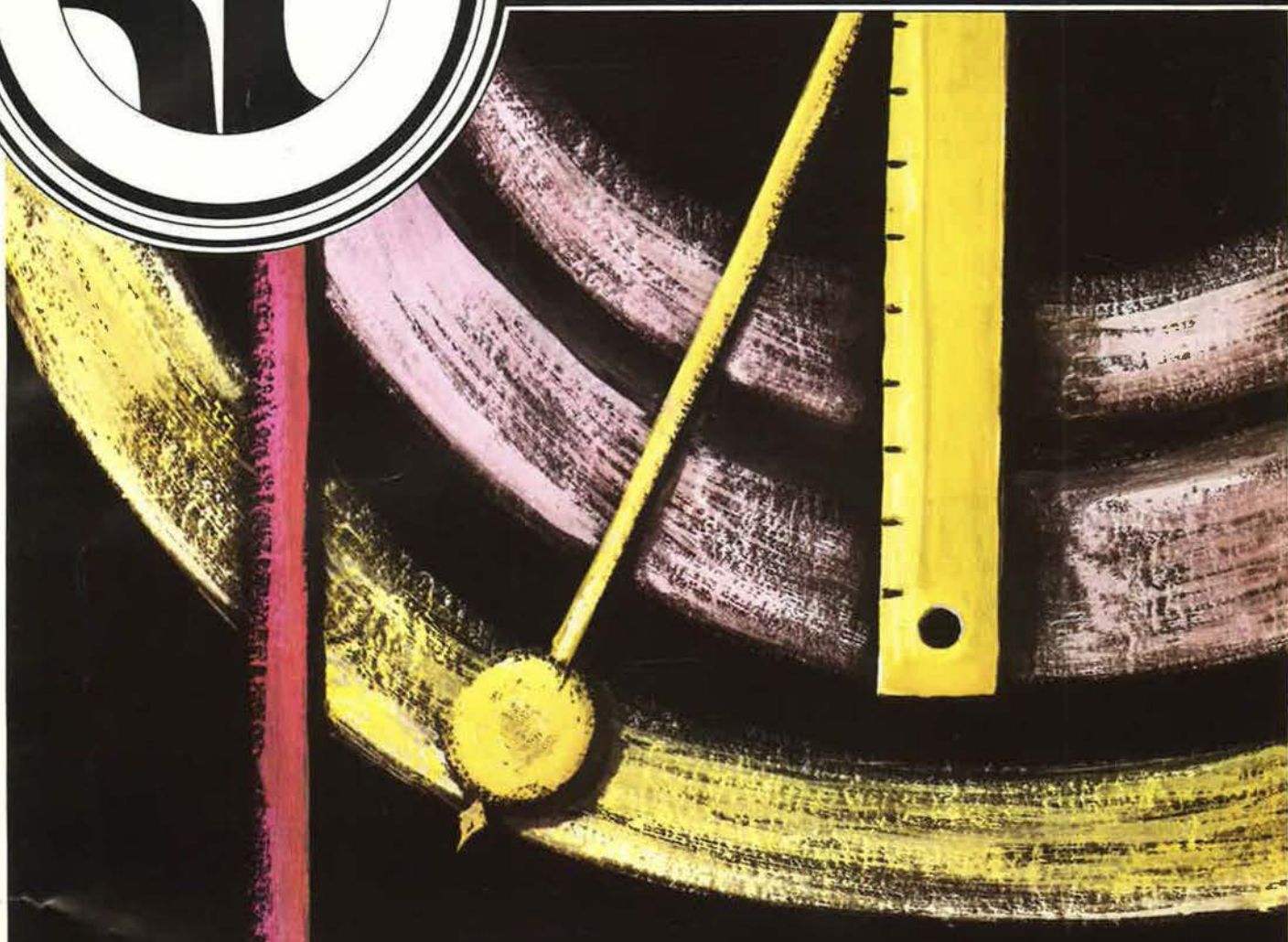




Revista de **BACHILLERATO**

N.º 17
ENERO-MARZO
1981



• **INFORME: EVALUACION
DE PROGRAMAS**

• **LOS ALUMNOS CREAN:
PROYECTO DE UNA NUEVA
SECCION**

• **ENTREVISTA: CARLOS SAHAGUN
PREMIO NACIONAL DE POESIA**

ESTE NUMERO SE COMPLEMENTA CON UN
LIBRO MONOGRAFICO DEDICADO A
FISICA Y QUIMICA

AVISO PARA LOS COLABORADORES DE «REVISTA DE BACHILLERATO»

NORMAS PARA LA CONFECCION DE ORIGINALES

1. Los originales deberán ser inéditos. Basta con enviar una copia (no fotocopia), pero se ruega a los autores que conserven ellos otra porque no se devolverán originales, salvo en el caso en que haya que hacer alguna modificación.
2. Los originales irán escritos en *tamaño folio* y a *dos espacios*. Habrá de respetarse un margen de *tres centímetros* por el lado izquierdo, de *un centímetro* por el derecho y de *dos* por los márgenes superior e inferior. (De este modo se facilitan notablemente las equivalencias en tipos de imprenta.)
3. Las notas deben incluirse al final del artículo.
4. Cuando se incluyan dibujos, se realizarán a tinta china negra y en papel vegetal, con la referencia a lápiz del texto que ilustran.
5. La extensión máxima de los artículos será:

Secciones

	Folios
Estudios	17
Experiencias	12
Notas	7
Crítica de libros	2,5
Crítica de revistas	2
Informes sobre congresos, jornadas, etc.	4

Se entiende que gráficos, dibujos y fotografías se incluirán en esta extensión.

6. A fin de unificar criterios en el sistema de citas de libros y revistas, se propone el siguiente esquema:

- a) LIBROS: AUTOR (apellidos y nombre), TÍTULO (subrayado, no entrecomillado), CIUDAD, EDITORIAL, AÑO.
- b) REVISTAS: AUTOR, TÍTULO, REVISTA, CIUDAD, TOMO, NUMERO, MES, AÑO.

**PREMIO «MINISTERIO DE CULTURA»
a la mejor grabación cultural
V BIENAL DEL SONIDO de Valladolid, 1981**



**Un monumento
excepcional
de la cultura española
medieval**

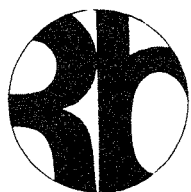
CANTIGAS DE SANTA MARIA DE ALFONSO X EL SABIO

Números 22-23 de la colección «Monumentos históricos de la música española», compuesto por DOS DISCOS de larga duración con una selección de 23 cantigas, y UN LIBRO de 128 páginas, profusamente ilustrado con 94 reproducciones en color y encuadernado en guaflex. Precio de la obra: 6.000 ptas.

Edita: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION

Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación. Alcalá, 34 - Madrid-14.
- Paseo del Prado, 28 - Madrid-14.
- Edificio del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación. Ciudad Universitaria, s/n - Teléf. 449 77 00 - Madrid-3.



REVISTA DE BACHILLERATO

Dirección General
de Enseñanzas Medias

AÑO IV. N° 17
Enero-marzo 1981

CONSEJO DE DIRECCION

Presidente:

Raúl A. Vázquez Gómez

Vocales:

José Antonio Alvarez Osés
Emilio Barnechea Salo
Julio Calonge Ruiz
Encarnación García Fernández
Teófilo González Vila
José Luis Hernández Pérez
Ignacio Lázaro Ochaíta
Carmen Ramos Sarasa
Matilde Sagaró Faci

DIRECTORA:

Maria Dolores de Prada Vicente

CONSEJO DE REDACCION

Concepción Alhambra Altozano
Antonio Castro Viejo
Carmen Gamoneda y Vélez
de Mendizábal
Maria A. de Olives Mercadal
Amparo Liácer Navarro

SECRETARIO DE REDACCION:

José M.ª Benavente Barreda

REDACCION:

Paseo del Prado, 28-7.ª planta
MADRID-14

EDITA:

Servicio de Publicaciones
del Ministerio de Educación
Ciudad Universitaria, s/n.
MADRID-3

IMPRIME:

Temi, S. A.
Paseo de los Olivos, 39
MADRID

D.L.M.: 22906-1977
I.S.S.N.: 84-369-0211-1

SUMARIO

Pág.

ESTUDIOS

- *Consideraciones sobre lo que no se puede hacer en bachillerato*, por Guillermo Quintas Alonso 2
- *La participación en la enseñanza: Presupuestos sociológicos de la comunidad educativa*, por Juan José Sánchez de Horcajo 6
- *Microordenadores y educación*, por Ricardo Aguado Muñoz, Agustín Blanco y Ricardo Zamarreño 12

EXPERIENCIAS

- *La fotografía de microscopio electrónico en BUP y COU*, por Fermín Javier Villanueva Ferreras 16
- *El paso atrás pedido hoy a la filosofía: símbolos y hermenéutica*, por Elías Martínez Ruiz 22
- *Una aproximación a la enseñanza de la química. Experiencia realizada en 2.º curso de BUP*, por Alvaro Díaz Torres y Fructuoso Polo Conde 28
- *Notas dialécticas para una psicología de la enseñanza*, por José María Benavente Barreda 30

INFORME

- *Evaluación de programas (conexión EGB-BUP)* 36

ENTREVISTA

- Carlos Sahagún 68

NOTAS

- *«In memoriam» Llorenç Villalonga: memoria y rescate de la novela catalana*, por Ignacio Salvador Ayestarán 72
- *La docencia en el personalismo pedagógico: notas para su definición*, por Eduardo Soler Fierrez 75
- *Latein in der Kollegstufe*, por Santos M. Protomartir Vaquero 77
- *Por la memoria en la escuela, in memoriam*, por Carlos Díaz Hernández 78
- *Efemérides orteguiana*, por Angel Millán Planelles 81

CONGRESOS

- Conferencia Internacional sobre la Formación de Postgraduados en Física 84
- II Coloquio Ibérico de Geografía 85
- VII Congreso Nacional de Pedagogía 87
- I Simposio Nacional sobre la enseñanza de la Geología 89

INFORMACION

- VIII Concurso de Literatura 90

LIBROS

- Crítica de libros 95
- Libros recibidos 105
- Revistas 107

Este número de REVISTA DE BACHILLERATO se complementa con un cuaderno monográfico dedicado a FÍSICA Y QUÍMICA.

RECTIFICACION

En el número Monográfico de Lenguas Clásicas ha habido una errata que lamentamos. Tanto en la portada como en el sumario, JULIAN SOLANA PUJALTE aparece como Javier Solana. Pedimos desde aquí disculpas a nuestro compañero y colaborador.

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



1

Consideraciones sobre lo que no se puede hacer en bachillerato

Por Guillermo QUINTAS ALONSO (*)

No me cabe la menor duda de que a lo largo del presente número se aducirán multitud de reflexiones, de propuestas, de análisis, de técnicas de trabajo y de programaciones que no poseen otra finalidad que la de favorecer la asimilación del programa de filosofía por los alumnos de bachillerato. Tal labor es necesaria, pero respeta determinados supuestos que hacen inviable el que el profesor de filosofía de un centro de bachillerato se encuentre satisfecho con su práctica cotidiana. Pretendo solamente referirme a un estado general de opinión que considero altamente generalizado entre profesionales del estudio y de la enseñanza de la filosofía (1). Este estado general de opinión, pulsado a lo largo de los cuatro años que he estado dedicado a la enseñanza de la filosofía, remite a situaciones muy concretas en las que se desarrolla nuestra actividad. Tales circunstancias acaban condenando todo esfuerzo a la esterilidad más absoluta. Puede ser que al concluir la lectura de estos folios se opine que son fruto de una decepción; en ese caso recordaría que a la decepción no se llega sino porque se ha partido del entusiasmo y porque se ha permanecido en una actitud que cuestiona la razón de ser del esfuerzo y trabajo destinados a perfeccionar el punto de partida.

Creo que el profesor de filosofía debe enjuiciar y ordenar su actividad a partir de algo muy elemental: no trabajamos con ideas sino con personas; a su vez, otras personas, llamadas profesores, tratan de hacer posible la comunicación de las ideas. Pero la relación entre estos conjuntos de personas, profesores y alumnos está inicialmente mediatizada por el hecho de que los miembros de uno de estos conjuntos poseen la propiedad de ser funcionarios y, en consecuencia, es su relación con el Ministerio un factor que puede catalizar su esfuerzo o, por el contrario, puede paulatina y progresivamente frenarlo hasta que el profesor acceda al estado de «reposo absoluto», a posiciones inmovilistas. Por otra parte, tal relación es

determinante del puesto que ocupa la filosofía en los planes de estudios y, en consecuencia, recurriendo a tal relación podemos y debemos cuestionarnos el porqué de su absoluta neutralización.

Si partimos del supuesto de que son personas con estatuto de funcionarios los que enseñan filosofía debemos admitir que las posibilidades de estudio, de investigación de tales profesores deben ser establecidas por el Ministerio de Educación al igual que se establecen sus sueldos. Este conjunto de factores estimo que debe ser estudiado por el Ministerio, pues en caso contrario se fortalece cada día una posición de insatisfacción y reivindicaciones que sólo pueden conducir a la ley del mínimo esfuerzo. Así, ¿qué estado de ánimo pueden tener quienes han trabajado durante nueve, diez, ocho o quince años para la Administración y después de comprobar que por fin se habían reconocido tales derechos en el «BOE» del 10 de enero, ahora deben resignarse a la nueva situación creada en un mes de julio? La congelación de los derechos reconocidos a unos servicios dignamente cumplidos es una muestra más de arbitrariedad que sólo puede generar contestación, reivindicaciones justas, menor interés y dedicación del profesorado. Aunque probablemente nadie admita como propia tal situación, tal estado de ánimo, inspirador de una práctica diaria muy específica, sin embargo éste como otros factores similares inciden de forma directa sobre la vida de esas personas, sobre el poder adquisitivo de las mismas y contribuye a la formación de un caldo de cultivo donde aparecerá el abandono de unos, la despreocupación de otros; de este modo se consolidará una situación en la que desaparece el subsuelo moral sobre el que se funda toda responsabilidad, toda inspección del trabajo y, finalmente, se contribuirá a crear unas resistencias a cuantas

(*) Catedrático de Filosofía del Instituto de Bachillerato de Alcañiz.

ideas reformadoras suponen una mayor profesionalización.

Pero no se crea que la esclerosis prematura sólo posee razones laborales que, por sí mismas, exigirían un análisis sociopolítico de la situación en que vive nuestro país para explicar porqué se congelan unos presupuestos y aumentan otros; esta esclerosis posee una etiología muy diversificada. Otro gran sector de problemas que inciden de forma notoria sobre los profesionales del bachillerato, sean o no teóricos de la filosofía, son los relacionados con el campo de la investigación. Posibilidades de investigación que son negadas a quienes desean concluir sus tesis doctorales; estudios que, caso de ser concluidos, en muchas ocasiones no llegan a ser conocidos por carecer el Ministerio de Educación de un servicio de publicaciones que de a conocer algo más que estadísticas.

Es necesario que se tome conciencia en las máximas instancias docentes y legislativas de esta situación; es preciso que quienes enseñan conozcan que se ha tomado nota de la existencia de tales deseos; si la promoción y el perfeccionamiento de los profesores de bachillerato no se ve como un problema en el Ministerio correspondiente, ¿en qué se confía para esperar que la superación y remodelación de los contenidos y sistemas de trabajo personal sufran modificaciones y no se acceda a la rutina más crasa? Es claro que en un Ministerio de Educación los problemas vinculados con la formación del profesorado, su perfeccionamiento y reciclaje deberían ocupar un puesto primordial. Yo me pregunto cómo es posible que aún no exista un departamento de investigación, cualquiera que fuese su rango y conexión con el Ministerio de Universidades e Investigación, en el Ministerio de Educación. No acierto a comprender las razones por las que la investigación se centraliza en un Ministerio sin que previamente se establezcan las opciones de los profesionales que pertenecen a otros; no puedo comprender cómo se parte de tal discriminación y se cree en una mejora de la calidad de la enseñanza. Es claro que la sección de «Concursos y oposiciones» no está llamada a cumplir tal tarea. ¿Qué sección la cumple? ¿Cuándo se abordará este problema en modo tal que se determine el proceso para acceder a la docencia y, a la vez, el modo en que tales profesionales podrán verse asistidos en sus trabajos por personal especializado y competente? ¿Pueden concebirse ambas funciones dentro de un mismo organismo o habrá que incluir la primera entre las actividades del Ministerio de Educación y la segunda vincularla directamente a cursos universitarios, subvencionando la asistencia a los mismos? Este tema debe ser analizado con mucha calma, pero debe iniciarse su análisis. Lo que es claro es que cursos de tres días o cinco no son suficientes para orientar un estudio, para abrir vías de investigación, para facilitar los medios que requiere un estudio continuado.

Sobre este subsuelo se desarrolla la actividad del profesor de filosofía. Pero a medida que tomaba conciencia de este tipo de problemas, también llegaba a tomar conciencia de la absoluta neutralización de nuestra materia. Ha sido lograda de un modo perfecto y absoluto. Ante tal situación de hecho sólo cabe preguntarse con el colectivo Greph (2), «¿quién tiene miedo a la filosofía?». Es preciso que reconsideremos algunos hechos y algunos supuestos que marcan los límites dentro de los cuales es posible desarrollar los programas de tercer curso de bachillerato y de COU.

De ordinario los propósitos últimos se cobijan bajo principios y planteamientos que revisan una base científica, crítica. Cuando no se pueden neutralizar

programas, programadores y docentes se produce una situación en la que se admite la gran diversidad ideológica de los docentes, incluso se llega a mostrar como un gran éxito del sistema tal diversidad y a subrayar el carácter progresista de la mayoría. En tal situación, el problema reside en neutralizar la actividad y el pensamiento de los docentes, la misma materia que explican mediante la confección de unos programas que, por otra parte, poseen en ocasiones enunciados similares a los de las agregaciones o las cátedras. Es claro que dentro de una sociedad liberal se asume el principio que Janet formuló en 1866 en *La Revue de deux mondes*: «el verdadero eclecticismo no es otra cosa que el más amplio liberalismo» (3). Cuando es obligada una consideración de las opiniones más dispares, producidas en los contextos y situaciones más complejas y cuando tal obligación se asume desde el momento que se inicia el tratamiento de una materia, pocas posibilidades caben de acceder a un conocimiento serio, razonado y fundado por parte del alumno de determinadas corrientes de pensamiento que proveen de medios conceptuales más adecuados para analizar la realidad socio-política y cultural que otras. Es cierto que nada se censura por el sistema; solamente se concede un tiempo mínimo para explicar todo; de nada se puede prescindir, al menos de ninguno de los momentos cumbres de la reflexión. Y si tal encuentro, por ejemplo el que poseen los estudiantes de COU con la Historia de la Filosofía, se produce por una vez en la vida, es de esperar que no genere actitudes altamente problemáticas. Es claro que los encuentros con la filosofía se evitan porque unos piensan en que es necesario especializarse en Historia, otros en Lenguas Románicas, otros en Psicología; la autonomía de los órganos de decisión posibilita la anulación de tal «entrevista» y la Administración accede gustosa porque ya se pasó la época en que se estimaba conveniente un encuentro con la filosofía para evitar la incidencia de las doctrinas negativas. Así, cuando explicamos filosofía en tercer curso debemos ejercer como psicólogos, como lógicos, como filósofos totalizantes, etc... Cuando explicamos Historia de la Filosofía nos vemos obligados, en virtud de la existencia de un programa y de controles posteriores a confeccionar un rosario de autores y corrientes, pues se impone una división del número de horas de clase por el de temas. La autonomía del profesor decide del «enfoque», de la crítica y del número de horas que puede robarse a la escalada de una de «las cumbres» para dedicarla a otra. Esta situación todos sabemos que produce una fatiga en el alumno, una desvalorización implícita de la filosofía, una mecanización en la repetición de mínimos por parte del profesor de filosofía que cuando reflexiona sobre la confección de sus esquemas, llega a tomar conciencia de participar en un concurso de destreza de poda.

(1) Podría ser extensivo a otros ámbitos. Así, en un trabajo de SANCHEZ JIMENEZ, aparecido en el número 9 de Bachillerato, existe una referencia a la imposibilidad de aplicar determinados proyectos en base a «la desmesurada extensión de los programas», «el número de alumnos por aula», «no capacitación de los profesores para aplicar un método activo» como consecuencia de una inadecuada gestión de los ICES que el articulista salva por el «mínimo presupuesto» de tales Centros. ¡Menos mal que existen personas que conocen sus presupuestos!

(2) GREPH: *Qui a peur de la philosophie?* Paris, 1977.

(3) JANET: «L'Histoire de la philosophie et l'eclecticisme», *Revue des deux Mondes*. Paris, 1866, págs. 504-528.

Un modelo enciclopédico continúa presidiendo y reforzando la organización del saber y de la filosofía en el bachillerato; modelo que no genera el perfeccionamiento de las técnicas de trabajo en el alumno sino el proceso de memorización con el cual los profesores son cada vez más condescendientes pues, en el fondo, todos estamos un tanto desengañados de nuestra lista de los reyes godos que nunca llegamos a saber. En otras materias, aún persistiendo el modelo enciclopédico, se logran mayores éxitos-enciclopédicos porque existe un mayor número de horas de clase. Sin embargo, la filosofía debe estudiarse solamente en tercero y COU, porque se la reserva el momento de «mayor madurez», porque se espera a que el alumno posea la «edad mental» que tal estudio requiere. Cuando se accede a tal edad en los Manuales confeccionados se dedican 26 páginas a desarrollar el concepto de naturaleza en Grecia, 15 a Santo Tomás, 20 a Hegel y 30 a desarrollar el marxismo. Mientras el alumno accede a la madurez, toda una serie de filosofemas, todo un bagaje ideológico ha sido fijado en su mente hasta llegar a constituir unos juicios de valor explícitamente admitidos o implícitamente operantes. Para ello se han bastado y sobrado el conjunto de las materias tratadas. Se ha conseguido lo importante.

Si el profesor de filosofía es consciente de esta situación, como acontece y toma la opción de explicar solamente aquellos temas que, al menos, atraen la atención del alumno y, a la vez, hacen posible el aprendizaje de unas técnicas de trabajo, de posiciones críticas, entonces puede verse contestado por los alumnos que, motivados exclusivamente por el programa-que-garantiza-al-cien-por-cien-el-aprobado- en la universidad, no desean correr riesgos y, por ello, se oponen a tal programación.

En consecuencia, estimo que cuestiones tratadas en el programa del tercer curso, la mayor parte de ellas podían ser trasladadas a los cursos primero y segundo, pues «la madurez» o «la edad mental» no justifican el que cuestiones relacionadas con el cálculo lógico o con la psicología no puedan ser planteadas en otros cursos. De igual modo, temas relacionados con la metodología de las ciencias podrían ser abordado en tales años. Para ello bastaría con aprovechar de modo conveniente las horas dedicadas a materias cuya atención no ha contado en ningún momento con el profesorado especializado después de haberse suprimido la antigua concepción, por ejemplo, del hogar. Es preciso anular «marías» y concentrar esfuerzos a la vez que ha de asumirse para todas las materias, si a eso jugamos, el principio que un planteamiento enciclopédico respeta en otras materias: el de adquirir progresivamente, gradualmente conocimientos en un mismo campo. En tal caso el profesor de filosofía dispondrá de más tiempo para cuestionar tal modelo.

Pero, a su vez, sólo desde la perspectiva de un claustro y unos Seminarios autónomos, aunque operantes bajo un reducidísimo número de items, puede llegar a adoptarse un planteamiento sensato de nuestra materia. Sólo desde este supuesto cobrará sentido una reunión de Jefes de Seminario que, liberados de horas lectivas, puedan dedicarse a establecer programaciones que obedezcan al principio de la interdisciplinariedad con el fin de que desde todos los campos se desarrollen en paralelo actividades conducentes a facilitar la adquisición de unas técnicas de trabajo y de unos conocimientos. El punto de partida deberá suponer un abandono del enciclopédismo. En caso contrario la actividad común no tiene sentido y las reuniones, una vez se ha logrado la corrección de

unos típicos defectos de coordinación, comienzan a distanciarse hasta quedar ocultas bajo un consenso tácito e inevitable pues todos estamos de acuerdo en que son inoperantes. Inoperantes porque todos partimos de una situación de hecho: el profesor de literatura inicia sus desarrollos comentando obras vinculadas al existencialismo; el profesor de filosofía está totalmente dedicado por esa misma época al estudio del concepto de naturaleza en la filosofía griega; el profesor de historia debe desarrollar sus exposiciones sobre la revolución francesa y el historiador del arte se encuentra de viaje por Altamira, Cogul y Alpera. ¿Qué posibilidades existen ante tal desconcierto, provocado por la existencia de unos programas de cuyo rendimiento debe tener noticia la Universidad? ¿Quién no acaba convenciéndose de la ineficacia de cualquier reunión que se monte sobre tales supuestos? Es claro que al solicitar tal autonomía de programación, la autonomía de calificación y el abandono de una concepción enciclopédica, no lo hacemos con el ánimo de volver a constituir a la filosofía en el «saber director». Al abogar por un planteamiento interdisciplinario es claro que pretendemos facilitar la comprensión de un texto, un acontecimiento; pero también es cierto que la comprensión de la propia temática que desarrollase el profesor de filosofía se vería muy apoyada por la actividad que se despliega en los otros campos.

Tal autonomía de programación no sólo viene exigida por la necesidad de superar un enciclopédismo estéril que, entre otras cosas, arruina toda posibilidad de éxito en el campo de la filosofía y que reduce su historia «a la arena de las discusiones sin fin». Cuantos trabajamos en el bachillerato sabemos que, de acuerdo con el medio del que provienen los alumnos (he tenido clases en las que la práctica totalidad de los alumnos eran hijos de profesiones liberales y hoy tengo otras que en su totalidad se nutren de un núcleo industrial formado por inmigrantes), es preciso adoptar una serie de medidas para no viciar o condenar al fracaso la actividad de esas otras personas con las que trabajamos, los alumnos. A la vista de la situación que plantea la procedencia de los alumnos puede ser que los profesores lleguen a arbitrar una serie de medidas de tipo organizativo y de distribución de alumnos. Con tales medidas se trata de lograr que los alumnos tengan la atención que exige su nivel de conocimientos, pues en caso contrario a los dos meses de clase ya se sienten incómodos, de sobra, en una clase en la que se están desarrollando unos conocimientos para los que aún no tenían preparación. Al no existir la autonomía directiva se produce una intervención del Estado mediante la cual se anula la organización del centro y se procede a la aplicación de medidas standart que hacen posible un «encajonamiento», eso que se llama escolarización. A partir de este momento el profesor se ve desbordado y su actividad es constantemente cuestionada por la pasividad de los condenados a permanecer en una clase sin disponer de la atención que requieren. De esta forma a partir de la primera evaluación se inaugura un ciclo, se fija el número de suspensos del que surgirá el de repetidores; de éste surgirá el de aprobados de coyuntura y de gracia, en atención a su esfuerzo, actitud y perseverancia; de éstos se llenan los cursos superiores de bachillerato. Estos constituyen el porcentaje más destacado de alumnos de filosofía. El profesor de filosofía no ha podido hasta este momento interferir en modo alguno en su preparación. No ha podido mostrarles la presencia de múltiples filosofemas, asimilados, en una gran parte, en sus li-

bro de texto. Pero además, frente a la posición de algún alumno que, por las más variadas y no siempre fundadas razones, aún confía en el estudio, me he encontrado con frecuencia con una clase encallecida por el suspenso, viciada por el «aprobado» y que posee como único hábito el recurso a la simplificación y a la memorización. Cuando el alumno accede al temario de filosofía posee toda una rutina que alcanza por igual a la matemática que a la historia o a la literatura. Todos los profesionales de la filosofía conocemos las dificultades que tales hábitos y actitudes plantean cuando se pretende abordar cuestiones que continúan abiertas al proceso de conceptualización. Como consecuencia de todo esto, es frecuente escuchar referencias a la inmadurez de los alumnos, a su carencia de vocabulario, a su incapacidad para realizar la síntesis del contenido de unas líneas; en definitiva, se dice con insistencia que «su inmadurez» viene a condenar toda actividad en el campo de la filosofía. Sólo hace falta que por el Ministerio se traduzca tal «inmadurez» en términos de «inutilidad» para que la filosofía acabe siendo innecesaria en el bachillerato. De ello también existen ejemplos en otros países.

Tal apreciación no es admisible aunque existan situaciones de hecho que justifiquen tales juicios. Por el contrario es preciso dotar de una estructura al bachillerato que haga posible corregir determinados vicios de base, que destierre definitivamente el modelo enciclopédico. Esto requiere inicialmente, para que el mal sea menor y en espera de una reforma del bachillerato, una autonomía en la gestión de los centros fundada en el análisis de la situación en que se encuentran los alumnos que acceden a los institutos. Si no se respeta tal principio y a la vez se promueven cursos sobre la enseñanza individualizada, etc., estamos en presencia de una gran mentira que no se oculta por mucho que se repita el principio de igualdad de oportunidades.

Por otra parte es claro que los alumnos están comenzando a cobrar conciencia del sinsentido que conllevan determinados esfuerzos, de la inoperancia a la que conducen determinadas formas de trabajo. Por ello los alumnos comienzan a adoptar una contestación violenta o una sumisión. Ninguna de estas posiciones es irrevocable. Es preciso ser consciente de que el enciclopedismo y la falta de autonomía no sólo contribuyen, por razones diversas, a que la actividad promovida en clase de filosofía sea más o menos efi-

caz, a que favorezcan la neutralización absoluta de la filosofía mientras se dota al alumno de una ideología antes de acceder al estudio de la filosofía; debemos ser conscientes de que está dando lugar a un fenómeno que irá en aumento y que está comenzando a sugerir los costes sociales del mismo. Me refiero a la agresión contra la institución docente que no sólo se manifiesta en bachillerato, sino también en EGB. Tales agresiones irán en aumento mientras que el alumnado no se percate de que existe una razón de ser que guía las planificaciones docentes destinadas fundamentalmente a recuperar los defectos de formación que, al no ser adecuadamente atendidos, acaban haciendo inviable e irresistible la permanencia en un aula.

Por otra parte, con la autonomía de gestión de los centros se iniciará un proceso en el que comenzarán a ser evaluadas las razones que poseen los consejos directivos, las Juntas de jefes de Seminario y las Juntas de Seminario. Cobrará sentido toda una dinámica. Tal autonomía debe reforzarse hasta que en este país exista una perspectiva adecuada para proceder con tiempo a la revisión de una Ley de Educación que sólo se invoca del modo más cínico cuando está en cuestión alguna parcela de poder. En caso contrario todos llegaremos a enmudecer, porque estaremos absolutamente convencidos de que, con los presupuestos vigentes, es imposible incidir sobre determinadas funciones y actividades. En caso contrario la máquina del bachillerato llegará a tener tales desajustes que algún día, no muy lejano, se llegará a parar.

Únicamente se cierne una duda sobre cuanto he dicho. Conozco la existencia de Institutos Nacionales de Bachillerato dependientes de los ICE. En ellos, bajo condiciones especiales de profesorado y alumnado, se han desarrollado los programas de Bachillerato. Me gustaría conocer la incidencia de estos centros piloto en la marcha general de la conducción del Bachillerato. ¿A qué puerto han llegado? Probablemente me sea imputable el desconocimiento de sus experiencias y aportaciones; pero como nunca es tarde si la dicha es buena, me agradecería tomar conciencia de sus análisis a través de esta misma revista. Probablemente han llegado a una conclusión distinta de la que estos folios traslucen. Con este deseo, cierro estas consideraciones sobre lo que creo que no se puede hacer en el actual bachillerato: trabajar con provecho para todos.

La participación en la enseñanza:

Presupuestos sociológicos de la comunidad educativa

Por Juan José SANCHEZ DE HORCAJO (*)

El movimiento participativo que hizo su irrupción en el campo político-social con las reivindicaciones del «mayo francés» de 1968, ha ido tomando auge también en el campo de la educación y la enseñanza, aunque no sin tener que superar múltiples vacilaciones y barreras.

De hecho, gran parte de los modelos pedagógicos actuales han incorporado a su filosofía los principios participativos, y en la mayoría de los sistemas escolares se han instituido legislaciones y estructuras participativas, destinadas a dar respuesta a las demandas democráticas de los agentes de la educación y aportar cauces de solución a los graves problemas y crisis de la enseñanza.

En nuestro país, la Ley General de Educación (agosto de 1970) ya había recogido las exigencias participativas en varios de sus artículos (1). La Constitución Española de 1978 ha ratificado la participación en los diversos campos de la vida pública nacional (2) y especialmente en el de la educación (3). El Estatuto de Centros Escolares, recientemente aprobado por las Cortes, establece y regula los cauces de la participación en la enseñanza (4).

Pero hemos de advertir que la introducción en la gestión educativa de un nuevo modelo operacional, como es la participación de todos los agentes del proceso educativo, exigirá unos presupuestos sociológicos previos, tanto a nivel macrosocial o de sistema social y educativo como a nivel microsocioal o de institución educativa. En las páginas que siguen nos limitaremos a clarificar algunos aspectos claves en este último nivel.

Además de los presupuestos generales básicos, que la sociedad debe disponer como requisito previo y determinante de la gestión asociativa de la enseñanza, son necesarios igualmente otros presupuestos sociológicos facilitadores de esta gestión en toda la extensión del proceso educativo a nivel microsocioal o de la comunidad educativa.

En el interior del centro escolar, y en la relación de

éste con el exterior se requiere toda una configuración estructural adecuada al modelo participativo: implantación de los órganos de participación, cauces jurídicos legitimadores e impulsores de esta participación, organización administrativa ágil y flexible para promover este nuevo modelo de gestión. Sus funciones y los roles de todos los participantes en la enseñanza han de ser tales que hagan real la gestión educativa, facilitado todo ello por un proceso social de información y comunicación abierto y eficaz.

1. REDEFINICIÓN DE LOS ROLES DE LOS GRUPOS PARTICIPANTES EN LA ENSEÑANZA

La introducción del modelo participativo en la gestión de la enseñanza implica no sólo la transformación del aparato administrativo, sino del mismo acto pedagógico. De ahí que las relaciones y los roles específicos de todos los participantes en la enseñanza exijan una redefinición respecto a los mantenidos en la escuela clásica tradicional.

La extensión de la participación está ligada a un movimiento de destablicamiento de roles y de organizaciones. Los roles se hacen menos rígidos y sin perder su especificidad tienden a ser vividos en relación con otros roles y no en segregación.

Los cogestores de la comunidad escolar son interdependientes y, por consiguiente, su quehacer no puede ser un quehacer solitario, sin solidaridad; es decir, los grupos no tienen sentido propio, sino en función del conjunto: es la combinación íntima de los

(*) Profesor del Instituto Veritas.

(1) Ley General de Educación, Art. 3,1; Art. 5,5; Art. 56,1; Art. 60, 1,2 y 3; Art. 62, 4; Art. 125; Art. 128, 1, 2 y 3.

(2) Constitución Española de 1978, Art. 6; Art. 23, 1 y 2; Art. 48; Art. 105; Art. 129, 1 y 2.

(3) Constitución Española de 1978, Art. 26,5; Art. 27, 7.

(4) Estatuto de Centros Docentes («BOE», 2-4-1980), Art. 16; Art. 18; Art. 26; Art. 27; Art. 28; Art. 38.

grupos participantes la que da sentido a la institución escolar, que hace que ella sea lo que debe ser.

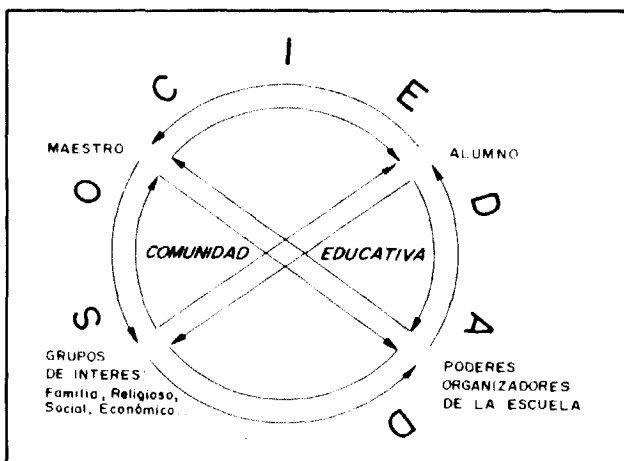
La escuela se perfila como una comunidad educativa. En realidad, la escuela es un medio educativo puesto por y en la sociedad a disposición del niño, de la familia y de la sociedad misma. La escuela es uno de los lugares privilegiados donde se realiza, por mediación del maestro, el esfuerzo educativo de la familia y de la sociedad entera.

El alumno realiza una interacción constante con los miembros del medio local, con la familia y con la escuela. El maestro efectúa su mediación pedagógica en una ósmosis de vida y trabajo con alumnos, familias y miembros de la colectividad local.

En esta perspectiva, la escuela no es una isla en la sociedad, ni el maestro es un especialista impermeable a toda influencia exterior. Por la presencia activa y continua de los representantes de la comunidad, la escuela se transforma espontánea y progresivamente en uno de los núcleos vitales de la sociedad, en centro de animación del medio local, en un lugar de acogida para la formación permanente.

La nueva escuela se crea cada día gracias a la búsqueda y a la acción concertada de todos los miembros de la comunidad. Llevará a un marco de equilibrio de intereses, fuerzas, presiones... de todos los agentes de la educación.

He aquí un gráfico de relaciones:



La escuela cogestionada no significa precisamente identificación con un modelo familiar pacifista: el realismo exige reconocer que la escuela de nuestros días es una estructura social que no puede establecerse únicamente sobre la confianza pedagógica. Hay, como en todas partes, conflictos que requieren en consecuencia medios aceptados por todos para regularlos. Entran en juego intereses diferentes que tocan casi todos los procesos esenciales a la tarea escolar; se exige, ante todo, corresponsabilidad.

La corresponsabilidad llevará anejo un estatuto formal, por el que las diversas reglas de cooperación y codecisión de todos los miembros de la escuela son garantizadas, sin peligro de represalias.

Este proceso dinámico del desarrollo de la corresponsabilidad estará marcado por:

- Pocas intervenciones desde «lo alto».
- Desarrollo de las iniciativas a partir de la base.
- Supresión de la autoridad unilateral y de las formas de dominación, en provecho del espíritu de integración social.

- Reducción de las prestaciones aisladas unilaterales, en provecho de un compromiso de la personalidad total por el bien de la comunidad educativa.

Se trata, en efecto, de realizar una verdadera colegialidad, de desarrollar un espíritu colectivo. La participación no puede reducirse a una simple fórmula matemática de recuento de votos. Las decisiones no pueden ser tomadas normalmente por la mayoría contra la minoría; deben ser elaboradas por el conjunto de los miembros, como fruto de una verdadera concertación.

Los padres de alumnos

Cualquiera que sea la posición que tomemos, de cara a dar el predominio al Estado o a los padres, sobre la educación de los niños, es claro y admitido por todo el mundo que los padres tienen derechos y deberes primordiales sobre la educación de sus hijos y, como consecuencia, tienen derecho también a participar en la gestión de la misma.

Sin entrar en la discusión bizantina de la pertenencia del niño a la familia, confesión religiosa, Estado, etc., parece indiscutible que por encima de los intereses políticos o confesionales están los propios intereses del niño, y que el derecho de los padres a participar en la educación de sus hijos es inalienable.

Sin embargo, la presencia de los padres en la escuela se ha mantenido muy postergada, cuando no rechazada, combatida y contestada. Sólo muy tardíamente se ha ido progresando, desde la desconfianza a la confianza pasiva, de ésta a la participación controlada, y del control a la cogestión.

En la pedagogía de la participación, los padres no sólo son socios exteriores, sino miembros integrantes del equipo educativo. Está superada la concepción de muchos padres, considerándose como simples usuarios de un servicio público, la escuela, en la que delegan sus derechos y deberes de educadores, reservándose exigir al final de la escolaridad un niño educado y diplomado. También está abandonada la tendencia de los maestros a considerarse como técnicos monopolizadores de la educación, que reciben un sujeto no formado y deben devolverlo, diez o doce años más tarde, formado y perfecto.

Los maestros superan aquellos perjuicios de que los padres, mezclándose en las cuestiones de la escuela, perturban la buena marcha de ésta, convenciéndose de que la presencia de los padres en ella no hace sino mejorar su calidad, ya que padres y maestros están implicados en la misma misión.

Los padres, por su parte, han de perder el sentimiento de inferioridad con que se colocan ante los maestros. Perder la idea de que sólo los profesores tienen poder en la enseñanza, porque ellos son los especialistas de la misma.

No quiere decir que estén ávidos de «doblar» el rol del maestro. Si es preciso evitar una sustitución de roles, ello no quiere decir que los padres no tengan que intervenir para ayudar, a veces, al maestro a cumplir su rol específico.

Las relaciones padres-maestros no pueden reducirse a contactos individuales para dar información o examinar los aspectos particulares de la personalidad y desarrollo de cada niño. Los contactos individuales son insuficientes, porque la situación escolar es una situación de grupo, con fenómenos propios de influencia e interacciones. La participación de la familia no tiene carácter privado. El padre, en la escuela, no es sólo representante del interés de su hijo, sino tam-

bién representante del hijo de los otros, por la solidaridad de fondo que debe caracterizar el momento educativo.

El campo de la participación es amplísimo y puede ser abordado por la generalidad de los padres, abarcando desde la participación en la planificación, desarrollo y gestión del proyecto educativo hasta las tareas materiales de acondicionamiento de locales o animación de actividades paraescolares: transporte, deportes, préstamos de libros etc.

Los alumnos

Si conforme al principio de comunidad educativa el alumno es el centro y el elemento principal de la institución escolar, ésta debe iniciarle en la comprensión de los acontecimientos, formarles para el reconocimiento de los problemas y la participación en la toma de decisiones que les concierne, brindándoles el derecho a la corresponsabilidad proporcional a sus capacidades.

El alumno no va a la escuela para ser enseñado, es decir, para ser sometido a la actividad didáctica de un adulto; va a la escuela a aprender, es decir, para ejercer su propia actividad: aprender a ser y aprender a trabajar.

El grupo de alumnos, puesto que es el elemento capital del equipo educativo, actúa y tiene su peso específico en las concepciones, en las decisiones y en las realizaciones del centro escolar. Sus aspiraciones y reacciones darán la medida de la evolución y del contenido mismo de la enseñanza.

El ejercicio de la democracia interna en la escuela da, pues, a los alumnos el rol de auténticos cogestores de la enseñanza, atribuyéndoles no sólo el derecho de información en todos los dominios, sino el de consulta y el poder de codecisión en la medida de su competencia, con la misma exigencia que a las otras categorías de participantes.

Tratándose de los alumnos, los problemas de la representación y de la representatividad adquieren unas características particulares.

La representación es demasiado limitada. Pocos alumnos están directamente interesados y formados para la práctica de la participación. La condición de los delegados de alumnos hace correr un riesgo de deformación de los informes o mandatos.

Hay que tener cuidado de que todos los estamentos del alumnado sean representados y observar, también, que los lazos de los alumnos con sus delegados pueden sufrir influencias de los grupos exteriores, favorables o contrarios al espíritu de la participación.

Los grados y los límites de participación por parte de los alumnos no pueden ser definidos de antemano, ni de una vez para siempre. Han de tender a la paridad con los otros grupos participantes, pero dependen de factores que hay que tener en cuenta en cada caso particular: edad, tipo de decisiones a tomar, etc.

Los profesores

En la pedagogía de la participación no interesa tanto precisar el rol desempeñado por el maestro o profesor en referencia al acto pedagógico, sino en cuanto cogestor de la enseñanza con los otros grupos de participantes. No tanto su papel individual como maestro aislado, cuanto como conjunto de educadores en colaboración con los restantes grupos que integran el equipo educativo.

Los enseñantes tienen el rol principal en el equipo educativo: el de animadores.

En cuanto que animadores del equipo educativo, los enseñantes cambian su rol de instructores o manipuladores de máquinas de enseñar por el de facilitadores del aprendizaje. Por eso, más que conocedor de técnicas de inculcar contenidos ha de ser experto en la práctica de la animación, en la dinámica y trabajo de grupo, en los métodos proyectivos e interdisciplinarios.

El profesor ha de promover el diálogo y la interrelación de los grupos participantes, estar atento a los posibles bloqueos de la comunicación, motivar a los indiferentes, moderar a los impulsivos y ayudar a la expresión abierta de todos. Ha de evitar toda manifestación de dogmatismo, de autoritarismo o imposición. Su tarea primordial en la coestión de la enseñanza será de facilitador y coordinador de los objetivos e intereses de los participantes, haciendo viables las interacciones y la concertación.

El poder organizador

El poder de creación de centros de enseñanza no significa la capacidad de dominio omnímodo de dirigir y controlar las voluntades y acciones de todos los intervinientes en el proceso de educación. Promover una institución escolar no comporta el libre arbitrio en la relación de fuerzas que intervienen en la enseñanza, sino tomar la iniciativa de organizar una comunidad educativa, con la intención de coordinar los objetivos e intereses específicos de los grupos interesados en ella.

Las responsabilidades del poder organizador conciernen a la organización didáctica de la escuela, proyecto escolar, los horarios y su distribución, los métodos, la concepción pedagógica, la contrata y reglamentación de personal, la utilización de subsidios, las disposiciones disciplinarias y la gestión de los edificios. Estas facultades y responsabilidades están referidas más específicamente a la enseñanza libre. En nuestro país, el Estatuto de Centros Docentes de 1980 regula jurídicamente las atribuciones de las entidades promotoras de centros de enseñanza.

En cualquier caso, en el modelo de gestión participativa todas estas responsabilidades deben implicar necesariamente un acuerdo y un diálogo permanente, de una parte, con los padres, primeros responsables de la educación de sus hijos, a los que el poder organizador ofrece sus servicios; por otra parte, con los profesores, que aportan su colaboración educativa y, finalmente, con los alumnos y con los representantes de la comunidad. Todos estos grupos están llamados a tomar parte colegialmente en la responsabilidad global del establecimiento. La parte de responsabilidad es, evidentemente, diversa y proporcionada.

El poder organizador ha de tener en cuenta las competencias típicas de los otros participantes y determinarlos mediante un acuerdo pactado.

La entidad promotora delega ordinariamente sus funciones en la dirección del centro. Se trata, en cierta forma, de un rol ejecutivo, pero en el nivel más elevado y con toda la iniciativa y responsabilidad que ello supone.

Sin embargo, el delegado del poder organizador no tiene necesariamente que ostentar el cargo de director del centro, sino que en un sistema de gestión asociativa debe ser desempeñado electivamente por uno de los miembros del consejo de dirección. En cualquier caso, esta tarea requiere una participación de los miembros de la comunidad educativa.

Si repasamos las aportaciones de reputados autores de la administración (Simon, De Bruyne, Ber-

nard), el rol del administrador moderno consistiría mucho menos en tomar decisiones él mismo, cuanto de vigilar el buen funcionamiento de los centros y de los sistemas de toma de decisión en el seno de la organización.

Una tal concepción del papel del administrador, plenamente compatible con la gestión participativa, coloca el énfasis sobre cualidades nuevas. Entre otras cosas, los directores de escuela habrán de dar pruebas de una cierta experiencia de trabajo en equipo, para definir los objetivos, determinar los proyectos y las prioridades de acción. Ha de demostrar una capacidad razonable de tratar los conflictos de manera constructiva, por ejemplo, situando a los implicados en interacción en el momento oportuno, facilitando la discusión abierta de los problemas, manteniendo la red de comunicación y de información que reduzcan al mínimo los bloqueos y las distorsiones. Facilitar, en definitiva, las buenas relaciones indispensables para el desarrollo de una perfecta participación.

Los representantes de la comunidad

La institución escolar está en interacción constante con la comunidad local en la que se encuentra arraigada, produciéndose una ósmosis continua de tareas y funciones entre ambas. El grado de influencias mutuas depende, entre otros factores, de la estructura organizativa social y de las características y configuración de cada centro educativo.

En muchos países es tal la dependencia de la enseñanza respecto a la vida local, que a la comunidad local le corresponde la parte principal de la gestión de la enseñanza: contenidos y configuración de los programas, organización material del centro, selección del personal docente, etc.

En nuestro país, en los últimos años están siendo cada vez más frecuentes las demandas de participación en la gestión de los centros de enseñanza por parte de las asociaciones de vecinos, asociaciones culturales y por parte de las entidades gestoras municipales, de barrio o de la comunidad local.

Parece razonable que en aquellos centros de enseñanza en los que sus componentes provienen de un hábitat local bien determinado, en el que se asienta el centro escolar (como pueden ser las zonas rurales o ciertos sectores y barrios urbanos), se hallen integrados en la enseñanza algunos representantes cualificados de la comunidad local.

Problema muy delicado es el de precisar qué grupos deben estar representados y con qué prerrogativas y poderes. Hay que prevenir, en relación a estos participantes, el peligro que sean los intereses políticos o económicos más que los factores educacionales los que determinen o condicionen la gestión de la enseñanza.

El número y competencia de estos representantes debe ser precisado de manera formal, en cada caso. Debe tener su propio peso específico como grupo participante, guardando un equilibrio en las condiciones de concertación con los restantes participantes de la gestión (5).

2. LOS ORGANOS DE PARTICIPACION

La práctica de la gestión asociativa exige la creación y puesta en marcha de nuevas estructuras gestoras o nuevos órganos que permitan la participación adecuada de los diversos grupos interesados en la enseñanza. Estos órganos gestores llevarán a cabo la integración y concertación de los intereses, objetivos y

demandas de los diversos agentes de la educación a través de la participación directa de los mismos, o por medio de la legítima representación. Desde estos órganos se llevará a cabo toda la gestión del proyecto educativo.

La implantación nominal de suficientes órganos de participación no garantiza que sea, de hecho, realizada. La participación puede realizarse, en numerosas ocasiones, de manera más eficaz al margen de los órganos establecidos (o de modo informal) que a través de unas estructuras orgánicas formalizadas. No obstante, para legitimar, facilitar y dar fuerza jurídica a todo el mecanismo participativo será exigible la implantación de órganos adecuados de participación en todos los niveles del sistema educativo: desde el gobierno central hasta las diferentes secciones de cada centro escolar.

La terminología y la tipología empleada para los órganos de participación es muy variada y no siempre utilizada con sentido unívoco: consejo de dirección, consejo asesor, junta económica, equipo educativo, claustro de profesores, etc. Soy partidario de que haya pocos órganos en cada centro; pero que estén bien coordinados y, en cualquier caso, que cumplan las condiciones necesarias para una auténtica participación.

Como el número y la configuración de estos órganos estarán en función de las características de cada centro escolar no voy a entretenerme en su descripción. Simplemente me atrevo a dar algunas sugerencias para que sirvan adecuadamente a la gestión participativa:

- a) Que se especifiquen de manera estatutaria la composición, funciones y competencias de cada órgano.
- b) Precisar el grado de poder decisorio de cada uno de los participantes, para las diversas cuestiones aportadas y asuntos de gestión (derecho a información, consulta o decisión).
- c) Que se garantice la representación y representatividad auténtica y democrática de todos los grupos participantes.
- d) El espíritu que anime a los órganos de participación debe ser de una verdadera colegialidad: las decisiones no pueden ser tomadas normalmente por la mayoría contra una minoría, deben ser elaboradas por el conjunto de los miembros, que se esfuerzan por encontrar, en cuanto sea posible, el «consensus», de manera que la decisión final tenga en cuenta las diversas aportaciones.
- e) Que las decisiones de los órganos participativos se ordenen según las técnicas de trabajo en equipo y de la dinámica de grupos:
 - Se evitará todo juridicismo y dogmatismo paralizante.
 - Asegurar la máxima libertad en el uso de la palabra.
 - Modelo circulatorio de comunicación e introducción del «tercio regulador» e integración progresiva.
 - Prestar atención a todos los obstáculos de la comunicación.

Estas sugerencias respecto a los órganos de participación nos llevan a hacer referencia, aunque sólo sea muy brevemente, a otro de los presupuestos básicos de la gestión participativa:

(5) Véase en este sentido unas reflexiones más amplias en nuestro libro: SANCHEZ DE HORCAJO, J. J.: *La gestión participativa en la enseñanza*. Ed. Narcea, Madrid, 1979, pág. 119 y siguientes.

3. EL PROCESO SOCIAL DE INFORMACION Y COMUNICACION

El acto y el proceso de la comunicación es fundamental en el campo de la sociología y en el de la pedagogía. No hay vida social sin comunicación; de la misma manera que no existe ninguna tarea pedagógica sin un acto y un proceso de comunicación. Así pues, al querer implantar un modelo educativo que implica un complejo número de relaciones sociales, como es la participación, se nos presenta como presupuesto básico de la misma asegurar un proceso de comunicación abierto y expeditivo entre los participantes en la gestión.

Sin entrar a analizar la estructura y características del proceso de comunicación, es fácil observar que en el modelo de pedagogía participativa las relaciones sociales e interpersonales se hacen múltiples y complejas, por lo que la constatación de los bloqueos que impiden la franca comunicación y la reducción de los obstáculos a la misma constituye un aspecto clave de la pedagogía y la gestión participativas.

La comunicación conoce diversas series de obstáculos, que podríamos englobar en tres tipos y que se interfieren también entre sí:

- a) Obstáculos sociales.
- b) Obstáculos intelectuales.
- c) Obstáculos psicológicos (los menos conocidos, pero los más importantes).

a) Los obstáculos sociales

En la transmisión del mensaje intencional (cualquiera que sea la forma o el soporte de la transmisión: verbal, mimico, artístico...), la señal es emitida en un determinado código que, a su vez, el receptor debe descodificar; es decir, pasar de la señal al significado. El código en cuestión debe ser común para el emisor y el destinatario; y como todo código es construido dentro de una determinada cultura y marcos sociales, de ahí la dificultad de comunicación intercultural entre diversas clases sociales o estatus sociales (6), porque no sólo el vocabulario sino los gestos y la expresión son distintos e impiden la captación del mensaje. La programación que hace el emisor es diferente de la que posee el destinatario.

De esta forma, por ejemplo, ni el lenguaje de los políticos ni su mensaje es captado por el pueblo, o un mismo discurso político, social o religioso es interpretado de diversa manera, según el capital cultural y las condiciones sociales de los diferentes auditorios. Bourdieu y Passeron han estudiado la comunicación entre enseñante y enseñado, y han llegado a la conclusión de que el alumno finge comprender y el profesor finge creer que es comprendido, produciéndose una complicidad en la ambigüedad, sin auténtica comunicación (7).

De la misma manera, la comunicación entre la línea administrativa y la pedagógica de la institución escolar queda desvirtuada por la duplicidad de lenguaje y oposición de roles.

La comunicación depende de la condición social de la persona; por ejemplo, la comunicación entre profesores y el director de un centro escolar se ha de verificar no sólo en la captación mutua como personas, sino como jerarquía de roles. La comunicación personal puede ser fácil, pero la comunicación profesional puede ser nula, y viceversa.

El proceso de comunicación queda, pues, condicionado desde la base por la situación social de los co-

municantes y por las relaciones estructurales en las que se sitúan:

- grado de integración;
- tensiones de roles y de estatus;
- conflictos de pautas y valores;
- enfrentamientos de objetivos y clases;
- diversidad de objetivos, funciones y métodos;
- forma como se ejerce la autoridad...

Se puede fácilmente deducir que ciertos modelos institucionales, como aquellos de marcada estratificación o fuerte centralización, encierran en su estructuración considerables obstáculos sociales a un proceso de comunicación abierta; mientras que los modelos democráticos, con preponderancia de relaciones horizontales y los modelos circulatorios de poder, son más actos a favorecer el proceso de comunicación entre los miembros.

b) Obstáculos intelectuales

Son todos los obstáculos relacionados con el capital cultural y lingüístico, vocabulario, organización sintáctica, léxico-referencial, etc. La mayor parte de las veces el problema se sitúa en la falta de signos para expresar el mensaje o en el repertorio de signos distintos en el emisor y en el receptor. Así, por ejemplo, el lenguaje del médico es incomprensible para el paciente, o el vocabulario del científico es desconocido para el hombre vulgar.

Los obstáculos intelectuales juegan un papel primordial en la coestión educativa. Así, la mayor dificultad en la participación por parte de los padres de alumnos suele ser la falta de un lenguaje apropiado para expresar sus opiniones. Lo mismo ocurre con la dicotomía del lenguaje producido en la escuela: el lenguaje empleado por el profesor es distinto del que el alumno utiliza en su ambiente familiar o local, en distancia más acusada en relación a las clases sociales más bajas.

Fenómenos de este tipo y sus consecuencias en la enseñanza han sido bien analizados por los sociólogos del lenguaje y de la educación (8).

c) Obstáculos psicológicos

Son todos los condicionamientos provenientes del carácter, de los sentimientos, de las motivaciones. En la relación entre las personas tiene enorme influencia la actitud de las unas frente a las otras: la imagen que uno se forma del otro, los sentimientos positivos o negativos que le provoca, los prejuicios o estereotipos respecto al otro, los sentimientos de aceptación o de rechazo, el grado de madurez de los dialogantes, etc.

Sugerencias para facilitar el proceso de comunicación en la gestión participativa

Las características y obstáculos que hemos anotado se dan en la simple comunicación bilateral o biperso-

(6) BERGER, P., y KELLNER, H.: *Un mundo sin hogar*. Ed. Sal Terrae, Santander, 1979.

(7) BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C.: *La reproducción*. Ed. Laia, Barcelona, 1977. BOURDIEU, P., PASSERON, J. C., y SAINT MARTIN, M.: *Rapport pédagogique et communication*. Ed. Mouton, Paris, 1968.

(8) BERSTEIN, B.: «Language and social class» en *British Journal of Sociology*, septiembre, 1960, págs. 271-276. BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C.: *Los estudiantes y la cultura*. Ed. Labor, Barcelona, 1967. *La reproducción*. Ed. Laia, Barcelona, 1977. CHAPOULIE, J. M.: «La compétence pédagogique des professeurs come anjeu de conflits», en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, noviembre, 1979, págs. 65-85.

nal, adquieren mayor relevancia en el caso de la «communication avec relais» que se da en la gestión participativa. Se requiere, pues, que cada uno de los individuos y grupos participantes en la gestión educativa puedan encontrar adecuada y paritariamente las condiciones para un proceso de información y comunicación.

Para facilitar este proceso se han de tener en cuenta algunos supuestos básicos:

- Que la red de comunicaciones entre los participantes en la gestión asociativa sea lo más libre y generalizada posible.
- Precisión de los roles de los participantes, con clarificación de los posibles antagonismos.
- Determinación de los objetivos e intereses de cada grupo de participantes y sus representantes.
- Definición de la «zona de poder» desarrollada por los participantes y la «zona de libertad» en el interior del grupo.
- Reexpresión de las oposiciones latentes entre las personas y los grupos.

Uno de los mejores medios para facilitar la comunicación es esforzarse en reducir la distancia entre la imagen de sí mismo (lo que soy) —la persona— y la imagen del rol social ejercido (lo que quiero parecer) —el personaje—. Y de la misma manera por parte del otro interlocutor. Dicho de otro modo, el esfuerzo de autenticidad de uno de los interlocutores juega el papel de incitación a una parecida autenticidad en el otro. Es este doble acceso a la autenticidad, con todas las dificultades que ella comporta, lo que va haciendo caer la actitud defensiva, permitiendo el «feed-back»

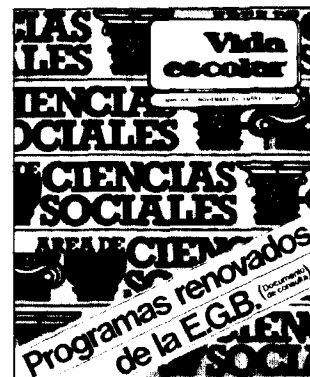
o retroalimentación, sin el cual no hay verdadera comunicación. La comunicación implica una reciprocidad que no puede romperse.

Autores experimentados en el campo de la administración escolar como A. Peretty y G. Ferry nos aseguran que «la primera condición para la reforma de la administración pedagógica es la de la información y el diálogo a todos los niveles, a fin de evitar la desconfianza y cualquier género de reaccionismos, pues reaccionismo es sinónimo de fijación» (9). «La gestión asociativa, afirma G. Ferry, pretende, en primer lugar, por una información recíproca, suscitar una calurosa atmósfera de confianza y de esta manera evitar los enfrentamientos que frecuentemente surgen por la ausencia o la insuficiencia de información mutua (...). La gestión participativa convierte entonces el debate en un verdadero intercambio de opiniones; el debate deja de ser lo que generalmente es: una yuxtaposición de monólogos donde no se escucha más que a uno mismo, o se consideran los problemas bajo el ángulo personal, o se atrinchera a la defensiva, porque se tiene la opinión de ser atacado; donde, en consecuencia, se aísla en la desconfianza, en la mala fe, cuando no en la hostilidad; posiciones que anulan todo rendimiento. La gestión participativa es, pues, un órgano de escucha y de comprensión, de negociación y de compromiso, de fusión de antinomias» (10).

(9) PERETTI, A.: *La conduite des innovations dans les établissements d'enseignement*. Documentos del INAS. Paris, 1974.

(10) FERRY, G.: «La gestion associative: son esprit», en *Revue de la Direction Generale de l'Organisation des Etudes*, enero, 1974, págs. 40-41.

PROGRAMAS RENOVADOS DE E.G.B.



En los tres últimos números editados de la revista VIDA ESCOLAR se han publicado los PROGRAMAS RENOVADOS DE E.G.B., como documentos de consulta dirigidos al profesorado y demás personas vinculadas al proceso educativo.

Van publicados los números: 206, dedicado al área de LENGUAJE.

207, dedicado al área de CIENCIAS NATURALES.

209, dedicado al área de CIENCIAS SOCIALES.

Precio de cada ejemplar: 175 ptas.

Edita: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION

Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación, Alcalá, 34 - Madrid-14
- Paseo del Prado, 28 - Madrid-14
- Edificio del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación. Ciudad Universitaria, s/n
Teléfono 449 77 00 - Madrid-3

Microordenadores y educación

Por Ricardo AGUADO-MUÑOZ (*) Agustín BLANCO y Ricardo ZAMARREÑO

1. PANORAMA HISTÓRICO

La informática es una ciencia joven. Han pasado poco más de treinta años desde que en Estados Unidos empezó a funcionar el primer ordenador, allá por el año 1945; y poco menos de treinta años desde que, en 1951, la General Motors instaló el primer equipo de ordenadores aplicados a la industria.

El profesor Julio Fernández Biarge, en su fascículo titulado «Temas de informática», hace un clarificador apunte histórico para situar el tema de la informática. Dice así:

«El progresivo dominio del Hombre sobre la Naturaleza se realiza en tres frentes: El de los *materiales* (alimentos, madera, metales, productos químicos...), el de la *energía* (calor del fuego, viento, vapor, electricidad, energía nuclear...) y el de la *información* (lenguaje, arte, escritura, imprenta, telecomunicaciones...). Los progresos en estos tres campos han sido muy dispares en las distintas épocas. En todos ellos se comenzó con una fase de simple *recolección* de lo que la naturaleza ofrecía; pronto se empezó a *provocar procesos naturales* a voluntad propia, mejorando la eficacia de esa recolección; también a intentar el *intercambio*, el *transporte*, o el *almacenamiento* de los productos obtenidos. En lo relativo a la información el intercambio se consiguió mediante el lenguaje y la expresión artística, y el almacenamiento mediante la escritura y las artes plásticas.»

En siglos recientes se han conseguido técnicas para la *transformación* de los materiales y de la energía, pero la *transformación de la información* seguía reservada a la mente humana. Las técnicas para un tratamiento no humano de la información se desarrollan con la aparición de los *ordenadores*.

El primer ordenador es el ENIAC. Fue puesto en funcionamiento en los Estados Unidos, al poco de terminar la segunda guerra mundial, y estuvo al servicio del Ejército. Era una especie de mastodonte, al que había que alterar los circuitos electrónicos cada vez que se cambiaba de programa.

Los ordenadores nacidos en los años cuarenta y cincuenta forman la llamada *primera generación*. Estaban contruidos a base de tubos de vacío y relés electromagnéticos, su tamaño era enorme, desprendían mucho calor, sufrían frecuentes averías y su velocidad era de unas 1.000 sumas por segundo.

Hacia 1960 aparece la *segunda generación* de ordenadores transistorizados, con memoria de ferrita y que realizan 100.000 sumas por segundo.

La *tercera generación* hace su aparición en 1965, utilizan circuitos integrados y trabajan a una velocidad de millones de sumas por segundo.

Desde sus inicios la informática ha estado ligada a grandes empresas que han tenido mucho cuidado en rodearla de tabúes y de una jerga esotérica sólo para iniciados. Quizá a esto se deban los temores que la informática despierta en la sociedad.

2. LA APARICIÓN DE LAS CALCULADORAS Y DE LOS MICROORDENADORES

La miniaturización de los circuitos integrados hace posible la aparición, hacia 1972, de las primeras calculadoras de bolsillo con las cuatro operaciones aritméticas fundamentales; siguen inmediatamente las calculadoras científicas y las programables. En el momento presente existen calculadoras programables alfanuméricas que pueden ser conectadas con impresoras y que utilizan un lenguaje próximo a los de alto nivel. Empieza a ser difícil establecer la diferencia entre calculadora y ordenador.

Los fabricantes de calculadoras electrónicas, entre los que no se encuentran los grandes de la informática, siguen, en lo relativo a precios, una política completamente opuesta a la de sus hermanos mayores: aparecen calculadoras cada vez más potentes y, al mismo tiempo, más baratas. Una sana competencia entre los fabricantes hace que los precios desciendan espectacularmente. *Y... las calculadoras invaden las aulas.*

A nuestro juicio, este es un acontecimiento trascendental para la enseñanza de las matemáticas, al que ya hemos hecho referencia en otros lugares.

Ahora vamos a centrar nuestra atención en otro fenómeno, que por el momento no nos atreveríamos a calificar de trascendental, pero que, sin duda, tendrá su incidencia en educación y, más particularmente, en la formación matemática de nuestros alumnos. Nos estamos refiriendo a la aparición hacia 1975 (en España en 1978) de los *microordenadores*.

La importancia del hecho no estriba tanto en la creación de los microordenadores, sino en su *bajo precio*.

Por supuesto que un microordenador es un ordenador. Sólo consideraciones acerca de la capacidad y velocidad pueden establecer diferencias entre los ordenadores. Una clasificación generalmente admitida es:

- 1) Ordenadores de gran tamaño.
- 2) Miniordenadores.
- 3) Microordenadores (de 4 a 64 k-bytes de capacidad).

(*) Catedrático de Matemáticas y Profesores Agregados de Matemáticas del Instituto de Bachillerato Herrera Oria de Madrid.

La mayoría de los microordenadores utilizan el BASIC como lenguaje de programación, aunque recientemente están apareciendo «micros» que pueden utilizar, además del BASIC, otro lenguaje como, por ejemplo, el PASCAL.

En los microordenadores la entrada del programa se hace por medio de un teclado y su visualización, así como la salida de datos, se realiza a través de la pantalla de un monitor de televisión, que puede ser sustituido por un televisor doméstico. Algunos «micros» admiten un televisor en color, lo que aumenta sus posibilidades gráficas.

Los programas y también los ficheros, se pueden almacenar en cintas magnéticas idénticas a las cassettes musicales. Además, a prácticamente la totalidad de los «micros» se les puede conectar los periféricos convencionales (impresora, trazadora de gráficos, memoria de discos, etc.). Algunos «micros» pueden funcionar como terminales conectados a un gran ordenador.

El bajo coste de los microordenadores (en España de 100.000 a 200.000 pesetas) hace que la informática se esté popularizando a marchas forzadas. Alguien ya ha escrito un libro con este expresivo título: «El poder informático para el pueblo».

Multitud de pequeñas empresas americanas han invadido el campo de los microordenadores personales y domésticos. En Estados Unidos se venden en los grandes almacenes como un electrodoméstico cualquiera (los más baratos a 10.000 pesetas).



«A veces he creído entender un concepto... hasta que he tenido que explicárselo a un ordenador.»

3. Microordenadores y sociedad

Estamos aquí ante el viejo tópico de evaluar apriorísticamente las ventajas y los inconvenientes que un avance tecnológico concreto aporta a la sociedad. Como todo progreso, la informatización de la sociedad suscita entusiasmos y recelos. La aparición de los microordenadores pone sobre el tapete estos temas.

Pasemos revista a las incidencias de los «micros» sobre la sociedad en general, dejando para el apartado siguiente el tema de la educación.

Aspectos positivos, que a nuestro juicio aportan los microordenadores, son los siguientes:

1.º Desmitifican y popularizan la informática, que deja de ser una ciencia de práctica imposible.

2.º Permiten a las pequeñas empresas tener su sistema de proceso de datos independiente.

3.º Los individuos pueden tener un equipo informático para uso personal o doméstico.

4.º Se descentraliza la gestión de las empresas, que ya no necesitan estar conectadas a un gran ordenador, bien sea de otra empresa de servicios informáticos, o de la casa matriz.

5.º Permite una graduación modular de los equipos. No hay que cargar con un gran equipo si las necesidades son pequeñas. El equipo se podrá aumentar si las necesidades aumentan.

6.º En el futuro los microordenadores domésticos podrán ser conectados por teléfono a un banco de datos. El usuario, desde su casa, podrá leer los periódicos del día, consultar la guía telefónica o comprar a través de un catálogo en pantalla. Ingentes toneladas de papel se ahorrarán y nuestros bosques sufrirán menos. Se evitarán desplazamientos innecesarios, ahorrándose petróleo.

Estamos convencidos de que un avance en «teleinformática» supondrá un ahorro considerable de materias primas y de energía.

7.º La información es de por sí una materia prima importante; un tratamiento eficaz es fuente de ri-

queza. (El francés Raymond Moch dice que la información es la única materia prima fundamental con yacimientos al Oeste.)

En cuanto a los peligros que se ciernen sobre las sociedades, no provienen tanto de los «micros», sino de los grandes sistemas informáticos. Siguiendo a Raymond Moch apuntemos los siguientes grandes temas:

a) Independencia nacional

La mayor parte de los países dependen, en cuanto a equipos, de firmas norteamericanas. En España el llamado Plan Informático Nacional parece congelado. La única empresa nacional constructora de ordenadores, SECOINSA, depende de la tecnología extranjera. Creemos que se deberían hacer esfuerzos para disminuir la dependencia del exterior, y un buen campo, para empezar, podría ser el de microordenadores.

b) Libertades individuales

Hoy día muchas personas tienen miedo de estar fichadas en ordenadores, bien sean del Censo, de los Bancos, de Hacienda, del Ministerio, o de la Policía. Y temen, sobre todas las cosas, una eventual conexión entre los distintos ordenadores. ¡Algo malo habrán hecho!

Pero, hablando seriamente, no podemos dejar pasar por alto el peligro de concertar toda la información acerca de los individuos en pocas manos. Es evidente que esas manos pueden hacer mucho daño a las personas. Por contra, también pueden hacer un gran bien, pues hay medios para tener en cuenta las opiniones y deseos de los ciudadanos. Pueden, por tanto, abrirse vías hacia nuevas formas de democracia.

c) El empleo

Claramente muchas personas están amenazadas por un hecho muy simple: que un ordenador les quite el puesto de trabajo.

No es la primera vez que ocurre. En el siglo XIX las máquinas dejaron sin trabajo a mucha gente. Como resultados beneficiosos se consiguió una disminución de la jornada laboral y una «humanización», por paradójico que parezca, de las condiciones de trabajo.

Hay suficientes ejemplos que prueban que los avances no dejan de producirse, aunque haya riesgos de paro a la vista.

Nuestra esperanza es que haya una nueva disminución del horario laboral y del número de días trabajados por semana. De este modo puede haber trabajo para todos.

4. INFORMÁTICA Y EDUCACION

4.1. Informática y administración de centros escolares

Un centro escolar, a efectos de su gestión administrativa y académica, puede ser considerado como una pequeña empresa. Todo lo dicho en el apartado 3 para ésta, sirve también para una institución escolar. Archivos, listas, evaluaciones, estadísticas, etc., se pueden gestionar con un microordenador, una memoria de disco y una impresora. El importe del equipo material es de unas 400.000 pesetas.

Pero no nos engañemos: o se prepara a una persona cuya misión exclusiva sea el manejo del equipo, o se depende de una pequeña empresa de servicios informáticos que prepare los programas necesarios para la gestión del centro y resuelva los problemas de programación que vayan surgiendo. El coste de estos servicios puede suponer cantidades importantes.

4.2. Informática y enseñanza

En este punto queremos únicamente señalar las influencias que las *ideas informáticas* pueden tener sobre la metodología de otras disciplinas, especialmente de las matemáticas.

Los conceptos de algoritmo, programa, diagrama de flujo, rutina, salto condicional, eficacia de un algoritmo, etc., pueden ser aplicados a otras disciplinas, y para ello no es necesario disponer de un ordenador. Se trata de entender la informática como una *disciplina mental*. Para más detalles se pueden consultar los libros del profesor Jean Kuntzmann de la Universidad de Grenoble titulados: «Apport de l'informatique à l'enseignement mathématique» y «Retombées informatiques sur l'enseignement mathématique».

4.3. La enseñanza de la informática

Desde hace tiempo se viene reconociendo la importancia que tiene la informática para el hombre actual, y, en consecuencia, la conveniencia de incluirla en los planes de bachillerato. No se ha hecho así; y creemos que afortunadamente, pues el alto coste de los ordenadores hubiese impedido una enseñanza realista y práctica. Estos estudios se hubieran convertido en una especie de «Historia de la Informática», como ha ocurrido con otras materias.

Creemos que la llegada de los microordenadores cambia radicalmente el panorama. Un equipo modesto, pero suficiente para una enseñanza digna, puede costar ahora mismo entre 100.000 y 200.000 pesetas. El problema en estos momentos sería de profesorado.

Pensamos que el Ministerio de Educación debe ini-

ciar experiencias en este terreno, aportando microordenadores a todos los institutos interesados en establecer los estudios de informática.

A estos efectos, el Seminario de Matemáticas del Instituto Cardenal Herrera Oria ha presentado un proyecto para impartir informática considerada EATP.

Las razones por las que pensamos que la informática debe ser considerada como una enseñanza y actividad técnico profesional son las siguientes: primera, que la concebimos como una *actividad a practicar*, encaminada al ejercicio profesional; segunda, que no pretendemos que el Seminario de Matemáticas tenga la exclusiva de la informática; y tercera, que de ese modo la materia puede aparecer en 2.º y 3.º de bachillerato como una disciplina optativa, lo que implica que el horario de los alumnos no aumenta y que tampoco se impone la informática al que no la desee.

Nos interesa señalar que otros países desarrollados ya han establecido los estudios de informática en el bachillerato, aportando los medios necesarios (materiales y de formación del profesorado). Tal es el caso de Francia, que en 1970 comenzó a poner en práctica la iniciativa de Mercouff, dotando a 58 lycées con miniordenadores. En estos momentos están desarrollando un plan, en virtud del cual el Ministerio de Educación francés se compromete a repartir 10.000 ordenadores por todas las escuelas e institutos del país, en un plazo de cinco años que finaliza en 1984. Este plan ha inducido a la industria electrónica francesa a desarrollar microordenadores propios.

4.4. Los microordenadores y la enseñanza de las matemáticas

En la mente de todos nosotros está que el microordenador no es la panacea universal que vaya a resolver todos los problemas que tiene planteados la enseñanza de las matemáticas. Por el contrario, los «micros», al ensanchar el campo de lo que se puede hacer en bachillerato, plantean más problemas de los que resuelven. Vienen a complicar nuestro oficio de profesores.

Es obvio que en temas clásicos de cálculo numérico (aproximación de raíces, interpolación, integración numérica) y en estadística resultan ser una herramienta poderosísima. Además, nuevas técnicas, como el método de Montecarlo, quedan al alcance de los bachilleres.

Pero con todo, lo más importante es la disciplina mental que adquiere un alumno diestro en el arte de programar, disciplina que le será útil en otros campos.

La resolución de un problema mediante ordenador exige varias etapas:

a) *Planteamiento del problema.* Consiste en precisar el conjunto y la naturaleza de los datos iniciales y de las soluciones del problema, y en indicar cómo los resultados dependen de los datos.

b) *Elaboración de un algoritmo de resolución.* Un algoritmo se considera elaborado cuando se ha encontrado una secuencia de pasos, realizables por el ordenador, que nos llevan a la solución en un número finito de etapas.

c) *Elaboración del programa.* Consiste en la transcripción del algoritmo al lenguaje de programación.

d) *Puesta a punto del programa* que comprende la verificación del programa, detección y corrección de errores.

e) *Resolución automática del problema.*

El matemático D. E. Knuth, autor de la serie «El arte de programar ordenadores», señala, en el prefacio del

primer volumen, que el ordenador suscita la capacidad de poner las soluciones de los problemas en términos tan explícitos que hasta un ordenador pueda entenderlos. Más adelante dice: «A veces he creído entender un concepto..., hasta que he tenido que explicárselo a un ordenador.»

De aquí se desprende que el arte de programar es un buen entrenamiento didáctico, pues si logramos hacer comprender algo a un ordenador, malo será que no lo logremos con un alumno.

En cuanto a las posibilidades concretas que nos abren los microordenadores para su empleo efectivo con los alumnos, quisiéramos apuntar los siguientes:

Una de las mayores ventajas que tienen los «micros» es que, gracias a su reducido tamaño, pueden ser empleados dentro del aula, acercando el ordenador a los alumnos y no al contrario. Pero nos gustaría señalar tres tentaciones en las que fácilmente se puede caer:

La primera tentación sería la de pensar que el microordenador es simplemente una potente calculadora y emplearlo únicamente para computación. Una sencilla calculadora programable puede servir a estos efectos.

La segunda sería utilizarlo como editor de textos. Caeríamos en esta tentación si, por ejemplo, programamos la aparición en pantalla de la demostración de un teorema. Para esto, mejor un libro.

Y la tercera sería la de explotar excesivamente las posibilidades gráficas (con imágenes estáticas o dinámicas) que ofrecen los «micros»; pues para eso estaría mejor una diapositiva o una película.

El campo que imaginamos más provechoso es el de la conjugación armónica de los tres aspectos en la simulación de una situación. En este caso, el alumno debería tener la posibilidad de actuar desde el teclado, modificando los parámetros del problema, y recibir una respuesta que indique en qué medida se ha modificado la variable que se desea estudiar.

Y para terminar, por si alguien nos pregunta qué papel le está reservado en el futuro al microordenador dentro del aula, quisiéramos contestarle con estas reflexiones:

La sociedad asigna a la institución escolar una doble función: Por un lado, la de transmitir a las jóvenes generaciones los conocimientos adquiridos y el sistema de valores establecido. Por otro lado, corresponde a la institución escolar agrandar el campo de los conocimientos y perfeccionar el sistema de valo-

res. En esta doble función, conservadora y progresista, radica la tragedia de la enseñanza. El profesor se debate entre la rutina y el entusiasmo. Entre la desalentadora repetición y la fascinante creación. Desgraciadamente, todo parece indicar que la primera función prevalece sobre la segunda.

Si nos fijamos en los inventos tecnológicos habidos en los últimos tiempos, ¿cuántos de ellos han entrado de verdad en el aula? Nosotros hemos buscado por todas partes y sólo hemos encontrado uno: ¡el bolígrafo! Por eso no nos atrevemos a vaticinar el porvenir de los microordenadores en la enseñanza.

BIBLIOGRAFIA

1. AIKEN, H. y otros: *Perspectivas de la revolución de los computadores*. Alianza Universal, Madrid, 1975.
2. CARNAP, R. y otros: *Matemáticas en las ciencias del comportamiento*. Alianza Universal, Madrid, 1974.
3. DAVID, D.-J.: *La découverte du PET*. Editions du PSI, Lagny/Marne, 1979.
4. DEMIDOVITH, B.: *Eléments de calcul numérique*. Mir, Moscú, 1979.
5. ERLER, F. y otros: *La revolución de los robots*. EU-DEBA, Buenos Aires, 1961.
6. FELDMAN, J. A.: *Lenguajes de programación*. «Revista Investigación y Ciencia», núm. 41, Barcelona, 1980.
7. FERNANDEZ BIARGE, J.: *Temas de informática*. ETS de Ingenieros Navales, Madrid, 1977.
8. GOTTFIED, B. S.: *Programación Basic*. McGraw-Hill, Méjico, 1977.
9. GUILLEN, A.: *ITT-IBM en España*. Zero, Madrid, 1977.
10. JANTSCH, E. y otros: *Pronósticos del futuro*. Alianza Editorial, Madrid, 1970.
11. KNUTH, D. E.: *El arte de programar ordenadores*. Volumen I. Reverte, Barcelona, 1980.
12. KORSHUNOV, Y. M.: *Fundamentos matemáticos de la cibernética*.
13. KUNTZMAN, J.: *Apport de l'informatique à l'enseignement mathématique*. CEDIC, París, 1974.
14. KUNTZMAN, J.: *Retombées informatiques sur l'enseignement mathématique*. Université Scientifique et Médicale de Grenoble, 1976.
15. MARC, G.: *L'ordinateur en formation: simulation et enseignement assisté*. «Revista L'ordinateur individuel», núm. 15, París, 1980.
16. MOCH, R.: *Faut-il redouter l'informatique?* «Revista L'ordinateur individuel», núm. 11, París, 1979.
17. NAYLOR, T.: *Técnicas de simulación en computadoras*. Limusa, Méjico, 1977.
18. NICHOLS, F. A.: *Z-80 Microprocessor*. Howard W. Sauns, Indianápolis, 1979.
19. SOBOL, I. M.: *Método de Montecarlo*. Mir, Moscú, 1975.
20. SIPPL, CH. J.: *Computer power for the small business*. Princite-Hall, New Jersey, 1979.

B.U.P. - C.O.U. - F.P.: TEIDE

**LIBROS ESCRITOS CON RIGOR CIENTIFICO QUE INVITAN A LA REFLEXION
Y AL TRABAJO PERSONAL**

BACHILLERATO

1.º

Lengua española. Pleyán.
Matemática. Boadas / Romero Mercadal / Villalbí.
Ejercicios y problemas de matemática 1. Id.
Religión. Palabra de vida 1. Bassó.
Guía didáctica. Bassó.
Historia de las civilizaciones. Vergés.
Ciencias naturales. Martínez / Mir / Plana / Puig / Villalbí.
Dibujo. Formación estética. Alegre / Conde / González / Mira.
English for Communication. Ramsey.
Français. Moreu-Rey.

2.º

Literatura española. García López.
Matemática. Boadas / Romero Mercadal / Villalbí.
Ejercicios y problemas de matemática 2. Id.
Religión. Palabra de vida 2. Bassó.
Guía didáctica. Bassó.
Geoeconomía. Vergés / Comes.
Geografía humana y económica. Castelló / Paniagua / Prats.
Física y química. Pujal / Carreras / Bozal.
Fundamentos artísticos del diseño. Conde / González / Mira.
English for Communication. Ramsey.
Français. Moreu-Rey.
Latín. Vergés / López.

3.º

Literatura española. López Robles / López Vergara.
Matemática. Boadas / Romero Mercadal / Villalbí.
Religión. Palabra de vida 3. Bassó.
Historia y geografía de España y de los países hispánicos.
Vergés / Comes.
Física y química. Pujal / Carreras / Montserrat.
Filosofía. García Navarro.
Français. Moreu-Rey.
Latín. Vergés / López.

C.O.U.

Français. Moreu-Rey.
Filosofía y ciencia. J. C. García Borrón.
Lenguaje. Pleyán.
Matemática. Boadas / Villalbí.
Física. Alsina / Aranda / Estradé / Fornells.

FORMACION PROFESIONAL

1.º

Lengua española. Pleyán / García López.
Matemática. Pons.
Formación humanística. Vallverdú.
Física y química. Escofet.
Ciencias de la naturaleza. Adserá.
The English at Work. C.E.L.A.
Les français au travail. C.E.L.A.
Técnicas de comunicación. (Correspondencia comercial). Boucher.
Contabilidad. Pérochon / Breuil. Adaptación, T. Buira.
Mecanografía.

2.º

Lengua española. Pleyán / García López.
Formación humanística. Vallverdú.
Física y química. Escofet.
Tecnología electrónica. Collell.
Mecanografía.
Taquigrafía.
The English at Work. C.E.L.A.
Les français au travail. C.E.L.A.

PARA TEXTOS COMPLEMENTARIOS, SOLICITE CATALOGO

Don/Doña _____

Dirección postal _____

Desea recibir los libros señalados cuyas cantidades indica:

- ☐ Como pedido de muestra (un ejemplar por título y con el 50 por 100 de descuento).
☐ Como pedido en firme, cuyo importe haré efectivo por _____
☐ Deseo recibir el catálogo.



EDITORIAL TEIDE, S. A.

Viladomat, 291 - Teléfono 93/250 45 07 - Barcelona-29



1

La fotografía de microscopio electrónico en BUP y COU

Por Fermín Javier VILLANUEVA FERRERAS (*)

OBJETIVO

El presente trabajo persigue fundamentalmente un objetivo: el interesar a los profesores de Ciencias Naturales de Bachillerato y COU en la utilización de fotografías de microscopía electrónica en la teoría y en las prácticas de dicha asignatura.

El estudio-comentario de fotografías de microscopía electrónica en temas como «Morfología y estructura celular» o «Fisiología y energética celular», constituirá una importante ayuda que completará tanto los conocimientos meramente teóricos como a las ya clásicas prácticas de tinción y observación al microscopio de luz de células (animales y vegetales) o de orgánulos celulares.

Por último se presentan una serie de fotografías de microscopía electrónica de células y estructuras celulares comentadas según el curso en el que sean utilizadas, que nos podrán ayudar a desarrollar los temas arriba mencionados.

VENTAJAS DEL USO DE FOTOGRAFÍAS DE MICROSCOPIO ELECTRÓNICO

El uso de fotografías de microscopio electrónico de la ciencias naturales, ofrece una serie de ventajas, tanto para el alumno como para

el profesor, que deben ser tenidas en cuenta a la hora de hacer la programación de la asignatura.

En lo que el alumno se refiere, las ventajas son:

1) Propicia un mejor conocimiento de la estructura y fisiología celulares al permitirle:

- a) Una identificación más exacta y rigurosa de dichas estructuras.
- b) Un mejor conocimiento de las relaciones existentes entre ellas, lo que posibilita la comprensión de la célula funcionando como un *todo* armónico.
- c) Situar la célula como una unidad con personalidad propia que está rodeada de otras con las que está unida y a las que influencia, al mismo tiempo que está influenciada por ellos (lo cual ayudará a comprender mejor el funcionamiento de los órganos, tejidos y, en definitiva, del *ser*).

2) Aumenta el interés del alumno por lo que estudia al mejorar la comprensión de lo estudiado y al darle a conocer una de las técnicas que en este campo ha posibilitado los actuales conocimientos (desmitificándolos y haciéndolos más «cercanos»).

En lo que a los profesores se refiere

(y dejando claro que la consecución de los objetivos 1) y 2) es de por sí importantísima) las ventajas son:

- A) La utilización de fotografías de microscopio electrónico permite el uso de las mismas fotografías para 1.º, 3.º y COU (modificando simplemente la profundidad de los objetivos a perseguir) con el consiguiente ahorro. O de distintas, todo lo cual permite una gran flexibilidad para el profesor.
- B) Las fotografías son un material barato y bastante fácil de conseguir, de duración larga si se toman unas sencillas medidas para su conservación (fundas de plástico, etc.) y de fácil almacenaje al no ocupar mucho espacio.
- C) No necesitan de lugares especiales para su estudio, siendo suficiente el aula donde se imparte clase normalmente.
- D) Permite su uso, desde el punto de vista didáctico, desde los dos enfoques posibles: bien antes de la explicación teórica o después (según criterios, cursos o según los objetivos que se persigan).
- E) Permiten ser usadas por el alumno en su propia casa, bien para el estudio simultá-

(*) Catedrático de Ciencias Naturales del IB Mixto de Marcilla (Navarra).

neo o porque el tiempo de clase no fue suficiente.

- F) Son material muy adecuado para las técnicas de trabajo en grupo.

USO

Las fotografías de microscopio electrónico permiten al profesor una gran libertad en su uso. Será el profesor quien, en definitiva, fije la

profundidad y naturaleza de los objetivos a alcanzar, así como la metodología a emplear.

No obstante, y antes de fijar dichos objetivos, sería necesario hacer un pequeño análisis de los cuestionarios de Ciencias Naturales vigentes en 1.º, 3.º y COU atendiendo a su amplitud, naturaleza y al fin para que fueron concebidos.

Ciencias Naturales de 1.º de BUP es una asignatura común y hay que

pensar que habrá alumnos que ya no la volverán a estudiar, de aquí que lo interesante sea, sobre todo, la adquisición de unos conocimientos *básicos fundamentales*.

En cambio, Ciencias Naturales en 3.º es optativa y nos trae una repetición de gran cantidad de contenido de 1.º, junto con una ampliación para mejorar los conocimientos y ponernos en condiciones de abordar la biología de COU.

COMENTARIOS DE FOTOGRAFÍAS

Las fotografías han sido comentadas teniendo en cuenta las consideraciones expuestas arriba y son gentileza del doctor don Jesús Vázquez, Jefe del Departamento de His-

tología de la Universidad de Navarra.

Como se puede ver no se han marcado todas las estructuras u orgánulos, sino los más característicos para evitar una excesiva acumulación de signos.

Fotografía núm. 1

Fotografía de células de endometrio X 28.000.

Vemos siete células de endometrio perfectamente individualizadas debido a la perfecta visualización de la membrana plasmática (K_w) con interdigitaciones entre ellas.

De las siete células sólo dos presentan núcleo (N) visible y de gran tamaño con una membrana nuclear (K_n) patente y con ribosomas asociados a ella. Dentro de los núcleos se ve la cromatina que cortada aparece como un conjunto de puntos, siendo también visible el nucléolo (N_c) de una de ellas.

En lo que al citoplasma se refiere destacan la presencia de mitocondrias (K) en un número discreto, pero de gran tamaño; mitocondrias que, en algunos casos, muestran sus crestas (flechas de mitocondrias).

El retículo endoplasmático rugoso (B) es patente con sáculos muy alargados con los ribosomas a modo de puntos pegados a ellos.

Hay también algunas zonas de ribosomas libres (R).

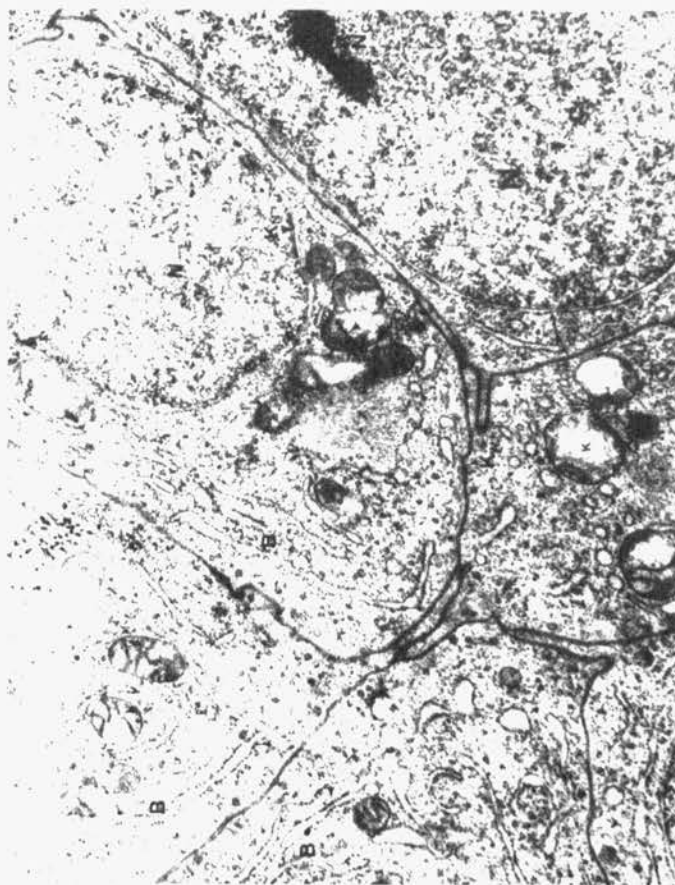
El aparato de Golgi y el retículo endoplasmático liso no aparecen.

La fotografía presente no muestra todas las estructuras celulares, pero tiene interés al permitirnos la fácil identificación de las distintas células, poniendo de manifiesto la íntima relación que hay entre ellas.

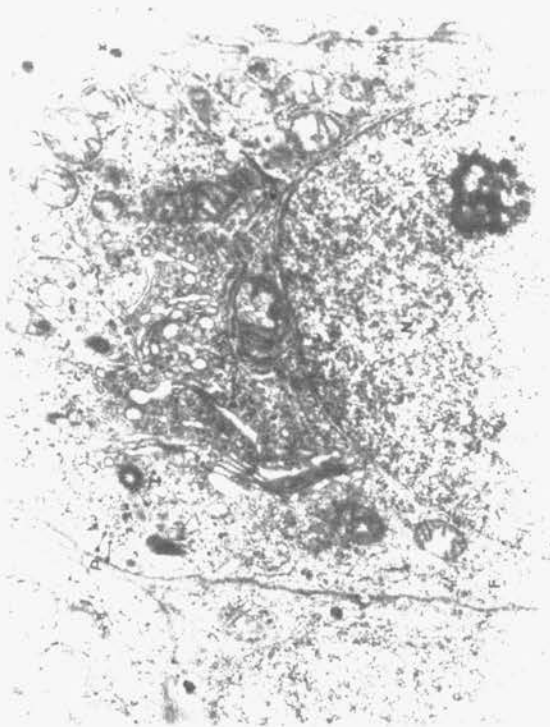
Permite también la fácil identificación de los núcleos interfásicos

con su cromatina, de la molécula nuclear y del nucléolo. Del retículo endoplasmático rugoso y de las mitocondrias. Por todas estas caracte-

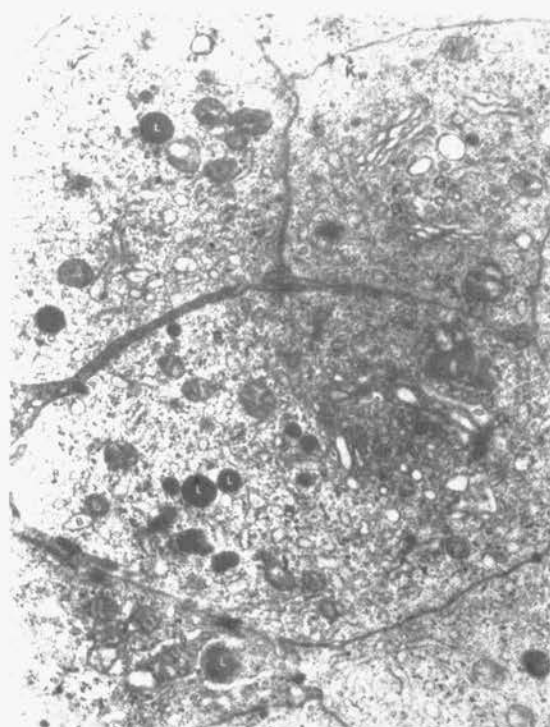
risticas es una fotografía que se puede usar en cualquiera de los tres cursos, aunque es recomendable para 1.º y 3.º.



Fotografía núm. 1.—Células de endometrio X 28.000.



Fotografía núm. 2.—Epitelio glandular de endometrio X 26.500.



Fotografía núm. 3.—Células de epitelio de endometrio X 26.500.

Fotografía núm. 2

Presenta una gran célula central y otras a los lados. Los límites entre las distintas células se ven bien debido a que las membranas plasmáticas son fácilmente identificables, y además forman abundantes invaginaciones. Aparece un desmosoma (X).

La célula central presenta un gran núcleo (N) con una membrana nuclear (K_n) con la típica estructura tri-capa y con ribosomas libres asociados a ella.

Dentro del núcleo está la cromatina que aparece a modo de puntos y un núcleo muy patente (N_c) mostrándonos su estructura a modo de ovillo, fofa.

En el citoplasma se ven abundantes mitocondrias (K) de gran tamaño con las crestas patentes (destacando la marcada con una flecha que las presenta abundantes y paralelas).

El retículo endoplasmático rugoso (B) existe, pero no es muy abundante.

Los ribosomas libres, en cambio, si lo son; apareciendo incluso polirribosomas (P_R) perfectamente identificables.

Pero lo que destaca de la fotogra-

fía es el gran desarrollo del aparato de Golgi, que presenta varios dictiosomas (D) y con abundantes vesículas. Además se puede ver la formación de dos vesículas a partir de los dictiosomas (DD). Existe también un centriolo (T), cortado transversalmente, en el que se pueden distinguir los grupos de tripletes.

La fotografía es una fotografía bastante completa: presenta casi todas las estructuras celulares, de aquí que su uso sea aconsejable en 1.º Pero, además, permite la buena observación de algunos detalles que sobrepasan el contenido de este curso: centriolo a no demasiado aumento (lo que puede hacer difícil su identificación), estructura del nucléolo, estructura de la membrana, formación de vesículas en los dictiosomas, polirribosomas. Todo lo cual posibilita su estudio en 3.º y en COU.

Fotografía núm. 3

Células epiteliales de endometrio X 26.500.

Vemos una serie de células íntimamente unidas, presentando invaginaciones en algunas zonas. No

aparece el núcleo en ninguna de ellas.

Las mitocondrias muestran sus crestas en algunos casos.

El aparato de Golgi presenta gran desarrollo en dos de las células con los dictiosomas (D) y las vesículas.

El retículo endoplasmático rugoso (B) no es muy abundante. En cambio, si lo son los ribosomas libres (R) que en algunas células ocupan gran extensión.

Aparecen en la fotografía granulaciónes densas que son lisosomas (L), en los que se puede apreciar un contenido homogéneo y a la membrana que les rodea. Aparecen también siete desmosomas (X).

En lo que a su estudio se refiere esta fotografía puede usarse en 1.º, persiguiendo el reconocer estructuras como en las anteriores, pero además presenta algunas particularidades que nos pueden ayudar a la consecución de otros objetivos: la ausencia de núcleos nos ayudará a que los alumnos aprendan a interpretar los cortes que se les presentan.

Por último, el estudio más detallado de la estructura de los lisosomas quedaría para 3.º y fundamentalmente para COU.

Fotografía núm. 4

Endotelio cerebral X 28.000.

La fotografía presenta seis células endoteliales de forma aplanada con una luz muy grande en el centro.

Destaca la célula más grande con un aparato de Golgi muy desarrollado con dictiosomas patentes.

Son bien visibles una serie de granulaciones densas que son lisosomas (L). Se ven también mitocondrias (K), retículo endoplasmático rugoso (B) y ribosomas libres. Así con filamentos (F).

Pero lo que más destaca de la fotografía es la abundancia de vesículas de pinocitosis (V_p) en sus diferentes fases de formación (sobre todo en la parte próxima a la membrana basal, aunque en la luz también hay algunas).

La fotografía es claro que no puede usarse para la interpretación de estructuras celulares (excepto Golgi). Pero, en cambio, es muy apropiada para que los alumnos se acostumbren a interpretar los cortes que se les presentan (aprenden a distinguir donde hay material celular y donde no lo hay, a acostumbrarse a encontrar células cuyo núcleo no fue alcanzado en el corte, a reflexionar sobre la forma de las células).

También nos servirá para poner de manifiesto el fenómeno de la pinocitosis y la dinámica intercelular.

Por estas razones se recomienda para 3.º y COU.

Fotografía núm. 5

Corte longitudinal de fibra muscular estriada con multitud de Sarcomeras no contraídas, las cuales nos muestran claramente su ultraestructura y las mitocondrias (K) intercaladas entre ellas.

Tenemos una visión conjunta de multitud de sarcomeras (permitiéndonos ver la posición de unas con respecto a las otras), de su ultraestructura y de la íntima relación existente entre ellas (necesidad de energía para la contracción) y las mitocondrias que se las proporcionan.

Uso en 3.º y COU.

Fotografía núm. 6

Corte de mitocondrias y membranas de retículos X 160.000.

Presenta la fotografía gran parte de una mitocondria, parte de otra y parte de retículo (4) a gran tamaño.

Podemos ver la estructura típica de las membranas externas (1) e internas (2) de la mitocondria, así como las del retículo comprobando que tienen una estructura idéntica (universalidad de las membranas).

Vemos también cómo se forman las crestas mitocondriales a partir de la membrana interna (3) y la matriz mitocondrial (5).

Podremos realizar un estudio de las membranas y de la estructura de la mitocondria.

Para usar en 3.º y, sobre todo, en COU.

Fotografía núm. 7

Nos muestra una mitocondria después del choque hipotónico y estudiada por el método de contraste negativo en la que podemos ver la membrana externa (1) como una especie de globo arrugado que aparece a la derecha y que dejó escapar al romperse todo su contenido que aparece a la izquierda y en el que se distinguen las crestas mitocondriales.

La fotografía es muy adecuada para conocer la estructura de la mitocondria; diferenciando entre su envoltura externa y el contenido interno.

Uso en 3.º y, sobre todo, en COU.

Fotografía núm. 8

Fracción mitocondrial obtenida a 8.500 g. y tratada para el estudio de contraste negativo X 120.000.

Se aprecia parte de una mitocondria después del choque hipotónico, con las «unidades proyectantes» en forma de cerilla.

Esta fotografía nos introduce en la ultraestructura de la mitocondria y en la localización de algunas de las actividades de la membrana interna.

Uso, sobre todo, en COU.

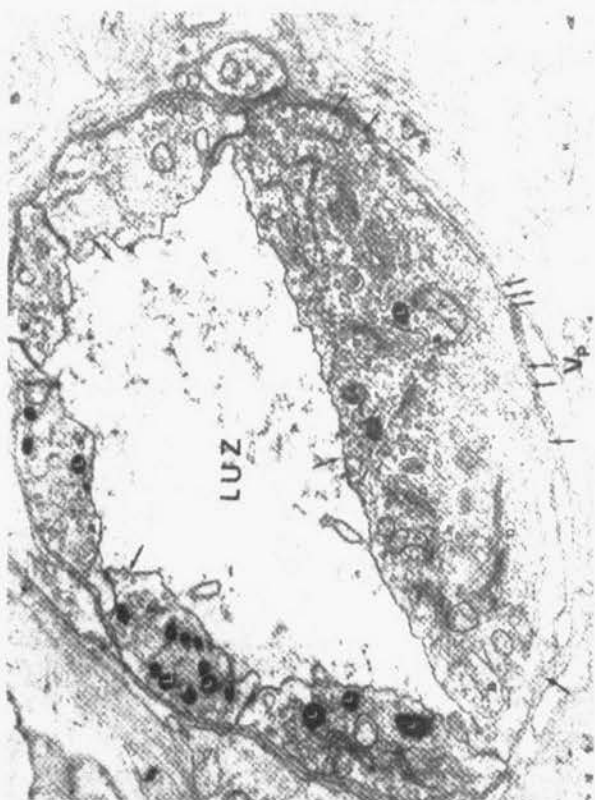
Fotografía núm. 9

Corte de centriolos transversal y longitudinalmente X 120.000 y x 100.000.

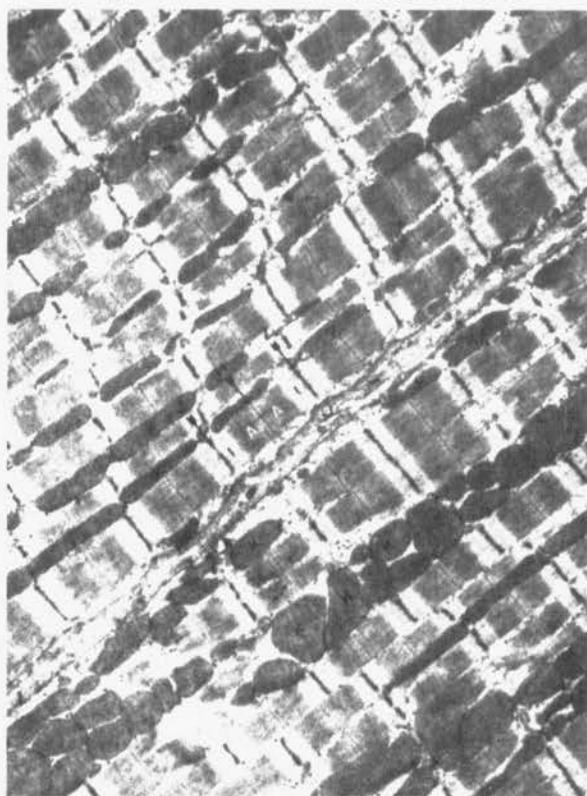
Las dos fotografías nos dan una visión bastante exacta del centriolo (tripletes, vesícula, etc.).

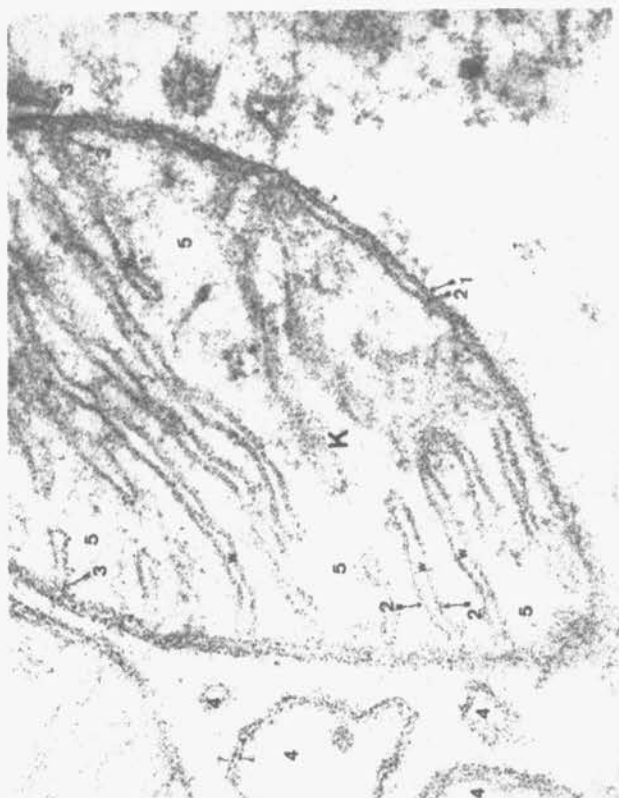
De uso en 3.º y COU.

Fotografía núm. 4.—Endotelio cerebral X 28.000.



Fotografía núm. 5.—Fibra muscular estriada.





Fotografía núm. 6.—Mitocondrias y membranas de retículo X 160.000.

Fotografía núm. 10

Corte transversal de cilios X 120.000.

Vemos la estructura de los cilios con los nueve pares de túbulos periféricos (T_p) y los dos túbulos centrales (T_c), todos ellos rodeados por la membrana plasmática.

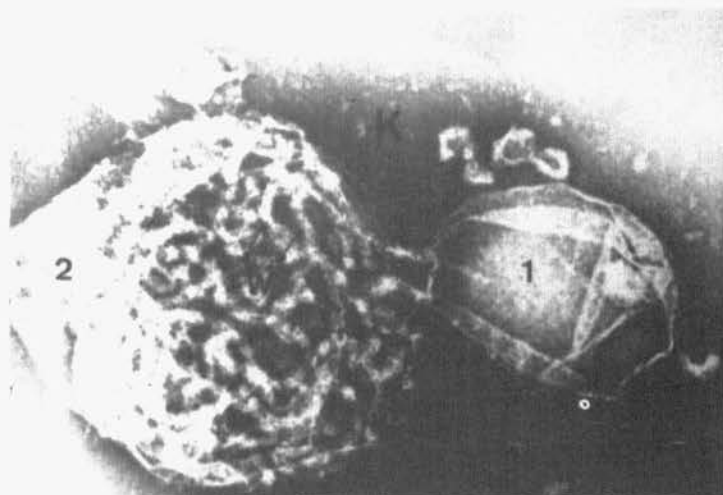
La fotografía permite conocer la estructura de los cilios (y flagelos) y

Fotografía núm. 9.—Centríolos cortados transversal y longitudinalmente, respectivamente. X 120.000 y X 100.000.

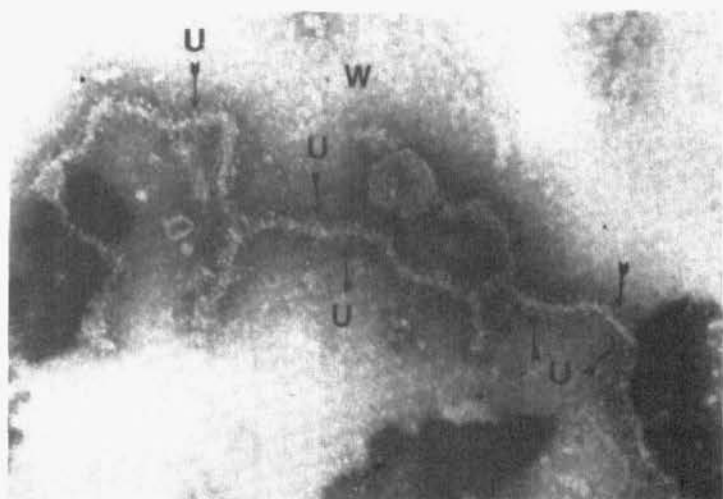
Fotografía núm. 8.
Fracción mitocondrial
X 120.000.

permite relacionarlos con los centriolos modificados (corpúsculos basales o cinetosomas) de los que proceden.

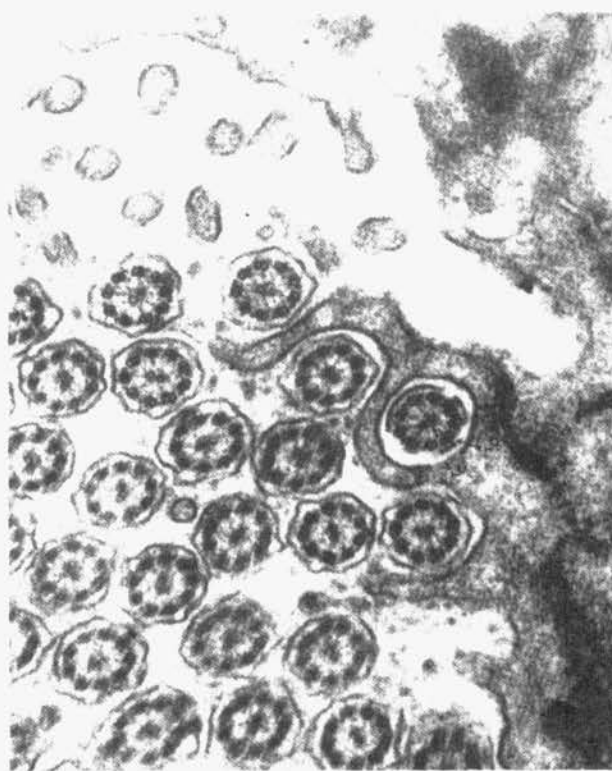
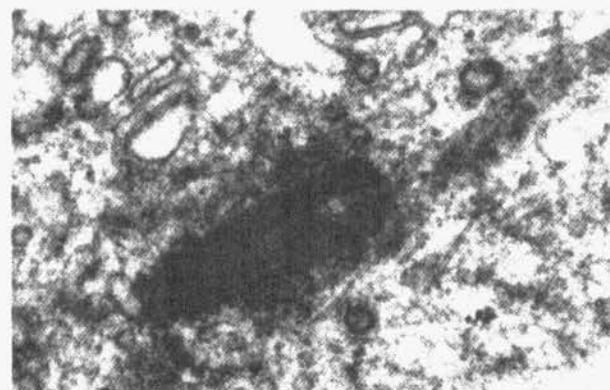
Deben ser estudiadas a la vez la 10 y la 9 para comparar estructuras. De uso en COU.



Fotografía núm. 7.—Mitocondria X 88.000.



Fotografía núm. 10.—Corte transversal de cilios X 120.000.



El paso atrás pedido hoy a la filosofía: símbolos y hermenéutica

Relato de lo que se fue *haciendo y pensando* en el Seminario de Filosofía del Instituto de Bachillerato Beatriz Galindo, de Madrid.

Por **Elías MARTINEZ RUIZ (*)**

La especial indole de la filosofía impone, como primera exigencia, la búsqueda del camino. «Il y a des philosophies, autant que des philosophes», he de decir con Mikel Dufrenne, «Pour l'Homme», pág. 9. Y siempre ha desconcertado la multiplicidad de filosofías en oposición a la unidad de la ciencia, igual para todos en un momento dado que, no obsta, es claro, a los cambios en el tiempo. La filosofía es diferente y, «¿será posible, exclama Zubiri en la pág. 9 de sus «Cinco Lecciones de Filosofía», que a cosas tan distintas se llame así, sin más, filosofía?». Eligió Zubiri cinco filósofos, pudo elegir otros, nos dice él: su extrañeza hubiera aumentado con el número.

Si yo digo, el dogmatismo de una filosofía *hecha* que se enseña, no está en consonancia con lo que es la filosofía, me parece evidente. A su ser es esencial la búsqueda de un camino, y, remedando al poeta «camínante no hay camino, el camino se hace al andar», tengo que pensar: el camino hay que hacerlo al andar, andándole. Supone dos cosas: un cuestionario radical en el origen, y, a la vez, hay que ponerse a andar, hay que salir de aquella situación originaria. Es lo que parece decir aquel dicho: «todo principiante es un escéptico, pero todo escéptico no pasa de principiante». Todo ello sugiere algo así como una guía de perplejos, como quería Maimónides, y yo diría, que eso mismo es lo que ha pretendido nuestro Seminario.

La diversidad en el entender la filosofía tiene que incidir también en la diversidad de enfoques en su enseñanza, y aquí se impone también la necesidad de una búsqueda del objetivo que nos proponemos al enseñar la filosofía. Estos objetivos varían según los autores de los textos de filosofía. Para unos, la función principal de la enseñanza filosófica es enseñar a

discurrir, formar la inteligencia; pero eso lo hace mejor la matemática. Otros quieren informar a sus alumnos como lo haría otra asignatura, hoy, enseñando lo que pueden enseñar otras disciplinas: en ese caso, quizá sería preferible suprimirla. Con mejor sentido, otros pretenden introducirlos en la reflexión crítica: en la crítica, no obstante, introducían a los jóvenes atenienses Sócrates y los Sofistas. Con la introducción en la crítica tampoco se ha dicho lo suficiente: el espíritu y el talante de Sócrates y los Sofistas, les oponía más que la crítica les hacía coincidir.

Todos nos dice que se impone una orientación. Ahora bien, en el diálogo nació con Sócrates la filosofía y en el diálogo ha vivido siempre. El Seminario ha sido lugar de ese diálogo, y, por eso, nuestro hogar espiritual que nos ha permitido vivir los ocho años.

La perplejidad radical que es la misma en que consiste la vida nos ha salido al encuentro con sólo suscitar el hecho de la filosofía. Pero el hombre tiene que obrar, imposible sin una opción que le saque implícitamente de aquella incertidumbre (*La Acción de Blondel*). Si todo escéptico no pasa de ser principiante, el filósofo tiene que salir de la incertidumbre originaria. Tiene, por tanto, que comprometerse frente a la ciencia, en la que el sujeto que la hace queda fuera, como lo exige la objetividad, mientras que en la filosofía entra por entero el sujeto que la hace.

Tal es la situación del hombre y tal es la condición del filósofo. No es eso todo; hay una evasión también originaria de sí mismo y un impulso a ocultar, a ahogar su propia situación. Lo han constatado todos los

(*) Catedrático de Filosofía del IB Beatriz Galindo de Madrid.

grandes filósofos. El hombre concreto que la filosofía encuentra en el comienzo de su itinerario falló ya la puntería, y ese es ya un hombre extraviado y perdido. Llevado por su actitud natural, como vinculado a la naturaleza, el hombre vive entregado a las cosas en medio de los objetos y separado del centro de su existencia, como separado de los demás. De algún modo todos los filósofos le piden que suspenda esa actitud natural, lo que Husserl ha llamado conversión por la que el sujeto vinculado a la naturaleza se convierte en el sujeto para el cual esta naturaleza es un mundo de signos, un mundo significativo, en el sujeto que, en un acto de razón, se plantea el problema de la totalidad de su propia vida. El modo como acontece, lo ha descrito Camus como el momento en que la cadena de los gestos cotidianos se rompe. «Sólo que un día, escribe Camus, 'El mito de Sisifo', pág. 20, se alza el ¿por qué?... final de los actos de una vida maquina, pero inicia al mismo tiempo el movimiento de la conciencia.» Surge la pregunta ¿por qué existo yo?, ¿por qué existe algo?, ¿qué soy yo? Caracteriza al joven frente al niño, como lo advierte Spranger en su «Psicología de la edad juvenil». Lo oímos a un médico pedagogo y psicólogo en la «Clave» de la televisión, en el sábado dedicado a la juventud. El desarrollo de la conciencia en el joven está determinado por las preguntas ¿quién soy yo?, ¿por qué existo? Evocó aquello de Halmet, «Ser o no ser, esa es la cuestión». Kant lo va a completar con sus preguntas: ¿qué puedo saber?, ¿qué debo hacer?, ¿qué me toca esperar?, y ésta que las contiene todas ¿quién soy yo? Pero yo soy una palabra enorme, cósmica diremos con Ortega y Gasset, que sólo en su integridad posee significación. Yo y el universo en su totalidad remite el uno al otro; implicándose mutuamente, el tema del ser que yo soy, y el tema del ser en totalidad, son un solo problema, el problema del ser del hombre, es el problema del ser en cuanto tal (Heidegger).

Este despertar de la conciencia que define al joven ahora continúa. «La continuación, escribe Camus, es la vuelta inconsciente a la cadena o el despertar definitivo». En ambos casos el joven opta o por la caída —lo expresó el joven que intervino en la «Clave»: prefiere gozar de la sociedad permisiva —a pensar (se agrava con la caída en el anonimato de Uno o de la plebe); o el joven opta por ser él mismo, por vivir en vigilia espiritual. Con esta nueva conciencia tiene que conectar nuestra enseñanza; su misión es desarrollar esa vida incipiente, educarla, conducirla. ¿Cómo lo podría hacer si el maestro no ha despertado a esa conciencia y vigilia espiritual? La vida se enciende en contacto con otra vida: esta ley da razón a nuestro Seminario. La filosofía nos cura transformando nuestra conciencia.

Ya puestos en la vida reflexiva, he aquí que ante las preguntas por el ser se abre la alternativa por el sentido o por el sinsentido de la realidad. La paradoja es que para negar la filosofía hace falta filosofía, para no apostar por el sentido que hay que apostar por el sinsentido. El guía aquí ha sido para nosotros Mikel Dufrenne, «Pour l'homme». Dufrenne evoca el «l'anti-humanisme prope à la philosophie contemporaine, et de défendre contre elle l'idée d'une philosophie qui aurait souci de l'homme», pág. 9. Por fuerza fuimos forzados a entrar en el gran tema de la dictadura de la ciencia que está en la raíz de todos los antihumanismos. Si la ciencia se apodera del hombre entero no puede hacerlo sino, de acuerdo con su propia ley de la objetividad, objetivándole y, por tanto, suprimiéndole como sujeto. El problema no está tan separado del primer paso que consistía en emerger de la acti-

tud natural, puesto que la ciencia continúa la actitud natural. La conversión de la actitud natural es ahora la conversión de la ciencia. Y no digan, les decía Ricoeur a los científicos, que ustedes no lo necesitan. «Ustedes me dicen que no necesitan eso. Yo digo que sí, porque sin eso no saben ustedes lo que hacen.» «Debate: psicología y filosofía», pág. 40. Intervinieron por los científicos Jean Piaget, René Zazzo, Paul Fraisse, Yvis Galifret; por parte de los filósofos Paul Ricoeur y Francis Jeanson. Esta discusión ocupó varios Seminarios.

Sin duda, las ciencias proporcionan al filósofo muchos conocimientos muy aprovechables para la filosofía. Aquí intervino el discípulo de Sartre, Francis Jeanson: «Estoy totalmente de acuerdo: cuanto más informaciones sobre sí mismo le demos, tanto mayor es el favor que le hacemos. A continuación de que todavía esté allí para beneficiarse». Ibid., págs. 43-44 (Risas).

El hombre que ha de estar allí para beneficiarse, es ese sujeto para el que hay sentido, que se interroga por la totalidad, que se ha convertido de sujeto vinculado a la naturaleza en sujeto ético, que espera, que lucha por ser él mismo.

Hemos dicho que este sujeto surgía con el nacimiento de la filosofía. ¿Es realmente así?, ¿el hombre como sujeto no existía antes de ese acto de nacimiento de la filosofía? Equivale a preguntar: ¿la filosofía surge sin precedentes, sin genealogía, desenfadada y autosuficiente, cual si la razón fuese un universo que se bastase a sí mismo, como la sustancia de Spinoza —*quae in se et per se concipitur*—, cuando lo propio del momento actual es el descubrimiento de lo prerreflexivo que debiera ser integrado en una razón más ampliada (Merleau-Ponty)? Continuador de Merleau-Ponty y discípulo de Marcel, Ricoeur pone la filosofía en relación con la no filosofía. No hay filosofía sin presupuestos, repite. El pensamiento se ambienta desde el principio en la atmósfera del lenguaje. La situación de la cultura moderna, por encima de la reflexión filosófica misma ha puesto en primer plano la meditación sobre los símbolos. «El símbolo da que pensar», de Ricoeur, evoca a Eliade, Jung, incluso Freud, Bachelard. Este pequeño ensayo de Ricoeur ha sido para nosotros algo así como fue para Descartes el «Discurso del método» o «El misterio y problema» para Marcel o los «Datos inmediatos de la conciencia» para Bergson.

Al meditar sobre los símbolos se parte del lenguaje que se formó previamente y en el que en cierto modo quedó ya *dicho todo* («Finitud y culpabilidad», pág. 701).

Hoy el lenguaje es el terreno común de toda la cultura. Todo problema es problema de lenguaje, la verdadera cuestión es el lenguaje, afirma Levi-Straus y Leopoldo de Luis la completa con esta otra interpretando a Bousoño, «todo problema es problema de símbolos, la verdadera cuestión es el símbolo». («YA», 22-6-1978, pág. 13, «La razón del símbolo».)

Por lo pronto, el sentido de esta restauración de los símbolos pretende corregir a la filosofía moderna desde Descartes a Husserl en su búsqueda de un punto de partida, con exclusión de todo presupuesto previo. Si Ricoeur conectaba con Husserl en esa conversión del sujeto vinculado a la naturaleza del sujeto para el buen sentido, aquí corrige radicalmente a su maestro y al injertar sus investigaciones hermenéuticas en la fenomenología, la cambia sustancialmente. En España ya antes había cuestionado la razón moderna Ortega y Gasset y tal era el «Tema de nuestro tiempo»; su racio vitalismo más allá del racionalismo

y el vitalismo, concebía la filosofía como hermenéutica de la vida; la vida es el texto que el filósofo tiene que interpretar («Meditaciones del Quijote»). Ortega se quedó en Dilthey. Nuestra hermenéutica va más allá. Tratar de comprenderla ha sido la tarea principal del Seminario.

He aquí este acontecimiento de la cultura moderna: que el «mito», al quedar desmitologizado al conjuro de la historia científica y elevado a la dignidad de símbolo se ha convertido en una dimensión del pensamiento moderno («Finitud y culpabilidad», pág. 238). La hermenéutica moderna se propone como su objetivo reavivar la filosofía con su contacto con los símbolos fundamentales de la conciencia (ibid., pág. 704).

«Sería absurdo creer que cedemos a no se qué intuición imaginativa. Se trata de pensar. En lo que a mí respecta, nos dice Ricoeur, no abandono ni por un momento la tradición de racionalidad que anima la filosofía desde los griegos en adelante.» («Introducción a la simbólica del mal», pág. 35.)

Retomamos aquí el tema interrumpido, filosofía y ciencia: La interpretación de la simbólica como disciplina filosófica se nos va a iluminar en contraste con las ciencias que estudian los signos del hombre, el lenguaje, los mitos, los ritos, tal como la antropología estructural de Levi-Straus. Sabe Ricoeur que «el filósofo debiera incluir en su reflexión los resultados de todas las ciencias que intentan descifrar e interpretar los signos del hombre» («Introducción a la simbólica del mal», pág. 69). Nada más obvio que Ricoeur se ponga a la escucha de los trabajos de Levi-Straus al nivel de la inteligibilidad propio de la ciencia que es el suyo. El estructuralismo como ciencia toma distancia, objetiva, separa la ecuación personal del investigador de la estructura de la institución, del mito, del rito que estudia («Hermenéutica y estructuralismo», pág. 36).

Lo grave es cuando el estructuralismo se extrapola en filosofía, pues que, «más allá de un cierto punto crítico, pierde el sentido de sus límites» (ibid., pág. 37). Igual denuncia de extrapolación cabe extender al «Azar y la Necesidad» de Monod. En el terreno en que estamos situados que es el del lenguaje, Ricoeur denuncia igualmente los estudios de los positivistas lógicos, de todas las filosofías actuales del discurso sin sujeto, dándose la mano con la denuncia de Dufrenne que los califica de anti-humanismos. Legítimos esos estudios a su nivel, no lo son, cuando traspasan sus límites.

¿Cómo hay que entender entonces el estudio del lenguaje al nivel filosófico y la interpretación de la simbólica como disciplina filosófica? Responde Ricoeur asumiendo las meditaciones del II Heidegger del lenguaje como acontecimiento fundamental o interpretando la simbólica como sigue: «La hermenéutica no alcanza el valor de disciplina filosófica si no es un segmento de la comprensión de sí misma y de la comprensión del ser; fuera de este trabajo de la apropiación del ser, no es nada... El pensamiento hermenéutico se sumerge en lo que he llamado 'el círculo hermenéutico' del comprender y del creer, lo que la descalifica como ciencia y la califica como pensamiento meditativo». (Ibid., pág. 36.)

Hemos apuntado ya la diferencia entre la hermenéutica de Dilthey que se proponía, en expresión de Schleiermacher, «comprender al autor mejor de lo que él se comprendió a sí mismo», a la nueva hermenéutica gobernada, no por la vida, sino por el objeto.

Comprender un texto no es captar en él una expresión de la vida, no es la vida del autor la que gobierna

la comprensión, sino la esencia del sentido que encuentra su expresión en el texto. La comprensión está sometida al objeto que tiene la primacía. De donde la relación vital con aquello que se trata de comprender, el creer. De ahí el círculo hermenéutico del creer y comprender que trasciende la filosofía de la vida y nos instala en la ontología, en el ser. Se trata de captar el ser, de comprendernos a nosotros mismos comprendiendo el ser.

La cuestión era descifrar lo que realmente somos. He aquí que no tenemos ni intuición de nosotros mismos, ni evidencia psicológica, ni intuición intelectual, ni visión mística del yo. La filosofía es reflexión y reflexión sobre sí mismo, sobre el YO. ¿Qué significa si mismo, YO? Yo soy, yo existo es tan incuestionable como estéril. Lo que yo soy no puede ser verificado como un hecho ni deducido como una conclusión. Su auto-posición es reflexión. Pero esta reflexión no es intuición.

Tampoco puede reducirse a epistemología, a justificación del saber. Kant proyectó en el deber las estructuras del saber, pero la acción obedece a otro proceso, de deseo y de realización. Somos deseo en el sentido del *eros* de Platón y *conatus* de Spinoza. Por esfuerzo entiendo la posición en la existencia; esta posición en la existencia funda la afirmación más original, la del «yo soy». Puesto que nuestro poder de ser está alienado (el hombre que toma la filosofía a su comienzo es un ser perdido —el problema del mal—) tiene que ser el yo recuperado, tenemos que reapropiarnos nuestro propio ser. Esta reapropiación es la tarea de la filosofía. Por eso, Spinoza llamó ética a todo el proceso por el que el hombre pasa de la esclavitud a la libertad y bienaventuranza. (Es claro que tiene otro sentido para nosotros.)

Tampoco nos es posible arrojarnos directamente sobre la existencia; es mediante el rodeo de las acciones, las operaciones, las producciones en las que se constituye la conciencia de sí como nos es dado comprendernos: o sea, a través de las obras que dan testimonio del esfuerzo y el deseo que nos constituyen. Es apropiándonos de esas obras, como nos apropiamos de nosotros mismos, nos apropiamos de nuestro deseo y de nuestro esfuerzo.

Ahora bien, esas obras son ambiguas y requieren la interpretación. Su lenguaje es el simbólico; los grandes símbolos de la conciencia nos los apropiamos mediante la hermenéutica. Por eso la reflexión es hermenéutica.

Antes, sin embargo, hay que pasar por una primera etapa: la fenomenología. Se propone reproducir este mundo de los símbolos en imaginación y simpatía, como si se creyese. La obra de Eliade responde a este proyecto.

El fenomenólogo pone entre paréntesis la realidad de su objeto, como espectador imparcial, más, como si creyese. Por eso describe el fenómeno religioso con su objeto tal como se lo percibe y está dado en el culto y en la fe.

Esta preocupación por el objeto del fenomenólogo, sugiere esta pregunta. ¿No es la espera de una interpelación lo que mueve esa preocupación por el objeto? No vamos a detenernos en la imposibilidad de quedarse en espectador imparcial. Tiene el hombre que apropiarse del símbolo, porque no puede menos de sentirse concernido, interpelado. Pero no puede hacerlo, apropiárselo, volviendo a la ingenuidad primitiva, porque se perdió irremediablemente la percepción inmediata de la conciencia. Hay que conquistar, por tanto, una segunda ingenuidad en la crítica y por la crítica.

Se trata, pues, de comprender. La conquista de la segunda ingenuidad tiene que ser comprendiendo. Tal es el proyecto que anima la hermenéutica moderna. Lo hace y lo puede hacer la hermenéutica moderna porque ya en el símbolo hay un logos (la religión se coloca hoy bajo el signo del logos no del mana —Dumecil—); no el logos de la alegría que contiene una enseñanza disfrazada que se puede desmascarar con sólo dejar caer la imagen. No; el símbolo vale por lo que es y dice, es tautegórico en expresión acuñada para expresarlo. La donación de sentido que nos brinda el símbolo, la hermenéutica lo salda con la iniciativa inteligible y racional, propia de la labor crítico-interpretativa.

Hay que comprender para creer; nuestra fe es una fe que ha atravesado la crítica. Pero sólo creyendo es posible comprender. Hay que entrar en el ambiente en que se desarrolló el texto, en relación vital con el objeto, si nos le hemos de apropiiar y de ese modo reapropiarnos nuestro propio ser. No es posible un desarrollo mayor del círculo hermenéutico en este artículo.

Una cosa hay que subrayar: el hecho de que la cultura moderna haya descubierto un *tertium quid* entre lo real verificable por vía matemática o experimental y las fábulas, historias «falsas», «irreales»; es nuestra relación con el mundo, con los seres y el ser que el mito comienza a explorar de modo imaginativo («Hermenéutica y psicoanálisis»). En esta misma línea se mueve la confrontación de la mentalidad primitiva con Heidegger de Dufrenne en «Les études philosophiques». El lenguaje que lleva a los símbolos es menos hablado por los hombres que ha hablado a los hombres. Los hombres han nacido en el seno del lenguaje, en medio de la luz del Logos, «que ilumina a todo hombre que viene a este mundo». Esta espera, esta confianza, esta creencia, confiere al estudio de los símbolos su particular gravedad.

Desde el principio hemos puesto de relieve la insoslayable opción para vivir y filosofar que al llegar aquí se llama fe. Pero, desde el principio hemos situado al hombre ante la alternativa del Sí y del No; en ambos casos opta irremediabilmente.

¿Cuál es la opción contraria a la fe, en este empeño de apropiación de los símbolos? La sospecha; en oposición a la hermenéutica restauradora que restauraba lo sagrado tras el largo olvido, como remedio de la modernidad y regalo de la modernidad, que dice Ricoeur. La nueva hermenéutica reductora comienza precisamente por la duda de que haya semejante objeto; en lugar de explicitación del objeto, es un arrancamiento de la máscara, una reducción de lo sagrado al deseo, a la voluntad de potencia, a la estructura económica (Freud, Nietzsche, Marx). Su preocupación no es por el objeto, cuando estudia los símbolos y el fenómeno religioso, sino por sus causas, su génesis o su función sea psicológica, sociológica o cualquiera otra. Incuestionablemente la opción actúa en ambas hermenéuticas movidas por esta doble motivación: voluntad de sospecha y voluntad de escucha; voto de rigor y voto de obediencia. «Estamos en la situación hoy de esos hombres que no han concluido de hacer morir los *ídolos* y que apenas comienzan a entender los *símbolos*. Quizá esta situación, en su aparente apremio, sea instructiva; quizá el iconoclasmo extremo pertenezca a la restauración del sentido.» («Freud: una interpretación de la cultura», pág. 28.)

Y el caso es que los símbolos se prestan a doble lectura. Hay dos fuentes de la Moral y la Religión como dijeron Bergson y otros: por un lado la religión es idolatría, falso culto, fábula, ilusión; por otro lado,

manifestación de otra cosa que aflora en lo sensible, ese fondo que se muestra y se oculta, lo sagrado o lo divino. Los símbolos, remiten, por un lado, al pasado como proyección de un destino arcaico, atávico e infantil. Por otro, son profecía de la conciencia, nos lanzan hacia el futuro. La desmitificación es el reverso de una restauración de los signos de lo Santo. El caso es que los significados más proféticos de lo Santo están injertados y operan sobre algún resto de un mito arcaico. El orden progresivo de los símbolos no es exterior al orden regresivo de los fantasmas. Concluye Ricoeur, la reflexión hermenéutica es una regresión al pasado (la obra de Freud que abarca la totalidad pero sólo desde un punto de vista) y una proyección hacia el futuro, hacia una meta, un *Eschaton*, raíz absoluta de existencia y de significación: implica, pues, una *arqueología* y una *escatología* de la conciencia. Lo que realmente somos habrá de abrazar el pasado y el futuro en esa totalidad que nosotros somos. Si el psicoanálisis ilumina el pasado y así esclarece nuestra conciencia transformándonos por el conocimiento, la escatología ilumina nuestro futuro y nos transforma por la esperanza. Mutilar esta dimensión del hombre sería disolverle. «Après la mort de Dieu, par des voix bien accordées, la philosophie nouvelle proclame la mort du meurtrier, la liquidation d l'homme». Tal es el diagnóstico de Dufrenne, *l.c.*, pág. 10.

Lo que está en juego es de tal gravedad que Ricoeur ha querido medirse con Freud y Nietzsche. No podemos seguirle, pero al menos, hemos de hacer resaltar la emergencia de lo nuevo que la historia de la cultura muestra que está ahí, que hace estallar el método de Freud, vuelto al pasado, con la machacona repetición de lo reprimido. Y todavía más radicalmente se le escapa ese «*tertium quid*» entre la fábula y la verificación científica que es la palabra originaria y el símbolo en los que adviene el ser y lo divino dicho a los hombres antes de ser hablado por el hombre. El poeta dice lo sagrado y el pensador el ser, dice en alguna parte Heidegger, están parados sobre diferentes montañas, de las cuales sus voces se hacen eco.

A este nivel profundo hay que llegar para fundar la ética (digamos la filosofía que es ética) y la fe. Hay una relación íntima entre nuestro deseo de ser y el poder de la palabra; a nuestra existencia misma, como deseo y esfuerzo alcanza la palabra que toca en el nivel de las estructuras simbólicas de nuestra existencia.

A este nivel, lo que nos corresponde es la audición de la palabra: «la audición que entiende» nos cambia. Hay aquí una obediencia anterior al precepto y la prohibición. Esta pertenencia de logos al ser nos consuela. No es posible seguir en este artículo: sólo queremos llamar la atención sobre esta zona profunda desde la que Ricoeur dismantela el ateísmo de Freud y de Nietzsche que se mueven en otra zona más superficial de la religión como acusación y protección. Es tentador proseguir, pero no es posible.

Este acceso del ser a la palabra, esa pertenencia de Logos al ser antes de las escisiones que registra la historia de la cultura espera de nosotros la escucha, el silencio, la resignación, el consentimiento. El olvido está en la raíz de la tragedia del hombre, entregado al dominio, que contempla al mundo como objeto —lo objetivo y lo disponible— para la representación y que postula los valores con su voluntad de potencia (el nihilismo).

Hemos venido asimilando así la interpretación simbólica como disciplina filosófica y el tema del lenguaje a nivel filosófico. Este pensar el ser del pensador y del poeta lo conduce Ricoeur tras la aceptación

y el consentimiento al amor de la creación que encuentra en el Dios, como Padre, superada la imagen del padre como ídolo y recuperada como símbolo, una parábola del fundamento del amor. La paternidad repartida en tres campos, el del psicoanálisis que recorta una economía del deseo, el de la fenomenología del espíritu que dibuja una historia con sentido y el de la filosofía de la religión que desarrolla una interpretación de los «nombres divinos» o de las designaciones de Dios, le conduce a la mostración de la muerte del fantasma del padre para que resucite el símbolo de Dios Padre que envíe al Hijo que muere porque quiere «doy la vida porque quiero» (San Juan) y muere por misericordia. Baste anunciarlo.

Era obligado en Ricoeur, que después de meditar el lenguaje, como acontecimiento humano fundamental, tal que el ser pueda ser mentado escriba: «Hay más sentido en la palabra de Dios que en la palabra ser, en primer lugar porque reúne y agrupa todos los valores significantes acumulados en las culturas por el simbolismo religioso, valores que el concepto no simbólico de ser ignora. Y además es ahí donde el símbolo encuentra sus raíces ontológicas; su recurso a la analogía deja de ser artificial o gratuito, una vez incurso en ese espacio de gravitación, una vez convertido en modalidad del descubrimiento, de la revelación; entonces preserva verdaderamente la verdad y el misterio del ser.» («Exégesis y hermenéutica. Hacia una Teología de la Palabra», págs. 252-253.)

Irremediablemente todo este discurso tenía que desembocar en un discurso sobre Dios. Ya los símbolos son un discurso. Ricoeur enumera el relato o la saga, el mito, la profecía, el himno y el salmo, el escrito sapiencial, etc.... Una exigencia incoercible fuerza a elevarle a nivel de la reflexión filosófica; el tema de la racionalidad de la fe hay que elevarlo hasta este nivel. Tema difícil. Al elevar la verdad que nos ha sido dada a este nuevo nivel conceptual ontológico fundamentante de las significaciones religiosas (supremacía de logos sobre el etos) hay el peligro de que esos discursos previos al concepto no animen este discurso reflexivo.

Al menos por mi parte, entiendo que al aproximar ser y Dios, como lo hace Ricoeur, nos sale al encuentro la gran tradición que define la inteligencia como *capax entis*, *capax Dei*. Esta gran tradición que define la inteligencia, *capax entis*, *capax Dei*, tiene que ser repensada, porque sólo a través de ella es posible creo yo, ese discurso sobre Dios al nivel especulativo. Si Zubiri ha renovado el tema de la esencia a nivel de metafísica mundana, Angel Amor Ruibal lo ha pretendido a nivel teológico. En algún momento dije que era un genio frustrado, añadiendo a continuación, pero genio.

No se puede despachar superficialmente esta gran tradición, descalificándola como hipótesis de la cosmología. Si se pretendiese conferir a este nivel una subsistencia propia, caeríamos en el racionalismo de una razón autosuficiente que se bastase a sí misma. Es esencial, a este nivel, su intercomunicación con los niveles anteriores, que no son irracionales, sino que es el logos inmanente a ellos: la razón especulativa es explicitación de aquella razón viva. Por eso ha de realizarse la integración de vida y pensamiento, de pensamiento especulativo y de colaboración de todo el hombre en la verdad. Si para satisfacer a la verdad son necesarios en un momento conceptos precisos y metafísicos, como la historia lo muestra, estos conceptos tienen que llenarse de contenido con la experiencia previa, en esta unión de vida espiritual y teología, experiencia y conocimiento, verdad y vida, rigor

del pensamiento y compromiso total. De no ser así, se caería en un conceptualismo y formalismo estéril. A la inversa sería tan peligroso renunciar a lo conceptual-ontológico. (El P. Congar O.P. ha denunciado con otros la situación actual en su libro «La Forêt du Théologie», pág. 272, como expresó en «Amor Ruibal Hors».)

El Seminario se ha quedado a las puertas de este gran discurso sobre Dios. Por su parte, Ricoeur acaba su artículo del «Fantasma al símbolo del padre», con una tarea que queda abierta, que consistiría en incorporar, en una totalidad coherente, la diversidad, de planos en que se repartía el tema de la paternidad, el psicoanalítico, el de la filosofía del espíritu y de la escatología o filosofía de la religión. De la misma manera, después de enumerar las múltiples investigaciones que se ocupan hoy del lenguaje, nos dice, estamos en la espera de una gran filosofía del lenguaje que lograra recordar el discurso humano, fragmentado en disciplinas tan dispares. Quizá sea imposible realizarlo a un solo hombre.

Una objeción habrá asaltado al lector a través del artículo: se nos dirá que confundimos filosofía y teología, razón y fe.

Por lo pronto, hemos repetido que hay filósofos sin presupuestos. Previo a la reflexión hemos encontrado los símbolos: todo fue dicho *antes* de la filosofía, por signos y por enigmas. Si llamamos fe a la apropiación del símbolo, esa fe trasciende la fe revelada, como el símbolo trasciende a la revelación. Hay una anticipación de Dios que evoca Bultmann con el *fecisti nos Domine ad te*, de San Agustín; formulación de un fenómeno reconocido y expresado de muchas maneras, fe previa a la fe sobrenatural, como es previa a la filosofía.

Además, no existe símbolo que no suscite una comprensión por medio de la interpretación. Y forzosamente llegamos a los símbolos cristianos. El pensador objetivo que se desligara de toda situación, llegaría a conocerlo todo, pero sin comprender nada. Nuestra situación es la de cristianos que no parece deban poner entre paréntesis lo que han escuchado y lo que creen. ¿Cómo se podría filosofar en tal estado de abstracción que incumbe a lo esencial? Tampoco subordinar la filosofía a la teología, como *ancilla*. Entre la capitulación y la abstención hay una vía autónoma de *efoque filosófico* en el sentido de «aproximación». Se realiza a partir de la audición, pero en la autonomía de un pensamiento responsable. La filosofía empieza en sí misma: es principio.

El teólogo ordena su discurso o las relaciones de la inteligibilidad en el elemento del testimonio, en la coherencia interna del mismo Kerygma: es una lógica de la interpretación cristológica de los acontecimientos de la salvación. El filósofo, no. Lo que la teología articula en el ámbito cristológico del testimonio la filosofía de la religión lo ordena en función del deseo de ser y del esfuerzo por existir. Cristo aparece en las filosofías de Hegel, Spinoza, Kant. Cristo para Kant y Spinoza es el símbolo del logro del deseo de ser. Al creyente no le basta, puesto que la fe consiste en ver al Mesías, al Hijo del Hombre, al Siervo de Jesús de Nazaret. A esto no llega la filosofía, pero la filosofía puede aproximarse siempre según las exigencias internas de la razón. El Logos de Cristo no me exige otra cosa en cuanto filósofo que una puesta en obra más completa y más perfecta de la razón, nada más que la razón, pero *toda* la razón. Lo que me da la filosofía son migajas comparado con la abundancia de la predicación, pero no podemos creer sin comprender y la filosofía bien conducida, nos acerca a cierta inteli-

gencia de la fe y la esperanza, a una aproximación mediante una comprensión. Tampoco se puede *consumar* la comprensión sin la decisión existencial de la fe, según el círculo hermenéutico. Por eso, la filosofía no es lo último. Si el filósofo pretende mediante la comprensión disponer de sí mismo, cae, dice Bultmann y Ricoeur lo interpreta, bajo el golpe de la condenación. («Prefacio a Bultmann», pág. 132, en «Introducción a la Simbólica del Mal».)

Horizontes bastos que nos abren al pensamiento. Hemos buscado el camino. Nuestra andadura, posiblemente, no ha pasado de un corto recorrido; hemos dado unos pocos pasos, sí, pero suficientes para ir haciendo camino. Queda todo por hacer, en consonancia con la esencia de la filosofía que es búsqueda incesante, pero no desesperada. Aquello de San Agustín «quaesituri tanquam inventuri, inventuri tanquam quaesituri», buscar como el que encuentra, encontrar como el que busca, ha sido nuestra aspiración y de todo nuestro trabajo en el Seminario.

A la pregunta que, al llegar aquí alguien pudiera hacernos, a saber, como llevarlo a las alumnas, respondo, llevándolo dentro. ¿Llevar qué? La ética, la conciencia del bien y del mal, conducidos por esta filosofía que es ética, el proceso que nos haga pasar de la esclavitud a la libertad. La filosofía nos cambia mediante el conocimiento, transformando nuestra conciencia inmediata que es falsa, inadecuada a lo que realmente somos en otra conciencia que se adecue con nuestro verdadero ser, imposible, no hay que repetirlo, sin el compromiso personal. Somos un pasado y por eso, la reflexión tendrá que explorarle en una regresión al principio, al arjé; y somos, a su vez, un proyecto, un futuro que habrá que explorar en una progresión de la conciencia hacia un telos y, más allá, hacia un último sentido, un es jatón. Los símbolos fundamentales de la conciencia cumplen las dos funciones, remiten al pasado y se injertan en ellos los significados más proféticos de lo Santo. Tocamos la dimensión teologal del hombre y, por tanto, la inevitable irrupción de Dios en la filosofía. Es en el mismo Kant donde lo debemos hacer (ética) llama a lo que nos toca esperar (para Kant es el tema de la religión). Ricoeur ha elaborado el tema de la esperanza, de la libertad según la esperanza interpretando y prolongando a un Kant posthegeliano en virtud de esa conexión necesaria no dada, pero exigida, entre la moralidad y la felicidad. Hemos evocado desde el principio a Dufrenne y su enfrentamiento con el hecho registrable hoy de la muerte del hombre «Pour l'homme» después de la muerte de Dios, porque la muerte de Dios conlleva a la muerte del hombre.

Para concluir, si todo esto no se lleva dentro (ha sido toda la razón de nuestro Seminario), se marginará, y la filosofía quedará reducida a antropología, psicología, sociología, lógica simbólica... Pero una filosofía que se disuelve en las ciencias o se convierte en su lacayo se autodestruye así misma. Si; las ciencias traen grandes beneficios y la filosofía habrá de aprovecharse a condición, diré con Jeanson, de que haya todavía el hombre que pueda beneficiarse.



- Reflexiones en torno a innovaciones educativas
- Experiencias programadas
- Orientaciones para el diseño
- Realización de situaciones de aprendizaje
- Referencias bibliográficas
- Elaborados por los equipos didácticos del I.E.P.S.

- LA CIENCIA INTEGRADA EN EL PROGRAMA ESCOLAR
- BACHILLERATO Y CIENCIA INTEGRADA (I): PROYECTO CIB
- BACHILLERATO Y CIENCIA INTEGRADA (II): FISICA Y QUIMICA
- CIENCIAS DE LA NATURALEZA. HACIA UNA NUEVA DIDACTICA

En la misma colección:

- NUEVA ESTRATEGIA PARA UN DEPARTAMENTO DE IDIOMA
- EVALUACION Y ELABORACION DE TEXTOS ESCOLARES
- GEOGRAFIA Y ESCUELA
- ENSEÑANZA EN EQUIPO



NARCEA, S. A. DE EDICIONES
Dr. Federico Rubio, 89 - Teléf. 254 61 02
Madrid-20

Una aproximación a la enseñanza de la química. Experiencia realizada en 2.º curso de BUP

Por Alvaro DIAZ TORRES (*)
Fructuoso POLO CONDE (**)

Aprovechamos las páginas de esta revista con el fin de aportar una experiencia docente realizada en el Instituto de Bachillerato de Tenerife, sin otro fin que el que pueda ser útil a otros profesores de física y química.

Es un hecho cierto que muchos de los alumnos matriculados en 2.º curso de BUP se sienten «obligados» a cumplir ciertos requerimientos científicos, siendo su actitud hacia la ciencia de indiferencia y, a veces, hasta de cierta aversión. Precisamente, es misión nuestra, y quizá una de las más duras y difíciles de conseguir, despertar el interés de estos estudiantes. Llegados a este punto se plantea el cómo lograrlo.

La experiencia nos lleva a asegurar que el grado de participación del alumno en el desarrollo de una clase puede representar una medida del interés del mismo por la asignatura. Precisamente una de las manifestaciones más inmediatas en que se muestra esta participación es en forma de preguntas. Se concentró nuestro esfuerzo en lograr un incremento de las mismas, programando, a tal fin, el último curso en torno a ellas.

El primer día de clase les fue propuesto a los alumnos tal idea sugiriéndoles que hicieran una lista de diez preguntas, relacionadas con la química, sobre las que tuvieran interés en conocer su respuesta. Para ello se les dio dos semanas de tiempo. Mientras tanto, se les proporcionó unas ideas generales sobre la química, su historia, métodos y objetivos, así como algunos temas básicos sobre los que pensar. Una vez iniciada la recogida de preguntas éstas se iban leyendo en voz alta durante las sesiones de clase con el fin de que surgieran nuevas preguntas y decidir a los indecisos.

De un total aproximado de cien alumnos se recogieron alrededor de 400 preguntas, muchas de ellas repetidas. Algunas fueron desatendidas por irrelevantes o por ser sencillamente triviales; otras, en cambio, por demasiado complicadas para este nivel. Incluso las hubo sobre las que la ciencia aún no posee la respuesta adecuada, precisamente éstas sirvieron de base para algunos comentarios sobre las limitaciones y fronteras de la ciencia actual.

Debe resaltarse que los alumnos fueron informados desde el principio, que no todas las preguntas iban a poder ser contestadas, y el que lo fuera la mayoría, iba a depender, en gran medida, del interés y atención que mostraran durante el curso.

Puede parecer que un curso programado en base a tales preguntas, debe ser distinto a uno planeado y llevado a cabo en la forma tradicional, basado en un libro de texto, y realmente es así; sin embargo, la diferencia es más de forma que de contenido. Al alumno se le proporciona la misma información, quedando ésta justificada en cuanto que es necesaria para poder contestar a las preguntas por él formuladas. Sin la menor duda, esto hace que la actitud del alumno sea básicamente diferente, psicológicamente se siente protagonista y colaborador del curso que va a recibir. Es una verdad, que hoy nadie pone en duda, que lo que se aprende por imposición, sin aceptarlo como propio, se olvida demasiado rápidamente.

RESUMEN DEL CURSO

Tema preliminar

Con él se inicia el curso y su discusión precede a la recolección de las preguntas formuladas por los alumnos.

Incluye ideas y conceptos básicos, tales como la historia, métodos y objetivos de la química, la materia y sus clases, diferencias entre elementos, compuestos y mezclas, entre fenómenos físicos y químicos, también las leyes de las combinaciones químicas, así como el hecho de que toda la materia está formada por átomos.

Estructura atómica. Tabla periódica

Dado que prácticamente toda respuesta a una pregunta sobre química incluye la utilización del átomo, es conveniente iniciar su discusión lo antes posible. La inclusión de las distintas teorías sobre el átomo, estructura electrónica, núcleo atómico y tabla periódica, está justificada en cuanto que el alumno hizo preguntas tales como:

- ¿Ha sido posible ver el átomo? ¿Qué forma tiene?
- ¿Son iguales todos los átomos? ¿Si no lo son, cuántos distintos hay y en qué se distinguen?
- ¿Es posible que se pueda encontrar nuevos tipos de átomos en el espacio exterior?
- ¿Se puede pesar un átomo?

(*) Profesor Agregado. IB Andrés Bello. Santa Cruz de Tenerife.
(**) Profesor Agregado. IB Teresa de Jesús. Las Palmas de Gran Canaria.

¿Se puede dividir un átomo en trozos más pequeños?

¿Qué es más grande, un átomo o un electrón?

¿Qué significa la palabra isótopo?

¿Qué es la radiactividad y por qué es tan peligrosa?

¿Qué es una bomba atómica? ¿Y una de hidrógeno?

¿Por qué el Sol posee luz propia y no la Luna?

¿Cómo es posible que la luminiscencia de las agujas de los relojes sea debido a sustancias radiactivas y no sea dañina?

El enlace químico

Con el fin de responder a preguntas tales como:

Si toda la materia está formada por átomos, ¿cómo se unen éstos entre sí para formar los distintos cuerpos?

¿Por qué cuando calentamos sal en una sartén ésta da saltos y se oye un intenso chisporroteo?

¿Qué es el azúcar?

¿A qué se debe que el cobre conduzca bien la electricidad?

¿Por qué se dice que el agua es una sustancia que posee un comportamiento muy especial?

¿Por qué cuando se congela una botella de refresco se rompe o se deforma?

Justificamos la inclusión de los distintos tipos de enlace, iónico, covalente, metálico y por puentes de hidrógeno, así como conceptos tales como el de electronegatividad, valencia, polaridad, y otros con éstos relacionados.

Estados de agregación de la materia

Un estudio de los conceptos básicos de los estados sólidos, líquido y gaseoso, así como la Teoría Cinética, leyes de los gases perfectos, cambios de estado, etc., nos proporcionan respuestas a preguntas como:

¿Cómo se explica que haya sustancias sólidas, líquidas y gaseosas? ¿A qué se debe?

¿Por qué cuando se calienta un líquido llega a evaporarse?

¿Cualquier líquido puede transformarse en sólido al disminuir la temperatura suficientemente?

¿Se pueden congelar los anticongelantes que utilizan los automóviles?

¿Por qué el gas butano, dentro de la bombona que lo contiene, es líquido?

¿Por qué al desinflar un neumático el aire sale frío?

¿A qué se deben las molestias de oídos que sienten algunas personas al utilizar los aviones en sus viajes?

He oído que los objetos pesan menos en lo alto de las montañas, ¿es verdad eso?

Disoluciones

Un estudio de la solubilidad y de las distintas formas de expresar la concentración de las disoluciones, así como las propiedades coligativas de las mismas, nos permite contestar preguntas como:

¿Por qué la sal se disuelve en el agua y la arena de playa no?

¿Por qué unas sustancias se mezclan bien con el agua, como el alcohol, mientras que otras, como el aceite, no lo hacen?

¿De qué manera el anticongelante protege al radiador de un coche?

¿Qué significa la palabra «sobresaturada»?

Acidez y basicidad

Preguntas tales como:

¿Qué es un ácido?

¿Por qué los ácidos atacan a los metales y otras sustancias con tanta facilidad?

¿A qué se debe la acidez de estómago?

¿Por qué el bicarbonato la calma?

¿Cuál es el ácido más fuerte?

¿Qué tienen los productos limpia-inodoros que los hace tan peligrosos?

¿A qué se debe que algunos productos de limpieza sean tan rápidos y eficaces?

¿Por qué cambia el color del té cuando se le añaden algunas gotas de limón?

¿Qué significa que un champoo posea un pH alcalino?

¿A qué se debe que ciertas flores cambien su color al añadir al suelo ciertos productos químicos? ¿Qué productos son éstos?

¿Qué significa que las aguas minerales posean aniones y cationes?

Dan pie a una discusión de conceptos tales como ácido, base, ionización, neutralización, sal, escala pH, indicador y otros con éstos relacionados.

Oxidación-reducción

Asimismo, se les introduce en el conocimiento de conceptos relacionados con los procesos de oxidación tales como oxidante, reductor, número de oxidación, electrólisis y pilas, y así contestar a las preguntas:

¿Por qué se oxidan con tanta facilidad los objetos de hierro?

¿Por qué, en cambio, los de aluminio no?

¿Por qué las piezas niqueladas de los coches no se oxidan?

¿Sólo se oxidan los objetos de hierro?

¿Por qué el gas butano no deja cenizas al quemarse?

¿Por qué cuando quemamos azúcar queda un residuo negro y amargo? ¿Qué es?

¿Qué sucede dentro de la batería de un coche que sea capaz de producir electricidad?

¿Qué misión tiene el ácido que hay dentro de las mismas?

¿Y una pila seca, cómo produce electricidad?

¿Qué es el líquido aceitoso que rezuma de las mismas cuando se van agotando?

¿Qué combustible utilizan los cohetes?

Química orgánica

Fueron muchas las preguntas que los alumnos hicieron y que pueden encuadrarse dentro de la química orgánica. Quizá fueron en éstas en las que más dificultades se encontró para proporcionales la respuesta adecuada al nivel del curso. De todas maneras, y aunque muchas veces no se logró satisfactoriamente, se procuró hacerles ver las grandes posibilidades de esta rama de la química. Se insistió en los hidrocarburos y sus derivados.

Algunas de las preguntas fueron:

¿Qué es el gas butano?

¿Qué es la gasolina?

¿Y el petróleo?

¿Qué se fabrica en una refinería?

¿Qué significa gasolina de 98 octanos?

¿Cómo se elabora el vino?

¿Por qué el vino se transforma en vinagre cuando se «pica»?

¿Qué es la acetona que se utiliza para limpiar de esmalte las uñas?

¿Qué le sucede a la leche cuando se «corta»?

¿Qué es el LSD? ¿Y la morfina?

¿Y la aspirina?

¿Qué es y cómo se fabrica el plástico?

¿Cómo se fabrican los alimentos dulces sin azúcar?

¿Qué es la sacarina que toman los diabéticos?

¿Cómo se fabrica el jabón?

¿Qué significa que un detergente sea biodegradable?

El curso se completa con sesiones de prácticas de laboratorio (hora y media semanal). En éstas, y con el fin de mantener un constante estado de interés en el alumno, se ha procurado alternar prácticas de tipo cuantitativo, aunque de cálculos directos y sencillos, con otras a las que podríamos denominar «mágicas», con las que se ve sorprendido ante la belleza de su

colorido o simplemente por lo extraño que resulta el fenómeno que observa.

Consultados los alumnos, han reconocido que el curso, tal como fue planteado y desarrollado, resultó de su agrado, proporcionándoles la agradable sensación de haber aprendido.

Por nuestra parte tenemos que añadir que la experiencia la consideramos positiva, la participación e interés del alumno en clase fue alta y el aprovechamiento también.

Para concluir sólo nos resta decir que, como con cualquier otra técnica de enseñanza, su efectividad depende de la dedicación y entrega del profesor a la misma.



Libros de bolsillo de la REVISTA DE EDUCACION

1. OCDE: Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza. (Agotado.)
2. Hacia una sociedad del saber. (Agotado.)
3. La educación en Francia. (Agotado.)
4. Método de cálculo de costes en las universidades francesas. 300 ptas.
5. La escuela de opciones múltiples: Sus incidencias sobre las construcciones escolares. 300 ptas.
6. Gastos públicos de la enseñanza. 300 ptas.
7. Educación compensatoria. 300 ptas.
8. Política cultural en las ciudades. 300 ptas.
9. Estudios sobre construcciones escolares: OCDE. 300 ptas.
10. Política, igualdad social y educación. 300 ptas.
11. La cooperación intergubernamental cultural y educativa en el marco del Consejo de Europa, 1949-1978. 400 ptas.
12. Historia de la educación en España. Tomo I: Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz. 600 ptas.
13. Historia de la educación en España. Tomo II: De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868. 600 ptas.

Edita: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION

Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación, Alcalá, 34 - Madrid-14
 - Paseo del Prado, 28 - Madrid-14
 - Edificio del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación. Ciudad Universitaria, s/n
- Teléfono 449 77 00 - Madrid-3

Notas dialécticas para una psicología de la enseñanza

José M.^a BENAVENTE BARREDA (*)

INTRODUCCION

No pretendo, con estas breves notas, adentrarme en especiales profundidades filosófico-pedagógicas. Soy consciente, por otra parte, de que, en lo que voy a decir, puedo propender a un cierto subjetivismo. Pero también tengo en claro que la intención que me guía al redactar lo que sigue es la de aportar —o intentar aportar— algunas ideas útiles a los que se dedican a la enseñanza. Propongo unos temas a la reflexión; son temas típicos —y tópicos—. Podrán muchos no estar de acuerdo conmigo. Pero eso, lejos de ser una connotación negativa, considero que es lo que de efectivo tiene toda reflexión personal: suscitar posturas antitéticas, obligar a buscar síntesis superadoras y, en definitiva, hacer pensar.

Estas «notas dialécticas» pretenden analizar —a título de ensayo— las *relaciones comportamentales* que se suscitan en la enseñanza, vista como tarea, en la que existe una relación profesor-alumno. Esta relación, hoy por hoy, y nos guste o no a todos los que pensamos que la tarea educativa no se debe limitar a transmitir contenidos, se ciñe fundamentalmente a esta *transmisión* por parte de los profesores, a su asimilación —y memorización— por parte de los alumnos, y al «rendir cuentas» final que es el *examen*. Todo este entramado de relaciones no es estático, sino dinámico —precisamente dialéctico—; la relación profesor-alumno (y viceversa), es una relación —en nuestro contexto socio-político-económico— *pendular*: desde 1940 —por dar una fecha aproximada— hasta nuestros días, hemos pasado, antitéticamente, de una enseñanza «autoritarista» a una —pretendida— enseñanza «en la libertad». Los males de una y otra —desde el punto de vista de la relación comportamental— es lo que, sin especiales pretensiones, y de un modo directo, pretendo subrayar a continuación.

1. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE COMO TAREAS

Podría haber dicho también la enseñanza y el aprendizaje como «modos de trabajo». El término «tarea» resulta más suave, menos aristado. Y, sin embargo, lo que nadie que haya enseñado me podrá discutir, es que la tarea educativa es un trabajo difícil, duro, y no excesivamente gratificante. (No en balde la palabra «pedagogo» viene del griego «paido-gogó», esclavo que conducía al niño a la escuela.)

Es cierto que enseñar —insisto en ello— no es la única misión del profesor; al menos no debe serlo. Pero lo que es indudable es que éste emplea la mayor parte de su tiempo lectivo en transmitir unos contenidos que el alumno debe asimilar. Y, naturalmente, por parte de los alumnos la enseñanza se convierte en *aprendizaje*. El aprendizaje en los centros escolares —me refiero especialmente a los de Bachillerato, en cuyo medio me he desenvuelto en los últimos veintidós años— es un aprendizaje peculiar: no se trata de aprender «por saber». Ciertamente que *también* puede darse esto, y que hay alumnos con evidente deseo de asimilar. Pero, desgraciadamente, se trata de una circunstancia que no se da con excesiva frecuencia. El aprendizaje a que se someten nuestros alumnos es algo, en general, «forzado»: algo de lo que hay que rendir cuentas en ese acto final que es, oral o escrito, el examen. Y lo que se aprende para examinarse, lejos de ser una tarea grata, se convierte en una forma molesta de trabajo, en algo que se hace «a la fuerza». Y esto es, justamente, lo que diferencia a un trabajo de un «deporte» o —valga el anglicismo— «hobby»; jugando se puede realizar un gran esfuerzo, se pueden alcanzar cotas considerables de cansancio; pero el *esfuerzo* —psicológico, no físicamente hablando— no es «trabajo». El trabajo, para serlo cabalmente,

es «rendimiento a la fuerza». De ahí que aprender, para la mayoría de los alumnos, sea una forma de trabajo y, en general, bastante duro.

Quizá una consideración ingenua —etimológicamente hablando: sin dobleces— debería entender que la tarea de enseñar y la de aprender *tendrían* que ser —subrayo el potencial— algo fundamentalmente grato; algo a lo que los profesores y alumnos se aplicasen con ánimo. Sin embargo, no es así. Y la cuestión, lisa y llanamente, es ésta: si enseñar y aprender es algo de tan radical importancia en la vida humana, ¿por qué se hace *a la fuerza*?

El hecho básico es que —hablando en general y, por tanto, salvando todas las excepciones— tanto los profesores como los alumnos consideran su trabajo como una tarea ingrata, y no como algo a lo que puedan entregarse con ánimo «deportivo». Y aún diré más: del binomio profesor-alumno, es éste último el que va a su trabajo más forzado y a disgusto. ¿Por qué?

El hecho incuestionable es que nuestros alumnos empiezan el curso a regañadientes; están en las clases a la fuerza; y, durante el tiempo lectivo, deben ser sometidos a toda clase de fiscalizaciones para que no se escabullan a los liberadores «novillos». Un centro lectivo se convierte, así, en una pequeña «cárcel», en la que unos adolescentes son clausurados durante unas horas para, «velis nolis», infundirles un «saber» que no desean. ¿Por qué? (Aquí cabría una contestación de tipo puramente biológico: con independencia de las planificaciones de la Administración, y de toda suerte de utopías pedagógicas, la enseñanza podría presentarse como un proceso de *equilibrio ecológico*: hay que enseñar para conservar la especie, para que los seres humanos sigan en el

(*) Doctor en Filosofía. Catedrático de Filosofía del Instituto J. Turina, de Madrid. Profesor Adjunto de Psicología General de la UNED.

planeta. Se quiera o no, se tenga o no conciencia de que ese saber que se transmite es la *garantía de la supervivencia específica*.)

Sin embargo pensamos que no es así, al menos que no debe ser así. La simple supervivencia no exigiría tanto, como no se lo exige a otras especies. El ser humano es algo más: cerebro o alma, esa unidad consciente y dialéctica —contradictoria— que es un ser humano, no puede limitarse a determinismos biológicos. La enseñanza y su problemática se mueven en un plano humano, esencialmente psicológico.

De ahí que, en lo que sigue, trataré de analizar las notas constitutivas o factores que, tanto por parte del profesor, como por parte del alumno, contribuyen a que la enseñanza —y el aprendizaje— sean unas tareas esencialmente problemáticas. Estas notas constitutivas son *comportamentales*: surgen, precisamente, en la relación alumno-profesor. Para verificar este análisis parto de una tipología psicológica del profesor, ya que es él quien da la pauta de lo que ha de ser su relación con el alumno; y a partir de ella, y como reflejo, precisamente, de esa tipología, esbozo la correspondiente al alumno en cada caso. Es posible que la estructura resulte algo simétrica; sin embargo, en cualquier caso, no es rapsódica, sino que obedece a un esquema lógico.

2. ANTITESIS EN LA PSICOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

2.1. El profesor como domador/liberador

Reconozco que el término «domador» puede resultar excesivo, sobre todo para los puristas de la enseñanza «en la libertad». Si no excesivo, por lo menos, anticuado. En parte, es cierto. Pertenecía a esa época —de la que yo he participado, primero como alumno y luego como profesor— en la que el autoritarismo imperante en cualquier esfera se reflejaba en la enseñanza de un modo muy preciso. El profesor —literalmente— tenía que «domar» a sus alumnos, convirtiendo sus ímpetus adolescentes o infantiles en algo perfectamente manejable. Psicológicamente esto tiene curiosas implicaciones. Ser «domador», por supuesto, no significa identificar la tarea docente con la del artista circense, que entra en la jaula de las fieras látigo en mano; esto sólo acontece en casos muy

determinados, en los que coincidan alumnos especialmente discolos y profesores *débiles* y *coléricos*. Como no es el caso más frecuente, en aras de la brevedad, pasaré sobre él. (Aunque, por su carácter relativamente «patológico», merecería atención aparte, que no es del caso en este momento.)

Sin embargo, lo cierto es que entrar en una clase con cuarenta pares de ojos contemplándote, requiere una cierta presencia de ánimo. El docente, con los años, se acostumbra —más o menos—. Pero el caso es que ponerse ante cuarenta adolescentes, dotados en general de una feroz espíritu crítico —ellos o ellas, o ellos y ellas— no es algo que esté dispuesto a hacer todo el mundo. Hay personas incapaces, simplemente, de hacerlo. Entrar en una clase requiere una mentalidad parecida a la que tiene el domador: no se puede mostrar *miedo*. Uno —el profesor— tiene que ser «dueño de la situación» pase lo que pase, sea cual sea su estado de ánimo.

Esto, de un modo general. No creo que exista ningún profesor —o al menos muy pocos— que puedan prescindir totalmente de esta vinculación psicológica a su carácter de «domadores». Pero el caso es la antítesis que aquí se plantea: hay profesores para los que domar —o «domesticar»— a sus alumnos, es una de las tareas básicas de su función docente. Los hay aún; pero sobre todo —Deo gratias— *los hubo*. Desde el viejo adagio «la letra con sangre entra» (yo hago una perfecta letra inglesa —todavía— con mi mano derecha «gracias a» o «por desgracia de» los palmetazos que recibí en mi mano izquierda) hasta el profesor que entiende que sus alumnos deben reverenciar su entrada en clase con una masiva salutación en riguroso orden de «firmes», hay toda una gama —todavía— de docentes que interpretan su función como la imposición de un absoluto orden, en el que cualquier alteración debe ser rigurosamente castigada. Esto existe aún, pero, sobre todo, fue especialmente grave en los años de la postguerra, ablandándose de un modo paulatino conforme nos acercábamos a la década de los setenta.

Y aquí, de un modo pintoresco —como muchas de las cosas que acontecen en esta España nuestra— pasamos a la antítesis «libertaria». El profesor, no se sabe si por influencia de la Ley de Educación, de las utopías platónicas de los ICES, o de los «telefilmes» de la TV, se siente en la obligación —o la necesidad— de que sus alumnos sean

«libres». Libertad. Terrible palabra, más aún, terrible concepto... Y, sobre todo, terrible dificultad de hacerla operativa, compatibilizándola con la función docente. La antorcha libertaria alumbró el mundo de la enseñanza, y el profesor, psicológicamente, se siente en la obligación de dejar que sus alumnos campen por sus respetos. Y sus alumnos, efectivamente, campan por sus respetos: rompen mesas, rompen puertas, escriben «pintadas», y dejan las huellas de su espíritu rupestre por cualquier pared.

Es evidente que al profesor «domador» —en el peor sentido de la palabra— corresponde un alumno «domesticado». Las características más acusadas de este alumno son, entre otras, la falta de confianza, la sumisión hipócrita a los mandatos del profesor, y un cierto temor reverencial al castigo en cualquiera de sus formas. Como contrapartida, el alumno «fruto» del profesor «liberador» adopta actitudes parecidas a las que acontecen cuando el profesor «no está en clase»: es un alumno que «ha perdido las formas»; que, sin sentido de la medida, tutea al profesor; que en clase adopta posturas relajadas, de «ganster» de película, tratando de demostrar a toda costa que la presencia del profesor no le cohibe en lo más mínimo, etc., etc. No insisto. Creo que todos sabemos de qué se trata.

Para conseguir la síntesis a las antinomias, Hegel proponía lo que expresa el verbo alemán *aufheben*: suprimir, pero conservando lo positivo de cada término antitético. Al movimiento pendular, que nos ha llevado del «autoritarismo» al indiscriminado «libertarismo», hay que oponer una mediación que, como la virtud aristotélica, sea un cierto «término medio» entre extremos. El profesor debe dar libertad, ciertamente; pero debe ser también —ahora explicaré en qué sentido— «domador». La síntesis —obvia— es que el profesor debe ser *educador* y el alumno *educando*; simple, pero difícil. Debe el alumno tener libertad; pero debe, también, guardar un orden, un respeto a la autoridad, unas formas mínimas de comportamiento. En la edad en que están los alumnos de Bachillerato —esa terrible adolescencia— no puede, ni debe, el profesor tenerlos perpetuamente asustados; pero no debe dejar tampoco que «hagan lo que quieran», que es, en definitiva, la utopía ácrata de los alumnos.

Se puede «domar» y «liberar» a la vez; porque «domar» no es sólo asustar «látigo en mano» —como

los dómines a la antigua usanza—; «domar» —en el más noble sentido de la palabra— es también *reforzar conductas positivamente*, como propone Skinner (1). (Por cierto, y para quien no lo haya leído, recomiendo el libro de este autor *Tecnología de la enseñanza*.) «Domar» es *animar y motivar* a los alumnos cuando lo hacen bien, estimularles en su tarea, saber alabarles a tiempo. (Todos sabemos la enorme importancia que tiene una palabra de aliento.) Pero también es *reprender* la conducta inoportuna: el orden —palabra que hoy parece en lamentable decadencia— debe mantenerse: si hay que regañar (no digo chillar), se regaña; si hay que castigar, se castiga. Dejar que los alumnos hagan lo que quieran, por aquello de los «traumas psíquicos», es, en el fondo, ocasionarles un perjuicio del que, quizá, no se recuperarán nunca.

2.2. El profesor como actor/espectador

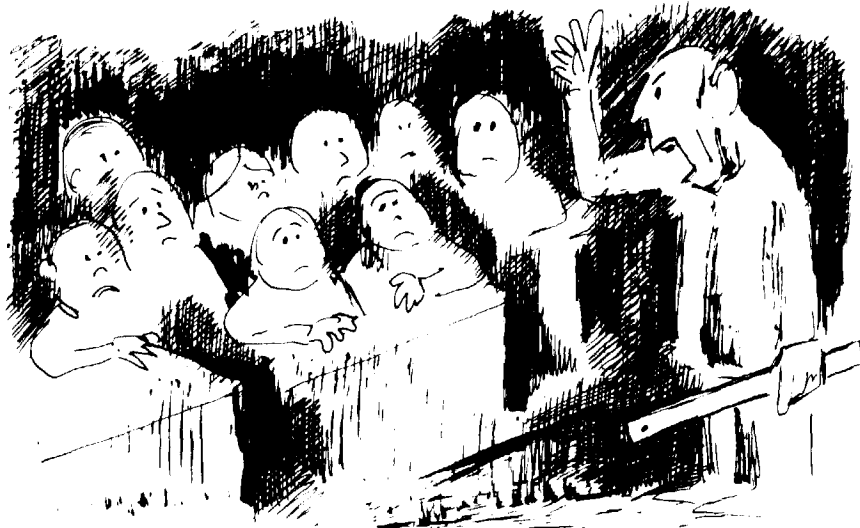
En la psicología dialéctica de la enseñanza que esbozo aquí, tiene una importancia decisiva el carácter de «actor» o «espectador» que el profesor adopte con sus alumnos. Desde luego hay un doble sentido de la palabra «actor», que quiero aclarar. Por una parte, el profesor *tiene que ser necesariamente actor*. La misma estructura del aula —los alumnos sentados frente a un estrado— favorece esta necesidad. Y el profesor, durante el tiempo que dura la clase, está «en escena». ¡Ay del que descuide esto! El profesor que por introversión, o por cansancio, o por desinterés, descuide su «puesta en escena», corre el grave riesgo de que, en el mejor de los casos, los alumnos no le atiendan. Sobre todo los de la mitad de la clase para atrás se dedican, con la máxima paz de espíritu, a sus actividades personales. El profesor, pues, tiene que ser actor: la voz, el gesto, su modo de estar en clase, tienen que atraer la atención. Ello obliga, indudablemente, a un esfuerzo adicional, a un estar tenso, *porque no debe notarse*.

El otro sentido de la palabra «actor» se refiere al innecesario «estrellato» que asumen algunos profesores. *Sólo habla él*, cree que debe hacer él toda la clase, sin dar apenas opción a sus alumnos a formular una pregunta. Y menos mal cuando el profesor da una «lección magistral» —cada vez más extrañas—; lo normal es que su actuación se limite a ser una repetición del libro de texto o, cuando es «ori-

ginal», a dar unos «apuntes» peores, por lo general, que el libro de texto en cuestión.

Frente a este profesor que acapara literalmente el uso de la palabra, nos encontramos con el profesor-espectador: aquel que, so pretexto de la enseñanza «activa» por parte de los alumnos, queda al margen de la clase, mientras éstos

de masas). El alumno del profesor-estrella es, normalmente, un «paciente», cuya más grave enfermedad consiste en la *falta de iniciativa*. Se va despersonalizando de un modo progresivo, convencido de que «estudiar» no es más que repetir lo que dice el profesor, lo que dice el texto, y amén. Si eso que dice el profesor, si eso que reza el



El profesor víctima/verdugo.

organizan como pueden lo que tienen que aprender. Sin desestimar lo que de valioso tenga un tal tipo de enseñanza, pienso que en él pueden pasar más desapercibidos pedagogos de dudosa preparación científica. «Quedar al margen de la clase» puede ser una técnica, cierto; pero también puede ser un subterfugio. (Y de hecho —aunque sea más infrecuente—, el profesor puede convertirse en «espectador» de un modo deliberado, como «venganza» por la soldada insuficiente; y entonces esta soldada insuficiente se convierte en un regalo...)

Podría pensarse que, de un modo «simétrico», al primer tipo de profesor-actor (o «estrella»), tendría que corresponder un alumno «espectador», y viceversa. Sin embargo creo que el problema es más complejo; el alumno del profesor que acapara la palabra, que no tolera intervenciones, que se irrita cuando no entienden su explicación, no es, sin más, un «espectador». El espectador puede serlo y ser, también, activo. (Como lo es un espectador de teatro, de cine, y, más aún, de cualquier espectáculo

texto, está en oposición con lo que dice otro profesor y otro texto, o con lo que él mismo —el alumno— es capaz de pensar en algún momento, pues santo y bueno. Hay que *aprobar*.

El profesor-espectador no da tampoco, como fruto, un alumno «actor», en el sentido de alguien esencialmente *activo* y *creador*. Normalmente, cuando el profesor queda al margen, su alumno está, simplemente, *desorientado*: navega entre libros, a la deriva, tratando de «construirse» un esquema de una materia que nadie le explica en serio. Esto, en el mejor de los casos. Porque a veces, el fruto es una actitud ácrata, que se expresa en un desprecio por los contenidos y en un prematuro afán por llegar a sin-

(1) Algún lector de Skinner podrá objetarme, quizá, que las técnicas de este psicólogo no conducen a una auténtica libertad, sino, simplemente, al «sentimiento» de esta libertad. (V. gr.: *Walden dos, Más allá de la libertad y de la dignidad*.) No puedo entrar ahora en el tema; pero, dejando aparte lo cuestionable que es el concepto de libertad, pienso que un alumno, si se *siente* libre, porque sus conductas positivas se refuerzan de un modo suficiente, tiene lo que en ese momento *puede* y *debe* tener.

tesis personales. Son esos alumnos que «construyen» su propio programa, con cinco o seis temas fundamentales —cuando no con tres— y que, «ex cátedra», rechazan todo lo que se les intente explicar que no entre en su lecho de Procusto.

La síntesis —desde mi punto de vista— creo que es, como en el caso anterior, bastante obvia, aunque no por eso más fácil de llevar a la práctica: el profesor tiene que ser *actor* y *espectador* a la vez. Por supuesto tiene que ser actor en el primero de los sentidos apuntados, pero además, tiene que llevar en buena medida, la iniciativa. El profesor, en definitiva, tiene que ser *orientador*. Si un profesor explica las grandes temáticas del curso, las partes nucleares y más difíciles, con lo que antes he llamado —porque así se llaman— «lecciones magistrales», que no están en el «texto», sino que son el fruto de su saber, está cumpliendo una parte fundamental de su misión. (Todo el que lleva años enseñando sabe que para explicar como «cinco» hay que saber «cincuenta»; esto no es ninguna novedad.) Pero el profesor, a la vez, tiene que enseñar a «estudiar» —difícil técnica, casi arte—, y tiene que proporcionar los medios para que los alumnos vayan construyendo —valga la expresión— su propio «texto». Ni el alumno puede carecer de iniciativa ni puede quedar al paio. Orientar a un adolescente sin que pierda su capacidad creadora es una tarea que un profesor debe imponerse, aunque sea —claro está— algo parecido a la famosa cuadratura del círculo.

2.3. El profesor justiciero/misericordioso

Esa posibilidad de ser «señor de vidas y haciendas» que tiene el profesor —suspender, aprobar, hacer *repetir* su asignatura, etc. etc.—, puede convertirle en un «justiciero». En la enseñanza autoritarista es más frecuente esta actitud psicológica, en virtud de la cual el profesor se siente como un enviado de los cielos para no dejar títere con cabeza. Es el profesor que tiene a gala que «con él aprueban pocos». Es el «hueso» que, si no es amado, prefiere —como Cyrano de Bergerac— ser odiado: al fin y al cabo es una forma de pasión. Es ese profesor que, en los exámenes escritos, se comporta como afanoso policía, buscando, con mirada escrutadora, la «chuleta»; el mismo que, oído alerta, trata de captar cualquier cuchicheo delator de un «soplo». Es, en fin, el profesor que en las juntas

de evaluación, se muestra inflexible para subir un 4,98 al 5 salvador.

En cambio, en la enseñanza «libertaria», se da con más frecuencia la actitud psicológica del profesor «misericordioso», con el que es difícil suspender. Es ésta una actitud demagógica —en la que, no sin rubor, confieso haber incurrido yo mismo en ocasiones— que pretende captar al alumno, ya sea por no asustarle, ya sea por conseguir su amistad, ya por hacer grata la asignatura, etc. etc. Las motivaciones pueden ser múltiples, pero los resultados igualmente catastróficos.

El profesor «justiciero» engendra en el alumno una curiosa mentalidad de «reo». Cuando le llama al estrado para dar la lección, sale tembloroso, como el que va a ser juzgado por horrendos crímenes no cometidos. Si se trata de un examen escrito, sus descargas de adrenalina le tienen en perpetuo temblor; sudan las manos, late su corazón descompasadamente, las ideas —acumuladas en penosas noches de insomnio— acuden lentas a su cansada mente, y el pulso, temblón, apenas permite escribir con una digna caligrafía. Allí, detrás o delante, pero con fría mirada de rapaz, está el profesor «justiciero», esperando el más mínimo fallo para destrozarse al desdichado con toda su ira jupiterina.

Pero el alumno que cae en manos del profesor «misericordioso» no corre mejor suerte. Es cierto que su miedo será menor; puede, incluso, ser nulo. Pero lo que padece en este caso —y de modo grave— es su sentido de la responsabilidad. Dando el aprobado como seguro, su actitud hacia la asignatura es, sin más, *irrespetuosa*. Los contenidos mínimos no se asimilan; la clase puede convertirse en una tribuna para el contraste de opiniones, y el deterioro de la enseñanza se patetiza casi por días. El alumno, en definitiva, ha pasado de ser «reo» a ser «indultado», y este indulto, lejos de congraciarse con la Justicia, ha hecho nacer en él el sentimiento de la omnimoda libertad, que, en la adolescencia, es sinónimo de acracia.

Si intentamos sintetizar los dos aspectos anteriores, las antítesis apuntadas, llegaremos a la conclusión de que el profesor tiene que ser Juez. Y lo pongo con mayúscula, porque juzgar, dando a cada cual lo que le corresponde, es una nobilísima tarea. Ser Juez no implica, en lo más mínimo, ser «duro». Significa, ni más ni menos, que el alumno inteligente que ha estudiado poco, debe ser calificado

más bajo que el alumno «corto» que ha estudiado mucho; significa que el trabajo tenaz de un curso debe ser premiado, y que la pertinaz vagancia en un mismo periodo, debe ser castigada. Se puede, juzgando rectamente, suspender a un alumno que se ha hecho acreedor a esta nota, sin que ello suponga ningún tipo de enfrentamiento personal. Aquí juega, de un modo básico, la «madurez» o «inmadurez» de un profesor. Y también su capacidad para hacer comprender a los alumnos que su tarea de «JUEZ» está aquende y allende cualquier tipo de relación personal. De otro modo; los profesores, hoy por hoy, son seres humanos. Pero su humanidad no puede jamás desentenderse de esta tarea de jueces que tienen asignada; cuando se de *sobresaliente* a ese alumno «insoportable» —pero eficaz— y se de *suspense* a ese alumno «amable», pero que no rinde lo imprescindible, se está cumpliendo con la misión profesoral —en lo que tiene de judicativa— de un modo recto y efectivo. Sin embargo, aquí entran en juego una serie de factores *emocionales*, que queremos dejar reseñados en el último punto de estas notas.

2.4. El profesor víctima/verdugo

Entramos en un aspecto vidrioso, como lo es todo lo irracional y emocional del ser humano. Hasta ahora dentro de lo que cabe nos hemos movido en ámbitos de una relativa *racionalidad*. Todo lo apuntado es susceptible de someterse a reflexión, de controlarse por medios lógicos; un profesor puede cambiar de actitud —y, en consecuencia, de hacer cambiar la actitud de sus alumnos— de un modo consciente, planificando su actuación según normas dadas. Sin embargo, en lo que sigue, nos asomamos a un mundo relativamente inexplorado: al mundo —freudiano— de lo inconsciente; al mundo de ese «cerebro reptiliano» que Rof Carballo denuncia en el hombre: al mundo de las *emociones*. Es indudable que la adolescencia es una etapa humana propicia como ninguna a estar bajo el control (?) de la vida emocional. Pero no lo es menos que la madurez, si entendemos por tal la madurez cronológica, para no meternos en enredosos problemas conceptuales, es igualmente susceptible a los desequilibrios emocionales.

Y el hecho, entonces, es que profesores y alumnos, en una convivencia cotidiana, se enfrentan, también, de un modo emocional. En apariencia puede resultar un modo

subsidiario de relación, pero, quizá, es la forma más profunda de relación. Por ello debemos atender esta problemática con la atención que se merece, tratando —si ha lugar a ello— de encontrar las soluciones pertinentes.

El epígrafe de este apartado trata de sintetizar, quizá, lo más característico de la relación alumno-profesor desde el punto de vista emocional: su carácter —coimplicado— de «víctima» y «verdugo».

El profesor puede ser, desde luego, víctima y/o verdugo. Con todo, el carácter de «víctima» no es casi nunca absoluto. Es raro el caso del profesor «blando», carente de energía por completo, del que sus alumnos se burlen sistemáticamente. Existe, desde luego, este «profesor-víctima»; y esto es algo que debería indicar a ese profesor —si aún está a tiempo— que no tiene más remedio que cambiar de actividad. Y si se trata de una persona que se ha convertido en víctima por disminuciones físicas —v. gr., por la edad— es a la Administración a quien compete que no tenga que soportar, hasta el límite de sus posibilidades, una lucha tan dura como es la enseñanza.

Pero el profesor, aparte de ser víctima ocasional —o creer serlo por suspicacia, en cuyo caso puede desencadenarse su espíritu de «venganza»—, puede ser, sin más, «verdugo». Hay profesores a quienes los adolescentes, casi por el hecho de serlo, irritan de modo extremo. Y surge, así, la tipología psicológica del profesor «verdugo», algo más frecuente, por desgracia —quisiera estar equivocado— de lo que sería deseable. El profesor que *asusta* a sus alumnos ejerce sobre ellos una opresión psíquica que

puede hacer aborrecer una materia, e incluso todo lo que sea aprender. El profesor —esto es infrecuente hoy día— que pega; el profesor que insulta o ridiculiza a sus alumnos —esto es, por desgracia, menos infrecuente—, va traumatizándolos —ahora si viene a cuento el tópico— a veces de modo irreversible.

El afán de poder, el afán de hacer sentir a los demás nuestra superioridad, tiene, en la función docente, una perfecta válvula de escape. Las frustraciones, los complejos, todo lo que hay de *neurosis* —más o menos clara— en las personas aparentemente normales, puede expresarse en la relación alumno-profesor en esta forma que denomino la psicología de «verdugo». Desde el antiguo «palmetazo» hasta la moderna ironía, hay toda una gama de expresiones sádicas, en las que se cristaliza lo peor que hay en nosotros. El «miedo» al profesor —tan común en los alumnos— no es sólo miedo al suspenso, sino que es, de un modo más radical, miedo a lo que «hará» o «dirá». Miedo, en definitiva, al ridículo. Y esto es grave y triste.

De un modo correlativo, los alumnos del profesor «víctima» no son, sin más, «verdugos»; son, simplemente, adolescentes sin sentido de la medida, provistos de esa crueldad biológica que confiere la plenitud vital; y los alumnos del profesor «verdugo» son, más que «víctimas» en el sentido riguroso del término, resultado de una relación emocional en la que los factores en juego —una multitud de variables, de difícil análisis— no han sido valorados de un modo objetivo y suficiente, sobre todo porque los profesores aceptan de mal grado la

intervención de los psicólogos en su tarea educativa.

El ideal —utópico ideal— es que el profesor no sea víctima ni verdugo, sino *amigo*. Aquí el ser «amigo» no es —obviamente— una síntesis de la antinomia anterior, sino, simplemente, la única forma de superarla, psicológicamente hablando. Y quizá, de todo lo apuntado hasta aquí, sea lo más difícil de lograr, más que nada por la actitud —casi siempre a la defensiva— del alumno.

3. CONCLUSION

Como todas las conclusiones «teóricas», éstas que apunto aquí, a modo de síntesis superadoras, se mueven en el cómodo plano de la utopía. Yo confieso que, en mis años de docencia, no he logrado conciliar todas estas antinomias; si algún profesor lo ha conseguido vaya para él desde aquí, mi enhorabuena. En cualquier caso ser un auténtico *educador* —que posibilite la libertad y el orden—, ser un auténtico *orientador* —que haga factibles la coexistencia de la iniciativa con la necesidad de encauzar la actividad de aprender—, ser un *Juez*, que decida de modo imparcial los méritos de cada uno de sus alumnos, y, por último, ser un *amigo* de estos alumnos, es algo a lo que —como dicen los matemáticos— se debe tender de modo asintótico. Este es mi punto de vista. El fruto de dos décadas largas de docencia y también —por qué no— el fruto de mi triste experiencia como estudiante. Si de algo sirve lo que aquí he dicho, sobre todo a los que empiezan ahora su tarea docente, considero por bien empleado el tiempo que dediqué a redactar estos renglones.

ETICA COMUNITARIA

Convivencia. Sexualidad. Familia. Por el Dr. Marciano Vidal y Pedro R. Santidrián.
Precio: 600 ptas.

Publicado anteriormente en la misma editorial y de los mismos autores:

ETICA PERSONAL

Las actitudes éticas. Precio: 600 ptas.

En preparación:

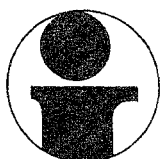
ETICA SOCIAL Y POLITICA



EDICIONES PAULINAS

Protasio Gómez, 15. Teléfono 742 05 50. MADRID-27

NOVEDAD EDITORIAL



INFORME

Evaluación de programas

(Conexión EGB-BUP)

Por **María Dolores DE PRADA***,
Carmen GAMONEDA **,
Teodoro MARTIN ***

Presentamos en este informe el resumen de los resultados y conclusiones de una encuesta enviada durante el curso 1979-80 al profesorado de Institutos y Centros homologados con el fin de recabar información sobre algunos aspectos relativos a la conexión de niveles EGB-BUP. El trabajo completo se publicará en los documentos de la Inspección de Bachillerato. Durante este año nos hemos centrado en tres asignaturas de primero de Bachillerato: Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia. Este proyecto se continuará en el curso 1980-81 abordando las asignaturas Lengua y Literatura Española, Francés, Inglés, Física y Química.

I. DISEÑO DEL PROYECTO DE EVALUACION DE PROGRAMAS

Antecedentes previos

1. La calidad de la enseñanza exige una renovación y puesta al día constantes que suministre posibilidades de solución a la diversidad de problemas educativos.

El contacto de la Inspección con los Centros ha posibilitado la toma de conciencia y análisis de dichos problemas. Los profesores que trabajan por mejorar la calidad de su enseñanza son conscientes de los fallos que se dan en el acto enseñanza-aprendizaje. Las instancias superiores de la administración educativa desean proveer a los profesores de los medios que les permitan ejercer mejor su función.

Un problema educativo acuciante es el abandono y/o fracaso de los alumnos que acceden a Bachillerato provenientes de la EGB.

Las dificultades del paso de la EGB a las Enseñanzas Medias han sido agudizadas por algunos hechos que es preciso recordar:

- a) La extensión de la enseñanza a mayor número de alumnos, hecho positivo en una sociedad

democrática pero que comporta el riesgo de masificación que puede suponer un deterioro de los niveles de preparación y una frustración de los que creen que los estudios conllevan una elevación social y económica.

- b) La promoción casi automática de un grado a otro en EGB que se ve deteriorada por la poca eficacia de las enseñanzas de recuperación, la interpretación equivocada de la evaluación continua y la utilización de los libros de consulta como libros de texto y quizá para algunos profesores de forma dogmática.
- c) La desigual formación y metodología del profesorado de EGB, que se agudiza teniendo en cuenta que buena parte de éste ha tenido que reestudiar la materia, aprender nuevos términos y símbolos y utilizar un lenguaje y unas ideas que la mayoría desconocían.

Aunque reconociendo el esfuerzo convertido en logro que han hecho muchos profesores por ponerse al día, es lógico que esta situación haya producido un cierto desajuste.

2. El análisis de las contestaciones a la encuesta formulada por la Inspección General de Enseñanza Media a los Seminarios Didácticos de los Institutos Nacionales de Bachillerato y Centros homologados para la evaluación del curso 1975-76, llevó a las siguientes conclusiones en relación con las materias objeto del presente planteamiento:

- a) Los cuestionarios sobre los que existía una opi-

* Inspectora de Bachillerato.

** Catedrática de Ciencias Naturales del Instituto de Bachillerato «Emilio Castelar», de Madrid.

*** Catedrático de Geografía e Historia del Instituto de Bachillerato de Colmenar Viejo.

nión peor a juzgar por las contestaciones a la encuesta, eran los de Historia y Ciencias Naturales.

En Historia, un 75 por 100 de los INB contestaron que la extensión era excesiva y un 29,7 por 100 que en cuanto a profundidad estaban mal proporcionados.

- b) En cuanto al nivel inicial de los alumnos, la mayoría de los INB consideraban insuficientes los conocimientos de los alumnos en Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia, así como el dominio de técnicas de trabajo en Matemáticas y Ciencias Naturales.
- c) En lo que se refiere a la respuesta de los alumnos a los programas, las mayores dificultades de adaptación respecto a conocimientos se detectaban en Matemáticas y respecto a aptitudes y dominio de técnicas de trabajo en Historia.

3. Los seminarios permanentes que han trabajado independientemente en la coordinación de la segunda etapa de EGB y Bachillerato han llegado a conclusiones semejantes en cuanto a las causas del fracaso de los alumnos en el paso de la EGB al Bachillerato y piden una reestructuración de los Planes de Estudio con vistas a dicha conexión y una clarificación de los objetivos generales de ambos niveles.

Todos estos antecedentes han motivado la necesidad de una mayor información sobre estos problemas y la puesta en marcha de un proyecto de evaluación de programas en lo concerniente a la conexión de los niveles EGB-BUP.

En un primer momento este proyecto se ha centrado en tres materias: Matemáticas, Ciencias Naturales y Geografía e Historia, considerando en ellas algunos aspectos que señalaremos más adelante, que nos parecen significativos en esta conexión.

Posteriormente se abordarán las demás asignaturas de primero de Bachillerato.

El momento es oportuno ya que se está llevando a cabo la renovación de las programaciones de la EGB y existe la posibilidad de una reestructuración, no muy lejana, de las Enseñanzas Medias.

Acciones que se están llevando a efecto en este sentido son:

- a) La planificación de la EGB en tres ciclos: Inicial, Medio y Superior, que permitirá una más eficaz y racional promoción y recuperación de alumnos.
- b) El establecimiento de los niveles básicos de referencia al acabar 8.º de EGB. Esto supone fijar de forma concreta para cada una de las áreas los conocimientos que el alumno ha tenido que alcanzar al acabar 8.º para su promoción a Bachillerato.
- c) La recogida de datos sobre la opinión de profesores de EGB y de Bachillerato acerca de las deficiencias con que llegan los alumnos a este nivel educativo.

Plan para la obtención de la información

1. Recolección de datos

En una primera fase la recolección de datos se realizó mediante:

- Informes de las visitas de los Inspectores a los Seminarios Didácticos.

- Informes de los Seminarios Permanentes de profesores de Bachillerato.
- Documentos sobre coordinación EGB-BUP elaborados por los ICEs de Santander, Oviedo, Barcelona, Córdoba, Valladolid y La Laguna.
- Informes de las comisiones que a nivel nacional convocó la Dirección General de Básica para el estudio y renovación de los programas de EGB.

En una segunda fase, con los datos aportados por estas comisiones se vio la necesidad de formular una consulta más general a los profesores de Bachillerato sobre los siguientes aspectos:

- Nivel de los alumnos que acceden a BUP.
- Extensión y profundidad de los programas.
- Nivel mínimo de los contenidos a impartir en 1.º de BUP para una eficaz conexión con EGB.

Estos aspectos han sido tratados por ser en los que más reincidían las formulaciones de los grupos de trabajo previos.

También se recabó la opinión de los alumnos sobre el contenido del programa.

2. Fuentes de información

En la segunda fase la fuente de información ha sido una muestra del tamaño 1/3 de la población total de Institutos Nacionales y Centros homologados de Bachillerato.

Los criterios de selección de la muestra han sido los siguientes:

1. Elegir centros de los distritos en que hubiese Inspector de la asignatura correspondiente.
2. Elegir en dichos distritos un número de centros igual a 1/3 del número de INB existentes y seleccionar el mismo número de Centros homologados.

Resultó la siguiente distribución:

Matemáticas

Baleares ...	4 IB y otros tantos centros homologados.
Barcelona ..	38 IB y otros tantos centros homologados.
Granada ...	22 IB y otros tantos centros homologados.
Extremadura	12 IB y otros tantos centros homologados.
La Laguna ..	14 IB y otros tantos centros homologados.
Madrid	40 IB y otros tantos centros homologados.
Murcia	13 IB y otros tantos centros homologados.
Oviedo	20 IB y otros tantos centros homologados.
Salamanca ..	10 IB y otros tantos centros homologados.
Santander ..	8 IB y otros tantos centros homologados.
Santiago ...	22 IB y otros tantos centros homologados.
Sevilla	35 IB y otros tantos centros homologados.
Valencia ...	27 IB y otros tantos centros homologados.
Zaragoza ...	20 IB y otros tantos centros homologados.
Málaga	8 IB y otros tantos centros homologados.
TOTAL ...	293 IB y otros tantos centros homologados.

Ciencias Naturales

Barcelona ..	50 IB y otros tantos centros homologados.
Bilbao	20 IB y otros tantos centros homologados.
Madrid	48 IB y otros tantos centros homologados.
Murcia	18 IB y otros tantos centros homologados.
Oviedo	24 IB y otros tantos centros homologados.
Santiago C. .	22 IB y otros tantos centros homologados.
Sevilla	35 IB y otros tantos centros homologados.
Valladolid ..	10 IB y otros tantos centros homologados.
TOTAL ...	227 IB y otros tantos centros homologados.

Barcelona ..	48	IB y otros tantos centros homologados.
Bilbao	20	IB y otros tantos centros homologados.
Extremadura	12	IB y otros tantos centros homologados.
Granada ...	22	IB y otros tantos centros homologados.
La Laguna ..	14	IB y otros tantos centros homologados.
Madrid	46	IB y otros tantos centros homologados.
Oviedo	20	IB y otros tantos centros homologados.
Sevilla	35	IB y otros tantos centros homologados.
Valencia ...	30	IB y otros tantos centros homologados.
Valladolid ..	10	IB y otros tantos centros homologados.
Zaragoza ...	20	IB y otros tantos centros homologados.
TOTAL ...	277	IB y otros tantos centros homologados.

3. Distribuir dentro de cada distrito, el número correspondiente de centros en los cuatro estratos siguientes, proporcionalmente al número de IB o de centros homologados en cada estrato.

Primer estrato: Poblaciones hasta 50.000 habitantes, excepto capitales de provincia.

Segundo estrato: Poblaciones de 50.000 a 200.000 habitantes, incluyendo capitales de provincia del estrato anterior.

Tercer estrato: Poblaciones de 200.000 a 500.000 habitantes.

Cuarto estrato: Poblaciones de más de 500.000 habitantes.

4. Distribuir el número de centros de cada estrato proporcionalmente (cuando sea posible) a cada uno de los ámbitos: urbano, suburbano rural. Los criterios que hemos seguido para la clasificación de los centros en urbanos, suburbanos y rurales han sido los siguientes:

- Considerar urbano al centro que no está en la periferia de las poblaciones urbanas.
- Considerar suburbano el centro que está en la periferia de las poblaciones urbanas.
- Considerar rural el centro que pertenece a una población rural, entendiéndose por ella la que no llega a 10.000 habitantes y su medio de subsistencia fundamental es el que proviene del sector primario.

5. Elegir aleatoriamente los centros en cada uno de los ámbitos: urbano, suburbano y rural.

3. Instrumentación

El instrumento utilizado para la recogida de la información ha sido la encuesta. Somos conscientes que una encuesta-sondeo no es un procedimiento adecuado para realizar, sólo a través de los resultados de ella, una reestructuración del Bachillerato. No ha sido esa la finalidad.

¿Qué se ha pretendido?

Se ha pretendido interrogar y descubrir la opinión de los profesores en torno a si existe o no conexión entre los niveles de EGB y BUP; qué factores inciden en esta conexión o desconexión y cómo se podría hacer una programación de contenidos que resolviera el problema de los saltos de información, de las lagunas producidas por contenidos mal asimilados al no estar impartidos en el momento oportuno, de los mecanismos mal asimilados que dificultan conocimientos posteriores.

Por supuesto que el «problema» de la enseñanza no se resuelve con esta encuesta, es algo más profundo que afecta a toda la estructuración de la EGB y del Bachillerato, y a un conocimiento de lo que es el niño y

el adolescente, sus motivaciones, intereses, facultades cognoscitivas; a un conocimiento de lo que la sociedad desea de este niño o adolescente y a lo que significa y cómo puede hacerse una educación integral. No obstante, el tema de los contenidos es una parte en esta reestructuración.

Se puede considerar que es más importante una adecuada metodología, pero hay muchas buenas metodologías, casi tantas como profesores y todas pueden ser válidas, ¿qué criterio objetivo se puede imponer desde fuera a la validez de estas metodologías?, ¿cómo elaborar una encuesta para sacar conclusiones sobre las metodologías a emplear?

Sin embargo, en cuanto a la información, se puede decir que hay conceptos que por su abstracción, en general, el alumno no asimila a una determinada edad, independientemente de la metodología utilizada; ahí están los estudios de Piaget, Wallon, Gessel, y todos los representantes de la Psicología evolutiva. Hay por otra parte, contenidos, que aunque no tienen dificultad de comprensión y aprendizaje, son innecesarios; y hay que distinguir otros que por su estructuración lógica coherente, les corresponde estudiarlos en niveles distintos al que están.

En los grupos de trabajo que se formaron en distintas asignaturas para detectar la problemática de los fracasos de los alumnos que llegaban a BUP, provenientes de la EGB; pudimos advertir que la mayoría de los profesores achacaban dichos fracasos a problemas de contenidos (información y automatismos).

Por ello, creemos que los resultados y conclusiones de esta encuesta marcan *un punto de partida* y deseamos que así sea, para proseguir en la profundización de toda la problemática que encierra la educación en estos niveles de EGB y BUP.

Estructura de la encuesta

La encuesta tiene tres partes bien diferenciadas:

- A) Cuestiones referentes a los alumnos de EGB que acceden al Bachillerato.
- B) Cuestiones referentes a la programación de 1.º de Bachillerato.
- C) Opiniones de los alumnos.

Creemos que una encuesta para que tenga objetividad ha de ser:

- unívoca en la interpretación;
- poco extensa, para evitar cansancio;
- concreta en cuanto a la formulación de los ítems.
- no cerrada.

Esto nos ha condicionado a centrarnos sólo en algunos aspectos de la evaluación de programas, precisamente aquellos que tuvieran una formulación, y respuesta más objetiva.

Los ítems de información se han polarizado en torno a las variables:

- alumnos,
- programación.

De la variable alumnos se recaba información sobre:

- nivel de los alumnos al llegar a Bachillerato;
- opiniones de los alumnos sobre la dificultad de los programas;
- opinión de los alumnos sobre interés, facilidad, dificultad y utilidad de los temas.

Respecto a la variable programación, los ítems de información se centran en:

- extensión y profundidad de los programas;
- relación entre el horario escolar y la programación;
- niveles mínimos de contenidos a impartir en 1.º de BUP.
- reordenación de temas en la segunda etapa de la EGB y 1.º de BUP.

4. Condiciones para la recolección

Los trabajos derivados de la puesta en marcha de la recolección de datos han sido realizados por los Inspectores de cada Distrito Universitario, Catedráticos de las asignaturas respectivas. Para ello se establecieron los contactos precisos con los Jefes de Seminarios Didácticos afectados, se recogieron las encuestas cumplimentadas y se elaboraron los subsiguientes informes.

El plazo para la remisión de las encuestas cumplimentadas fue de tres meses, desde el momento de su envío a las Inspecciones de Distrito.

5. Organización de los datos

El recuento de datos ha sido realizado manualmente, para lo cual se elaboraron plantillas normalizadas para todos los distritos a fin de que la recogida fuera uniforme, algunas divergencias en las respuestas se explican en la interpretación de cada ítem.

La desventaja de la lentitud y de mayor riesgo de errores en la tabulación manual se ha visto compensada por la posibilidad de recoger respuestas abiertas, explicaciones e interpretaciones y detectar yuxtaposiciones y ambigüedades.

Se ha tabulado cada ítem con frecuencias y porcentajes por distritos, a fin de hacer posible la comparación, separando los IB de los centros homologados.

Se han confeccionado también los resúmenes totales de IB y centros homologados por separado y conjuntamente, con sus respectivos porcentajes; así como algunos gráficos que producen visual y rápidamente una información global.

6. Análisis de los datos

No ha sido nuestro propósito aportar conclusiones cerradas, sino simplemente presentar un instrumento objetivo para que cada lector saque las suyas propias. Han respondido a la encuesta 1.116 centros de Bachillerato en diferentes ámbitos de población, lo cual nos ha suministrado una valiosa información de la opinión de dicho profesorado sobre el estado actual de las diversas cuestiones consultadas.

Dado el análisis pormenorizado que hemos realizado de las encuestas y la constatación de datos que por ser respuestas abiertas o aclaraciones no se han podido codificar, nos sentimos en la obligación de hacer un breve comentario a cada uno de los ítems con pautas para su mejor interpretación.

7. Suministro de la información

La preparación de informes se ha hecho sobre la base de los resultados de la encuesta y los de los grupos previos.

Los usuarios de dicha información serán todos los profesores afectados y se divulgará mediante dos publicaciones del Ministerio de Educación:

Los documentos de trabajo de la Inspección.
La Revista de Bachillerato.

Además, se tramitan informes a las instancias encargadas de la política educativa para su conocimiento y toma de las oportunas decisiones.

A continuación exponemos los resultados en cada una de las disciplinas objeto de este estudio.

MATEMATICAS

I. OBSERVACIONES PREVIAS AL ANALISIS DE LOS DATOS SUMINISTRADOS POR LA ENCUESTA

Se ha trabajado con 14 distritos en lugar de 15 como estaba previsto, por no haber sido posible llevarlo a efecto en el distrito de Granada.

La encuesta ha sido contestada en la mayoría de los casos conjuntamente por el Seminario de Matemáticas, por lo tanto, las contestaciones de cada Instituto reflejan los puntos comunes a varios profesores; no así las de los centros homologados que corresponden a un profesor en la mayoría de los casos. Es conveniente tener en cuenta este dato al hacer la interpretación de los resultados.

En el comentario que incluimos después de cada ítem, se da una explicación de su grado de inteligibilidad y las ambigüedades que han podido existir en las respuestas, así como las aportaciones de las contestaciones abiertas que no se codifican.

Los grupos de trabajo que se formaron bajo la iniciativa de algunos ICEs para estudiar los problemas de la conexión de niveles EGB-BUP en el área de Matemáticas, coincidían en que las principales deficien-

cias encontradas en cuanto a conocimientos y técnicas instrumentales en los alumnos que acceden a Bachillerato son:

- Conocimiento incorrecto del concepto de función.
- Ausencia o conocimiento incorrecto de los ángulos, segmentos, paralelismo y perpendicularidad y geometría del triángulo, con todo lo que supone respecto al proceso de resolución de problemas.
- Incorrecta formalización de los conjuntos, relaciones y estructuras.
- Fallos en los automatismos del cálculo con números racionales y radicales.
- Fallos en los mecanismos de simplificación y de resolución de ecuaciones.
- Dificultades para hacer una lectura comprensiva y seguir un razonamiento.
- Falta de hábito para mantener la atención.
- Dificultad para la representación gráfica.

Se proponía se trasladaran a Bachillerato los siguientes temas:

- Construcciones formalizadas de los conjuntos numéricos.
- Estudio de los semigrupos de segmentos y de ángulos generales.
- Estudio de las estructuras de grupo, anillo y cuerpo.
- Isomorfismo entre N y Z^+ .
- Hipérbola.
- Divisibilidad de polinomios.

Justificación: Si bien, bajo un punto de vista matemático estos temas cumplen un objetivo importante como es el desarrollo del poder de abstracción, es obvio que es más importante que en estos niveles de la EGB el alumno adquiera unos conocimientos básicos y unas técnicas instrumentales. Es verdad que la técnica implica un automatismo lógico y esto supone conocer y aplicar las propiedades de las operaciones, pero para llegar a abstraer la noción de estructura es necesario haber manejado muchos casos particulares, de no ser así se pone al alumno en contacto con un lenguaje vacío y formalizado que no comprende. Con las construcciones formalizadas de los conjuntos numéricos no se ha conseguido familiarizar al alumno con los números, sino al contrario, ya que lo ven como algo alejado de la realidad y no captan el sentido y el rigor matemático de dichas construcciones. Por ello parece que su lugar apropiado es el Bachillerato donde el alumno puede sistematizar los conocimientos adquiridos.

II. AMBITO DE LA MUESTRA

	IB	CH *	Total
Encuestas enviadas	301	281	582
Encuestas recibidas ...	237	197	434
Índice de respuesta ...	77,3 %	75,6 %	76,4 %

Clasificación por estratos

	Encuestas enviadas	Encuestas recibidas	Respuesta
Primer estrato	201	161	80 %
Segundo estrato	187	142	76 %
Tercer estrato	77	51	66 %
Cuarto estrato	117	80	68 %

Clasificación por centros

	Encuestas enviadas	Encuestas recibidas	Respuesta
Centros urbanos	370	286	77,2 %
Centros suburbanos ...	89	49	61,2 %
Centros rurales	123	99	80,5 %

III. ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA

- ¿Considera usted que los alumnos llegan con la preparación adecuada para seguir el programa de 1.º de BUP?
 - En cuanto a conocimientos.
 - En cuanto a los mecanismos del cálculo.
 - En cuanto a las técnicas de estudio y trabajo.
 - En cuanto a nivel de comprensión.
 - En cuanto a capacidad de trabajo en equipo.

	INSTITUTOS (EN %)						CENTROS HOMOLOGADOS (EN %)					
	MM	M	R	B	MB	NC	MM	M	R	B	MB	NC *
1.1.	6,7	50,6	33,3	5,4	—	3,8	0,5	18,3	50,2	31,0	—	—
1.2.	43,8	45,1	8,0	0,4	—	2,5	9,6	43,6	34,0	12,7	—	—
1.3.	30,4	50,6	16,0	0,8	—	2,1	9,6	39,6	43,6	6,5	0,5	—
1.4.	16,0	31,2	40,9	8,0	—	3,8	2,8	26,9	45,2	21,8	1,8	1,5
1.5.	8,4	19,8	38,8	18,5	—	14,5	4,0	20,8	36,0	35,5	0,5	3,0

	TOTALES						PORCENTAJES					
	MM	M	R	B	MB	NC	MM	M	R	B	MB	NC
1.1.	17	156	178	74	—	9	3,9	36,0	41,0	17,0	—	2,1
1.2.	123	193	86	26	—	6	28,3	44,5	19,8	6,0	—	1,4
1.3.	91	198	124	15	1	5	21,0	45,6	28,6	3,4	0,20	1,2
1.4.	42	127	186	61	2	16	9,7	29,3	42,8	14,0	0,40	3,8
1.5.	28	88	163	114	2	39	6,4	20,3	37,5	26,3	1,20	8,3

Se pretendía con este ítem conocer la opinión del profesorado sobre el nivel formativo con que llegan los alumnos que acceden a Bachillerato.

De los resultados de la encuesta se puede deducir que los profesores de los Institutos de Bachillerato consideran que los alumnos llegan mal. Los profesores de los Centros homologados consideran que los alumnos llegan regular; hay que considerar que los resultados son más buenos en cuanto al nivel de comprensión y capacidad de trabajo en equipo, y peores en cuanto a los mecanismos de cálculo. Esto es una constante que se va repitiendo a lo largo de la encuesta y en las sugerencias; y que ya se había detectado en los grupos de trabajo.

Parece lógico, por tanto, que una primera acción en orden a la conexión de niveles sería intensificar en los programas de EGB el cálculo numérico.

- Para una buena conexión de los niveles EGB-BUP, ¿qué cree usted que sería más importante respecto a su asignatura?

- Disminuir los contenidos de BUP.
- Aumentar los contenidos de EGB.
- Modificar los planteamientos didácticos de BUP.
- Modificar los planteamientos didácticos de EGB.
- Disminuir el nivel de exigencia de los profesores de BUP al calificar.
- Aumentar el nivel de exigencia de los profesores de EGB al calificar.
- Otros.

INSTITUTOS			CENTROS HOMOLOGADOS		
Número de orden	Ítem	%	Número de orden	Ítem	%
1	2.4	56,1	1	2.4	45,2
2	2.6	18,6	2	2.3	18,3
3	2.3	20,2	3	2.3	17,2

TOTALES			PORCENTAJES		
Número de orden	Ítem	Frec.	Número de orden	Ítem	%
1	2.4	222	1	2.4	51,1
2	2.6	44	2	2.6	10,1
	2.3	36		2.3	8,3
3	2.3	82	3	2.3	18,9

* MM = muy mal, M = mal, R = regular, B = bien, MB = muy bien, NC = no contestan.

* Centros homologados.

Se presentan 6 alternativas distintas para que el profesor las numere por orden de prioridad (de 1 a 6), en cuanto a su importancia para una buena conexión de la EGB y BUP.

Estas alternativas no son exhaustivas y sólo se consideran algunos de los aspectos a tener en cuenta, ya que en una encuesta-sondeo de este tipo no se pueden considerar todas. Añadimos al final una alternativa abierta con el fin de recoger otros posibles aspectos; ha habido pocas contestaciones a esta alternativa y muy dispersas por lo cual no la recogemos en la tabulación.

De las seis alternativas sólo hemos recogido las tres primeras porque a partir de la tercera, muchas de las contestaciones resultaban incompletas o repetidas y el total no resultaba significativo.

Los aspectos a considerar han sido: contenidos, planteamientos didácticos y nivel de exigencia del profesorado, creemos que éstas son tres variables que inciden directamente en la conexión EGB-BUP.

Tanto Institutos como Centros no Estatales han considerado como prioritario modificar los planteamientos didácticos de EGB y, en segundo término, modificar los planteamientos didácticos de BUP y aumentar el nivel de exigencia de los profesores de EGB al calificar, en tercer lugar, se insiste en la modificación de los planteamientos didácticos de BUP.

Parece, por tanto, una preocupación constante y lo mismo se ha expresado a través de las contestaciones abiertas que hay que profundizar en la didáctica de la asignatura a nivel de EGB y BUP. Varias encuestas sugieren la necesidad en este sentido de una coordinación del profesorado de ambos niveles educativos.

3. Si usted quisiera hacer una programación de 1.º de BUP que realmente estableciera una conexión con EGB.

- 3.1. ¿Qué temas suprimiría de 1.º de BUP?
- 3.2. ¿Qué temas añadiría?
- 3.3. ¿Qué temas suprimiría de EGB?
- 3.4. ¿Qué temas añadiría?
- 3.5. No añadiría ni suprimiría temas, reestructuraría los existentes.

Este es el ítem que tiene mayor porcentaje de respuestas en blanco, aproximadamente un 40 por 100. Cabría la interpretación de que eso significa que no se considera que haya que suprimir o quitar nada, pero hemos preferido contabilizar como «ninguno», cuando expresamente así lo dicen. Es un ítem con gran dispersión, por eso sólo hemos recogido aquellos temas que tenían en cada distrito la mayor frecuencia, y que son los siguientes:

En los Institutos de Bachillerato:

- Un 37 por 100 desea que desaparezca de 1.º de BUP los números complejos. Esta idea es una constante en esta encuesta.
- El 37 por 100 desea que se añada Geometría básica y Trigonometría.
- El 26 por 100 desea que desaparezcan las estructuras y construcciones formalizadas de conjuntos en EGB.
- El 17 por 100 desea que se añada Geometría básica en EGB. Hay que hacer notar que este es el apartado que acumula mayor falta de respuestas.

En cuanto a la Geometría, la mayoría especifican que se añada Trigonometría en 1.º de BUP y que se añadan en EGB temas de Geometría del triángulo,

temas de Geometría básica y temas de áreas y volúmenes.

En las contestaciones de los centros homologados hay mucha mayor dispersión y son muchas las encuestas en que aparece explícitamente la palabra «ninguno», como se puede comprobar en la tabla adjunta.

CENTROS HOMOLOGADOS

	Tema	%
3.1.	Complejos	10,6
	Ninguno	11,2
3.2.	Geometría y Trigonometría	24,0
	Ninguno	51,8
3.3.	Estructuras	12,0
	Ninguno	61,9
3.4.	Geometría	20,0
	Ninguno	58,33

TOTALES

3.1.	Complejos	109
	Ninguno	49
3.2.	Geometría	98
	Ninguno	94
3.3.	Estructuras	84
	Ninguno	133
3.4.	Geometría	80
	Ninguno	130

PORCENTAJES

3.1.	Complejos	25,1
	Ninguno	11,3
3.2.	Geometría	22,0
	Ninguno	21,6
3.3.	Estructuras	19,3
	Ninguno	30,6
3.4.	Geometría	18,4
	Ninguno	30,0

Estas conclusiones coinciden con las aportaciones de los Seminarios Permanentes que han trabajado en este tema y la justificación de esta elección viene en muchas respuestas expuesta en el sentido de que los alumnos que acceden al BUP traen, aunque mal asimilada, la esencia de los números, pero no los saben manejar, por lo cual los profesores de Bachillerato deben dedicar un tiempo considerable a adquirir dicha operatividad en menoscabo de otras partes del programa propias de primero.

El resultado de este ítem ha sido considerado en la elaboración de los nuevos programas de EGB, como aportación significativa y válida, y así, ya aparecen en los nuevos programas los temas de Geometría aludidos, y desaparecen las estructuras y construcciones formalizadas de conjuntos.

4. El Programa de 1.º de BUP de su asignatura es, a su juicio:

- 4.1. En cuanto a contenidos: excesivo, adecuado, insuficiente.
- 4.2. En cuanto a nivel de profundización: alto, suficiente, bajo, muy bajo.

En el año 1975, en la encuesta formulada por la Inspección General de Enseñanza Media a los Seminarios Didácticos de los Institutos y Centros homologados de Bachillerato, se pedía un juicio sobre la extensión de los programas y sobre la profundidad de los mismos.

En aquel momento (sobre el total de la población), el 18,4 % de los Seminarios de los Centros homologados, consideraron los programas con una extensión excesiva, el 67,8 por 100 la consideraron adecuada y el 3,5 por 100 la consideraron insuficiente.

Después de cinco años de la implantación del nuevo Bachillerato, ante la misma consulta, el 25,9 por 100 consideran la extensión de los programas excesiva, el 61,4 por 100 adecuada y el 9,6 por 100 insuficiente.

En cuanto a los Institutos de Bachillerato hay aún menos variación en las contestaciones. En 1975 (so-

bre el total de la población) el 36,8 por 100 consideran que es excesiva la extensión del programa, el 54 por 100 consideran que es adecuada y el 0,81 por 100 que es insuficiente. En este momento el 32,9 por 100 consideran que la extensión es excesiva, el 57,8 por 100 que es adecuada y el 3,4 por 100 que es insuficiente.

Respecto al nivel de profundidad del programa, en la encuesta de 1975 un 82,7 por 100 de Centros homologados y un 78,9 por 100 de Institutos de Bachillerato la consideran suficiente.

En este momento los resultados han sido:

INSTITUTOS %		CENTROS HOMOLOGADOS %	
Alto	4,2	Alto	4,2
Suficiente	78,9	Suficiente	82,7
Bajo	11,0	Bajo	8,1
Muy bajo	1,3	Muy bajo	0

TOTALES PORCENTAJES

4.1.	Excesivo	129	29,7
	Adecuado	258	59,4
	Insuficiente	27	6,2
4.2.	Alto	22	5,1
	Suficiente	350	80,6
	Bajo	42	9,7
	Muy bajo	3	0,7

Es necesario aclarar que cuando hablamos de programa, nos referimos al elaborado por los propios Seminarios Didácticos ya que el Ministerio de Educación no establece un programa sino un índice temático de contenidos, seguido de unas orientaciones metodológicas.

El nivel de extensión y de profundidad a que nos referimos, es el marcado por los Seminarios Didácticos, ateniéndose a las orientaciones del Ministerio de Educación.

5. ¿Le da tiempo a terminar el programa dentro de las horas de que dispone en el horario escolar?

5.1. Sí, con normalidad.

5.2. Sí, pero con precipitación en algunos temas.

5.3. No, con una parte sustancial del programa sin tocar.

5.4. Otras contestaciones.

INSTITUTOS (%)		CENTROS HOMOLOGADOS (%)	
5.1.	25,7	5.1.	49,7
5.2.	56,1	5.2.	43,6
5.3.	9,3	5.3.	3,5

TOTALES

5.1.	159	5.1.	36,6
5.2.	219	5.2.	50,5
5.3.	29	5.3.	6,7

PORCENTAJES

Se pretendía constatar la extensión del programa en relación con el horario normal de clases de Matemáticas.

En el apartado 5.4, muchos centros contestan que en 1.º no han dado la Estadística, problema a considerar por ser una parte sustancial del programa sin tocar y por sus múltiples aplicaciones incluso para los no matemáticos.

PREMIO 1981 SOBRE «INVESTIGACION EN DIDACTICA DE LA MATEMATICA»

Convoca la

SOCIEDAD CANARIA DE PROFESORES DE MATEMATICAS

de acuerdo con las siguientes

BASES

1. Pueden aspirar a él los profesionales de la enseñanza de cualquier centro docente a nivel nacional.
2. El trabajo ha de ser inédito, de extensión libre, mecanografiado y con la condición de que ha de versar sobre DIDACTICA DE LA MATEMATICA. Los trabajos deberán ser enviados a la dirección de esta Sociedad (apartado de Correos 320, La Laguna - Tenerife) ANTES DEL DIA 15 de OCTUBRE DE 1981.
3. Se establecen dos premios:
Primero: de 90.000 pesetas.
Segundo: de 45.000 pesetas.
El jurado se reserva el derecho de declararlos desiertos si lo considera oportuno. La Junta Directiva de la Sociedad estudiará la posibilidad de subvencionar los posibles gastos habidos en los trabajos presentados (premiados o no).
4. El jurado estará integrado por cinco personas designadas por la Junta Directiva. Su constitución se dará a conocer oportunamente. El fallo emitido será inapelable.
5. El dictamen del jurado se dará a conocer en la segunda quincena del mes de noviembre de 1981.
6. Los trabajos se presentarán firmados con un seudónimo. En sobre cerrado y aparte (en cuyo exterior figurará el seudónimo) se consignarán el nombre, dirección y centro de trabajo del autor o autores. Cada participante podrá enviar el número de trabajos que desee.
7. Los trabajos premiados quedarán en poder de la Sociedad, pudiendo proceder a su publicación si así lo estimara. Los no premiados podrán ser retirados por sus autores, a no ser que sean subvencionados por la Sociedad.

La Laguna - Tenerife, noviembre de 1980

6. Teniendo en cuenta su propia experiencia personal y lo que considera formación básica del alumno, explicita en cada una de las siguientes cuestiones si corresponde a nivel alto, medio o bajo para 1.º de BUP:.
(Si considera que algún tema o cuestión no es del nivel de 1.º de BUP puede eliminarlo indicando si es de EGB o de 2.º de BUP. Si considera que falta algún tema o cuestión de este nivel puede añadirlo.):
 - 6.1. Recapitulación de los conjuntos numéricos.
 - 6.1.1. Recapitulación de las operaciones con números naturales.
 - 6.1.2. Estructura de semianillo.
 - 6.1.3. Orden en $\mathbb{N}$.
 - 6.1.4. Operaciones en $\mathbb{Z}$. Estructura de anillo.
 - 6.1.5. Orden en $\mathbb{Z}$.
 - 6.1.6. Ampliación de $\mathbb{Z}$ a $\mathbb{Q}$.
 - 6.1.7. Operaciones en $\mathbb{Q}$. Estructura de cuerpo.
 - 6.1.8. Otros.
 - 6.2. Introducción al número real.
 - 6.2.1. Aproximaciones decimales de los números racionales.
 - 6.2.2. Expresiones decimales periódicas.
 - 6.2.3. El conjunto $\mathbb{R}$ de todas las expresiones decimales.
 - 6.2.4. Números reales algebraicos y números reales trascendentes.
 - 6.2.5. Adición, sustracción, multiplicación y división con números reales.
 - 6.2.6. Propiedades de estas operaciones: el cuerpo $\mathbb{R}$.
 - 6.2.7. Ordenación en $\mathbb{R}$.
 - 6.2.8. Potenciación en $\mathbb{R}$ con exponente racional: propiedades.
 - 6.2.9. Radicación en $\mathbb{R}$. Propiedades y operaciones con radicales.
 - 6.2.10. Resolución de ecuaciones irracionales.
 - 6.2.11. Otros.
 - 6.3. Cuerpo de los números complejos.
 - 6.3.1. El conjunto de los números complejos.
 - 6.3.2. Representación gráfica.
 - 6.3.3. Adición y sustracción de los números complejos: propiedades.
 - 6.3.4. Multiplicación y división de números complejos: propiedades.
 - 6.3.5. El cuerpo de los números complejos.
 - 6.3.6. Potenciación de números complejos.
 - 6.3.7. Otros.
 - 6.4. Funciones polinómicas de variable real.
 - 6.4.1. Funciones monomias y polinómicas de variable real.
 - 6.4.2. Adición y multiplicación de funciones: propiedades.
 - 6.4.3. Representación gráfica de funciones polinómicas de 1.º y 2.º grado.
 - 6.4.4. Otros.
 - 6.5. Anillo de polinomios.
 - 6.5.1. Forma canónica y ordenada de un polinomio con coeficientes en $\mathbb{Q}$.
 - 6.5.2. Adición y sustracción de polinomios: propiedades.
 - 6.5.3. Multiplicación y potenciación de polinomios: propiedades.
 - 6.5.4. El anillo de los polinomios.
 - 6.5.5. Factorización de polinomios.
 - 6.5.6. División entera de polinomios.
 - 6.5.7. División de un polinomio por $(x-a)$. Regla de Ruffini.
 - 6.5.8. Otros.
 - 6.6. Divisibilidad de polinomios.
 - 6.6.2. M.C.D. y M.C.D. de polinomios.
 - 6.6.3. El conjunto de las fracciones racionales.
 - 6.6.4. Adición y sustracción de fracciones racionales.
 - 6.6.5. Multiplicación y división: propiedades.
 - 6.6.6. El cuerpo de las fracciones racionales.
 - 6.6.7. Otros.
 - 6.7. Resolución de ecuaciones, inecuaciones y sistemas.
 - 6.7.1. Ecuaciones equivalentes.
 - 6.7.2. Resolución analítica y gráfica de las ecuaciones en $\mathbb{R}$.
 - 6.7.3. Resolución analítica y gráfica de sistemas de ecuaciones lineales de dos ecuaciones con dos incógnitas.
 - 6.7.4. Resolución analítica de sistemas lineales de tres ecuaciones con tres incógnitas.
 - 6.7.5. Resolución de sistemas con una ecuación lineal y una de segundo grado.
 - 6.7.6. Resolución de inecuaciones con dos incógnitas.
 - 6.7.7. Otros.
 - 6.8. Sucesiones. Progresiones. Interés compuesto y anualidades.
 - 6.8.1. Sucesiones: definición. Término general.
 - 6.8.2. Adición y sustracción de sucesiones: propiedades.
 - 6.8.3. Multiplicación y división de sucesiones: propiedades.
 - 6.8.4. Progresiones aritméticas. Término general.
 - 6.8.5. Suma de términos consecutivos.
 - 6.8.6. Interpolación de términos.
 - 6.8.7. Progresiones geométricas. Término general.
 - 6.8.8. Suma y producto de n términos consecutivos.
 - 6.8.9. Suma de n términos de una progresión geométrica decreciente.
 - 6.8.10. Interés compuesto.
 - 6.8.11. Anualidades de capitalización y amortización.
 - 6.8.12. Otros.
 - 6.9. Combinatoria y probabilidad.
 - 6.9.1. Variaciones de orden n en un conjunto de m elementos.
 - 6.9.2. Regla de formación. Número.
 - 6.9.3. Permutaciones de n elementos.
 - 6.9.4. Regla de formación. Número.

- 6.9.5. Combinaciones de m elementos tomados de n en n .
- 6.9.6. Regla de formación. Número.
- 6.9.7. Números combinatorios. Propiedades.
- 6.9.8. Potencia de un binomio.
- 6.9.9. Variaciones, permutaciones y combinaciones con repetición.
- 6.9.10. Construcción de una probabilidad sobre $P(\Omega)$.
- 6.9.11. Definición de probabilidad.
- 6.9.12. Teoremas relativos a la probabilidad.
- 6.9.13. Probabilidad condicionada.
- 6.9.14. Otros.

- 6.10. Estadística descriptiva.
 - 6.10.1. Variable estadística y distribución.
 - 6.10.2. Frecuencias y propiedades de las frecuencias.
 - 6.10.3. Representaciones gráficas y su interpretación.
 - 6.10.4. Medidas de tendencia central: media, mediana, moda.
 - 6.10.5. Medidas de dispersión: recorrido, desviación típica, varianza.
 - 6.10.6. Otros.

Los resultados del número 6 por ser demasiado extensos se representan en tres gráficos para dar una visión más global.

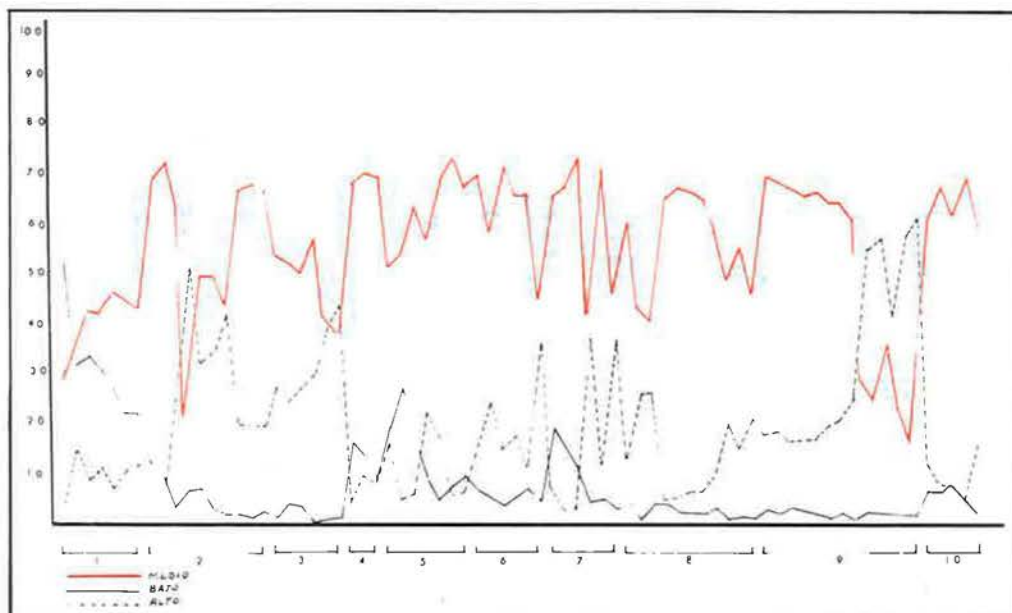


Fig. 1. Resultados de IB en porcentajes. Ítem 6.

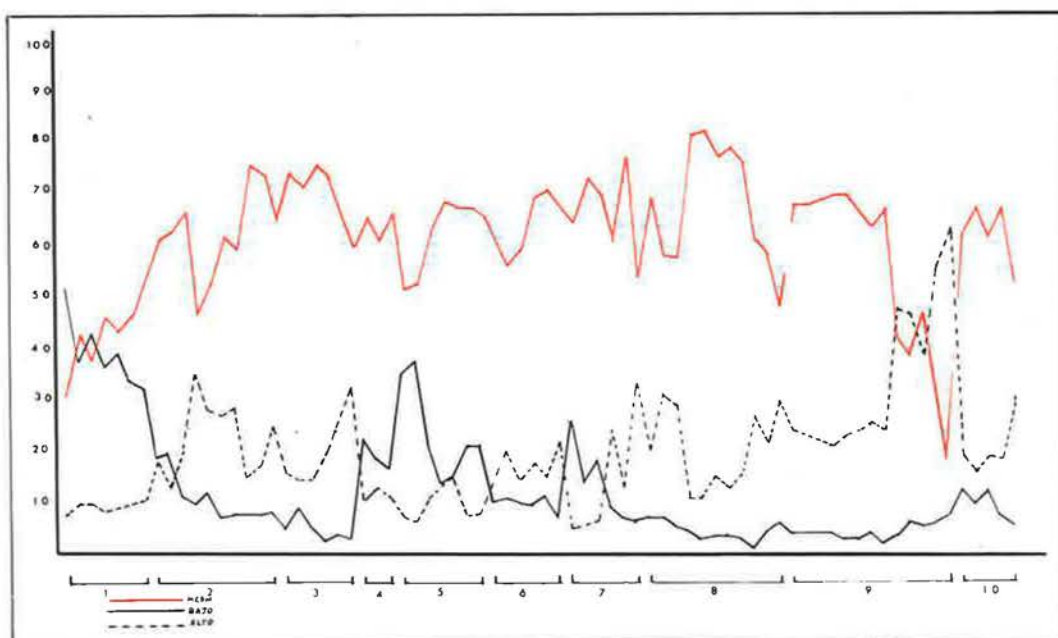


Fig. 2. Resultados de centros homologados en porcentajes. Ítem 4.

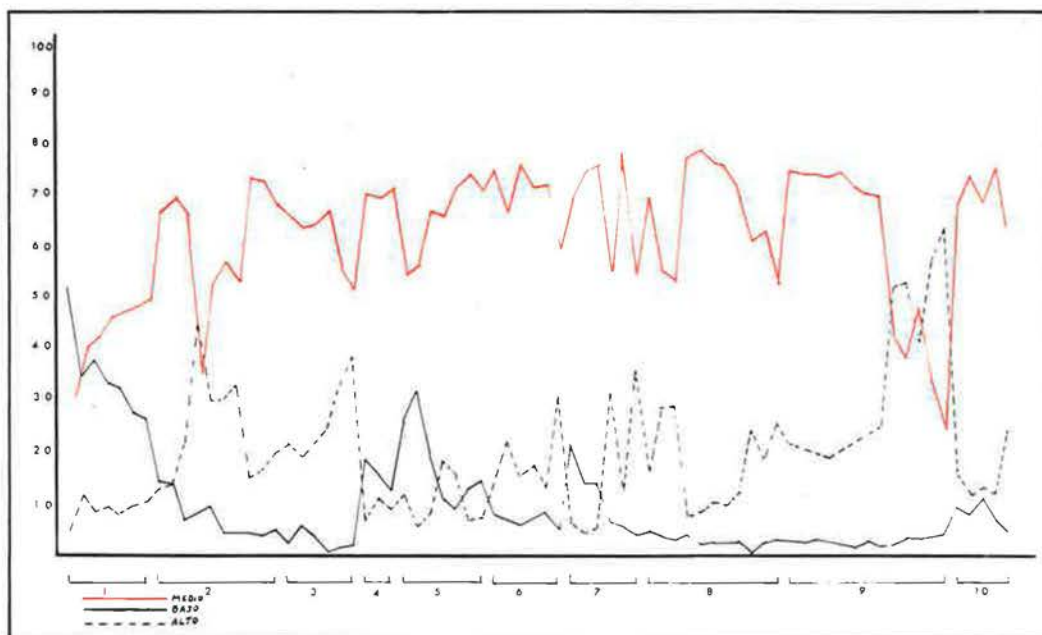


Fig. 3. Resultados totales en porcentajes. Item 6.

En los gráficos 1, 2 y 3 la línea de color rojo indica los contenidos que son considerados de nivel medio, la línea continua los de nivel bajo y la de rayas los de nivel alto.

En el eje de ordenadas la escala expresa los porcentajes de los diversos ítems que aparecen en el eje de las abscisas.

En los gráficos se ve que en una programación de tipo medio, son eliminados por la mayoría los siguientes temas:

- Recapitulación de los conjuntos numéricos (6.1).
- Los números reales algebraicos y trascendentes (6.2.4).
- Variaciones, permutaciones y combinaciones con repetición (6.9.9).
- Construcción de una probabilidad sobre $P(\Omega)$ (6.9.10).
- Definición de probabilidad (6.9.11).
- Teoremas relativos a la probabilidad (6.9.12).
- Probabilidad condicionada (6.9.13).

Los ítems que sobrepasan la línea horizontal de ordenada 50 son los que constituyen la programación aceptada por la mayoría de los profesores.

7. Opiniones del alumno sobre el programa (preguntar a alumnos de 2.º con el programa delante). Lo consideran: muy difícil, difícil, fácil, muy fácil.

INSTITUTOS (%)		CENTROS HOMOLOGADOS (%)	
MD	9,02	MD	6,4
D	49,54	D	50,0
F	37,82	F	40,6
MF	3,38	MF	2,7

Este ítem lo han contestado 14.473 alumnos de Institutos y 8.390 de Centros homologados. Hay que hacer notar una deficiencia técnica en la formulación de este ítem y es que ha faltado la inclusión de «normal» entre difícil y fácil, lo cual puede influir en un cierto sesgo de estas dos categorías.

Opiniones del alumno sobre estos temas:

	INSTITUTOS		C. HOMOLOGAD.	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<i>Temas de mayor dificultad</i>				
Combinatoria y probabilidad	5.943	41,3	3.304	19,4
Sucesiones y progresiones	967	6,7	1.008	12,0
<i>Temas más fáciles</i>				
Polinomios	5.896	40,7	3.444	41,0
Ecuaciones	4.426	30,8	1.849	22,0
<i>Temas más interesantes</i>				
Combinatoria y probabilidad	2.307	16,0	1.559	18,6
Ecuaciones	2.814	19,4	836	10,0
<i>Temas de los cuales recuerdan su contenido</i>				
Ecuaciones	7.167	49,5	2.994	35,7
Polinomios	4.957	34,2	2.114	28,8
<i>Temas que les han resultado más útiles</i>				
Ecuaciones	7.005	48,4	3.736	44,5
Polinomios	1.485	10,3	1.227	14,6

	Totales	Porcentajes
<i>Temas de mayor dificultad</i>		
Combinatoria y probabilidad ...	9.247	40,4
Sucesiones y progresiones ...	1.975	8,6
<i>Temas más fáciles</i>		
Polinomios	9.340	40,8
Ecuaciones	6.275	27,4
<i>Temas más interesantes</i>		
Combinatoria y probabilidad ...	3.866	16,9
Ecuaciones	3.650	16,0

	Totales	Porcentajes
<i>Temas de los que recuerdan su contenido</i>		
Ecuaciones	10.161	44,4
Polinomios	7.371	32,2
<i>Temas que les han resultado útiles</i>		
Ecuaciones	10.741	47,0
Polinomios	2.712	11,9

No hay dispersión significativa entre los resultados de los Institutos y de los Centros homologados.

A nivel nacional se obtienen los mismos temas en todas las categorías tanto en Institutos como en Centros homologados, coincidiendo en ambos casos los temas más fáciles con los más útiles y con aquellos de los cuales recuerdan su contenido.

Hemos obtenido también algunas sugerencias de alumnos en orden al programa, éstos consideran:

- Que el temario es fácil o difícil según el profesor.
- Que las Matemáticas de 1.º tienen poca relación con las de 2.º
- Que el temario debería ser más reducido, profundizando más en cada tema.
- Que habría que dedicar más tiempo a clases prácticas y eliminar la materia menos importante del programa.
- Que hay un salto excesivo de EGB a BUP.
- Que se constata una mala preparación en EGB.
- Que sería conveniente introducir al principio del curso aquellos temas de cursos anteriores que más incidencia vayan a tener en el presente.
- Que no comprenden la finalidad práctica de algunos temas.

IV. SUGERENCIAS

Agradecemos las aportaciones de todos los profesores que han permitido la realización de este trabajo y recogemos a continuación las sugerencias que nos han formulado, respetando su misma redacción, y, agrupándolas y ordenándolas en torno a los cinco grandes temas:

1. Problemas relativos a los alumnos.
2. Problemas relativos a la programación (objetivos, contenidos y metodología).
3. Problemas en cuanto al profesorado.
4. Problemas de organización.
5. Problemas de procedimiento.

1. Problemas relativos a los alumnos

Se vinculan en torno a los aspectos de formación, selección y promoción.

La principal dificultad es la incapacidad operativa con que llegan los alumnos. Sería conveniente fijar el punto de partida para el BUP, mediante un examen de ingreso.

Desgraciadamente, los objetivos de la 2.ª etapa de EGB no se cumplen de un modo riguroso, la permisividad que concede la LGE de pasar de un nivel a otro sin el afianzamiento de conocimientos, ni adquisición

de las destrezas precisas, da como resultado que muchas veces el alumno se presente en su iniciación al BUP con un nivel bajo que posteriormente resulta difícil de superar. Resalta además la gran facilidad de poder alcanzar la titulación de graduado escolar.

Los alumnos suelen llegar a BUP con grandes dificultades de cálculo y con muy pocos conocimientos de geometría, en general, no han asimilado los temas de «matemáticas modernas» a pesar del tiempo que se les dedica en los programas de EGB.

Creemos que al alumno, incluso en EGB, hay que mentalizarlo según los métodos modernos, pero compaginando la abstracción de lo que se explica con la edad del chico y no haciéndolo de forma continua, es decir, que si se construyen formalmente los números enteros, nos parecería correcto, y diríamos incluso relajante, el que los números racionales se explicaran como se han explicado siempre.

Muchas dificultades de los alumnos se subsanarían con: a) creación de clases paralelas para recuperar a los alumnos incorporados tardíamente al curso, a los alumnos con muchas faltas de asistencia y a los alumnos con problemas de comprensión.

A menudo, llegan a BUP alumnos que no debieron pasar y constituyen un continuo freno.

La causa de la mala preparación de los alumnos que acceden a BUP es la extensión de los programas y el estudio de materias que no tienen el mínimo interés para ellos.

El fallo principal es que los alumnos que vienen de EGB, no están capacitados para las técnicas de estudio y, por tanto, hay que perder mucho tiempo hasta que se habitúan.

La experiencia docente durante dos años en EGB me dio como resultado que los alumnos tienen cierta incapacidad psicológica para deducir los formalismos de modo lógico. El rigor formal que exige el paso, por ejemplo, de $N \times N$ a Z escapa al momento intuitivo, no racional, del alumno en esta etapa. Quedan los «pares» archivados en su memoria, sin poder hacer referencia a ellos por no haber captado el por qué de su estudio. La abstracción geométrica es intuitiva, la edad del adolescente le capacita el concepto de volumen de modo abstracto, la comprobación experimental irá fortaleciendo en el alumno el proceso de deducción abstracta.

Sería necesario asegurar en EGB el nivel de cada curso antes de pasar al siguiente.

Los alumnos que llegan con una preparación deficiente crean uno de los problemas más evidentes que la enseñanza de la matemática en BUP tiene planteados. Estos alumnos condicionan y obstaculizan el desarrollo normal de los temas, obligan a introducir infinidad de aclaraciones estériles generalmente, suelen perder pronto el interés por los temas que se estudian ante el esfuerzo que les supone y, generalmente, no superan las Matemáticas de primero, aunque un gran número de ellos pasan de curso trasladando el mismo problema a segundo. Pienso que hay que atacar lo antes posible este problema, para el que creo que existen soluciones, por ejemplo: que aumente el nivel de exigencia de los profesores de EGB o se imponga una prueba de acceso a los INB.

El principal inconveniente para la conexión entre EGB y BUP está en la gran diferencia de niveles de conocimientos y de automatismos de cálculo con que llegan los alumnos. Por otra parte, entiendo que si los alumnos llegaran a 1.º de BUP con un dominio de automatismos de cálculo y de resolución de educaciones y sistemas, se podría intentar pasar a 1.º de BUP temas que ahora se hallan en 2.º y que hacen este programa y el de 3.º excesivamente largo y denso.

Creemos que el sistema de promoción de alumnos en EGB, sobre todo en la 2.ª etapa, no favorece el esfuerzo y el interés del alumno, lo que hace que lleguen a BUP sin el nivel mínimo de conocimientos.

SINTESIS

De la insistencia y frecuencia de las sugerencias, se deduce que lo que más preocupa a los profesores de BUP respecto a los alumnos de EGB es el bajo nivel en automatismos de cálculo y razonamiento y que muchos identifican con la falta de un nivel exigible para promocionar cursos, por lo que piden insistentemente un examen de ingreso o una prueba de acceso a BUP.

2. Problemas relativos a la programación (objetivos, contenidos y metodología)

Señalar explícitamente cuáles son los objetivos concretos de EGB y BUP.

Valorar la importancia de la geometría en EGB como elemento de apoyo para el manejo de elementos no numéricos, para el desarrollo del razonamiento abstracto y para el desarrollo de la imaginación espacial.

Valorar la agilidad del cálculo numérico, contando con la existencia de las calculadoras manuales, y, por tanto, tratando de desarrollar el razonamiento numérico, la interpretación de resultados y la idea de aproximación.

Manejo de los elementos básicos de las estructuras (relaciones, aplicaciones, estructuras algebraicas y de orden) utilizando modelos concretos que estén al alcance de los alumnos. De limitarse a cultivar la memoria recitando estructuras es preferible suprimirlas del programa.

Evitar la simple memorización de la formulación algebraica.

Evitar la acumulación de «reglitas» de cálculo y de transformación, que olvidan su base y fundamento, y dan lugar a gran parte de los errores de cálculo. Esta acumulación de reglas es, sin duda, uno de los factores que hacen de las Matemáticas una materia artificiosa y de algún modo incomprensible.

Debe hacerse un replanteamiento total de los contenidos y objetivos de las programaciones de «toda» la EGB, no sólo de la 2.ª etapa. Consideramos como primera alternativa que los programas correspondientes a los cursos de 1.º, 2.º, 3.º y 4.º de Bachillerato del plan del año 1957, salvo ligeras modificaciones, son bastante más adecuados que los actuales y, por tanto, son los que deben impartirse en EGB, con lo cual los alumnos aprenderían: mecanismos de cálculo, plan-

teo y resolución de ecuaciones y conocimientos de geometría plana y espacial, especialmente, en lo referente al cálculo de áreas, perímetros y volúmenes.

Opino que en estos niveles es más práctico introducir de una forma intuitiva todos los conjuntos numéricos, y el tiempo que se dedica a su conceptualización dedicarlo en parte a conseguir la soltura conveniente en las operaciones y en parte al estudio de temas más sugestivos, aunque no sean muy rigurosos, pero con su estudio el alumno va adquiriendo una mejor formación. Por tanto, se hace necesaria una modificación de los contenidos, modificación que por una parte excluya abstracción y rigor y que por otra parte incluya concreción e intuición.

El cálculo debe ser la base fundamental de la EGB, aunque se desconozca la definición de número o la estructura de anillo. Un buen conocimiento de la mecánica operativa facilita enormemente la comprensión de las Matemáticas.

Creemos que en 1.º puede hablarse ya de estructuras, pero siempre ligadas a las de los conjuntos numéricos o polinomios. Su contenido abstracto podrá comprenderse mejor en cursos avanzados, cuando se disponga de mayor número de ejemplos.

No se trata de suprimir en 1.º algún tema determinado, más bien habría que lograr del alumno a la vez que seguridad operativa, un hábito de razonamiento y que las Matemáticas fueran menos mecánicas y más creativas.

El destierro sufrido por