarrollo de actividades culturales recreativas y deportivas en el Centro.

c) Presentación de reclamaciones en los casos de abandono o

defectuoso cumplimiento de las funciones educativas por parte del Centro.

d) Alegaciones y reclamaciones acerca de la objetividad y eficacia de la valoración del aprovechamiento académico de los alumnos.

e) Propuesta de sanciones a los alumnos por la comisión de faltas que lleven aparejada la incoación de expediente.

f) Libros y material didáctico cuya utilización sea declarada obligatoria por parte del Centro.

g) Otras actuaciones y decisiones que afecten de modo específico al alumnado.

3. Corresponde a los Delegados de grupo y de curso en sus distintos niveles:

a) Colaborar con el Profesorado y con las autoridades del Centro en el mantenimiento del orden y de la disciplina académicos.

b) Velar por la adecuada utilización del material y de las instalaciones del Centro.

c) Propiciar la convivencia de los alumnos de su grupo.

d) Exponer a las autoridades académicas las sugerencias y reclamaciones del grupo o curso al que representen.

4. En los casos de faltas colectivas, el Director y el Jefe de Estudios se reunirán con los representantes de grupo y de curso afectados. A dicha reunión serán convocados también los Profesores tutores correspondientes y el Presidente de la Asociación de Padres de Alumnos.

Artículo 37. 1. El Ministerio de Educación y Ciencia de conformidad con lo dispuesto en los artículos 125 a 131 de la Ley General de Educación, promulgará un Estatuto del Estudiante en el que se contemplará, además de los derechos y deberes que comporta la condición de estudiante de Bachillerato, el régimen disciplinario por el que se han de regir los Centros de este nivel.

2. En todo caso, se considerarán faltas de disciplina las que atenten contra el rendimiento escolar, el respeto a las Instituciones, la cortesía y normal convivencia y la conservación del material y edificio.

3. Las faltas se clasificarán en leves, graves y muy graves. Por razón de dichas faltas, podrán imponerse las correspondientes sanciones que al efecto se establezcan.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera.—A medida que vayan cesando los actuales Directores de los Institutos Nacionales de Bachillerato, se aplicará lo establecido en el presente Reglamento para proceder a los nuevos nombramientos.

Segunda.—Los Institutos Nacionales de Bachillerato podrán admitir matrícula de los alumnos libres de los planes de Bachillerato a extinguir, de acuerdo con lo establecido en la disposición final segunda del Decreto 160/1975, de 23 de enero, y disposiciones que lo desarrollan.

REAL DECRETO 645/1977 de 1 de abril por el que se suspende la vigencia de determinados artículos del Real Decreto 264/1977, de 21 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato.

Siendo propósito del Ministerio de Educación y Ciencia proceder a una reordenación de los estudios y enseñanzas musicales acorde con el rango que corresponde a la Música en el conjunto de los valores esenciales de la cultura, y adoptar, por otra parte, aquellas decisiones que, en desarrollo de la Ley General de Educación, se traduzcan en

una más adecuada reglamentación de las enseñanzas de Música en el Bachillerato, parece conveniente suspender la vigencia de aquellos preceptos que en el Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato puedan prejuzgar el signo definitivo de esa reglamentación.

En su virtud, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día uno de abril de mil novecientos setenta y siete.

DISPONGO

Artículo primero.—Queda en suspenso la vigencia de los artículos diecisiete y veintidós del Real Decreto doscientos sesenta y cuatro/mil novecientos setenta y

siete, de veintiuno de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato, en cuanto se refieren o puedan afectar a las enseñanzas de Música en el Bachillerato.

Artículo segundo.—Por el Ministerio de Educación y Ciencia se adoptarán las decisiones oportunas para la reordenación de los estudios musicales y de las enseñanzas de la Música en el Bachillerato.

Artículo tercero.—El presente Real Decreto entrará en vigor el mismo día de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Dado en Madrid a uno de abril de mil novecientos setenta y siete.

JUAN CARLOS

El Ministro de Educación y Ciencia,
AURELIO MENEZDEZ Y MENEZDEZ



Revista de BACHILLERATO

«Revista de Bachillerato» desea servir a la finalidad para la que ha sido creada y ser útil al profesorado. Nos gustaría, pues, adecuar su contenido y su estructura a las expectativas de sus lectores. Sería una notable ayuda para quienes hacemos la revista recibir sugerencias en este sentido. Para ello

hemos elaborado esta sencilla encuesta, con la esperanza de que algunos de ustedes sean tan amables de cumplimentarla. Si deciden hacerlo, envíenla a doña Fátima Penco García, «Revista de Bachillerato», Avda. del Generalísimo, 207. Madrid-34. Muchas gracias.

SECCIONES

Puntúe entre cero y tres puntos el menor o mayor grado de interés de las diferentes secciones de la revista (interesa más calibrar las posibilidades de la sección, en general, que el contenido concreto de este número).

- | | | | | | | | |
|-------------|--------------------------|--------------|--------------------------|-----------|--------------------------|---------|--------------------------|
| I. Estudios | <input type="checkbox"/> | Experiencias | <input type="checkbox"/> | Congresos | <input type="checkbox"/> | Informe | <input type="checkbox"/> |
| Notas | <input type="checkbox"/> | Legislación | <input type="checkbox"/> | Libros | <input type="checkbox"/> | Debate | <input type="checkbox"/> |

II. Secciones que, a su juicio, faltan en la revista (resúmase su posible contenido).

- 1
- 2
- 3
- 4

ENFOQUE DE LA REVISTA

III. Puntúe entre cero y tres puntos el menor o mayor grado de interés de los siguientes aspectos que podrían ser prioritarios en el enfoque de la revista.

- Contenido científico de las diferentes materias del Bachillerato
- Aspectos didácticos y de innovación metodológica
- Pedagogía general y psicología del aprendizaje
- Problemática del profesorado e información de tipo profesional
- Problemas de política educativa y de sus diferentes opciones

— Otras posibilidades

.....

.....

.....

ESTRUCTURA DE LA REVISTA

IV. Señale con una cruz su preferencia por una de las tres posibilidades siguientes, en cuanto al contenido de cada número de la revista.

- Tratamiento de temas específicos del máximo número de materias del plan de estudios
- Edición de números monográficos, por materias
- Una fórmula intermedia
- Otras posibilidades en este sentido
-
-

DEBATE

V. Temas que, a su juicio, debería abordar esta sección en un futuro inmediato.

- 1
- 2
- 3

VI. Observaciones sobre cualquier otro aspecto de la revista.

.....

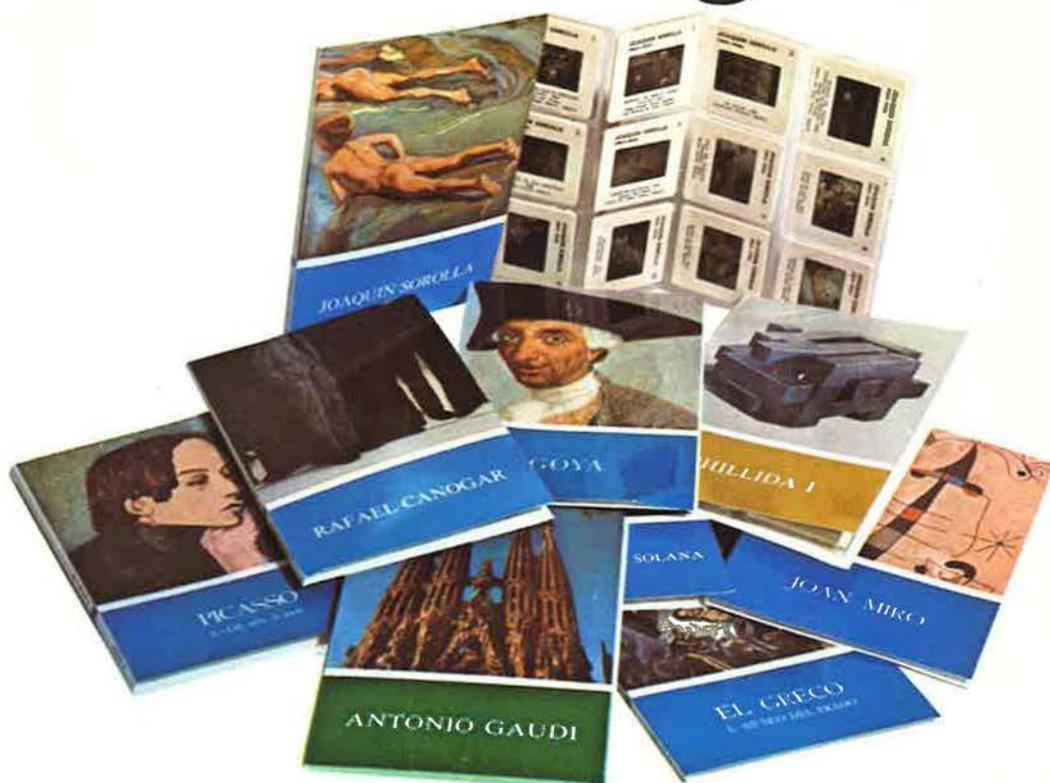
.....

.....

Datos del lector que ha respondido a esta encuesta (señálese con una cruz el recuadro correspondiente):

- | | | | |
|---|--------------------------|--|--------------------------|
| — Profesor numerario de Instituto | <input type="checkbox"/> | — No docente, pero profesionalmente vinculado a la educación | <input type="checkbox"/> |
| — Profesor no numerario de Instituto | <input type="checkbox"/> | — Sin vinculación profesional alguna a la educación | <input type="checkbox"/> |
| — Profesor de Centro no estatal de Bachillerato | <input type="checkbox"/> | | |
| — Profesor de otro nivel educativo | <input type="checkbox"/> | | |

arte en imágenes



Cada ejemplar de la colección
"Arte en Imágenes" consta de 12
diapositivas, recogidas en una carpeta en forma de libro
(de 12,5 x 18 cm.), con texto explicativo.

1. Velázquez, I: Retratos reales
2. Goya, I: Retratos reales
3. Zurbarán
4. Miró
5. Alonso Cano, I: Escultura
6. Salzillo
7. Berruguete
8. Martínez Montañés
9. Picasso, I: (1881-1906)
10. Escultura románica, I:
Santiago de Compostela
11. Velázquez, II:
Temas mitológicos
12. El Greco, I: Museo del Prado
13. Arquitectura asturiana
14. Arquitectura neoclásica
15. Prehistoria:
Construcciones megalíticas
16. Cerámica española, I:
Del neolítico al siglo I
17. Chillida, I: Metal
18. Picasso, II: 1906-1916
19. Solana
20. Gaudí
21. Arquitectura
hispano-musulmana, I: Córdoba
22. Chillida, II: Madera,
alabastro, collages
23. Zabaleta
24. Arquitectura del Renacimiento
25. Arquitectura románica:
Camino de Santiago
26. Juan Gris
27. Gargallo
28. Fortuny
29. Dalí
30. Miguel Millares, I
31. Miguel Millares, II
32. Sorolla
33. Canogar

Precio de cada
ejemplar: 250 Ptas.

Venta en:



- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA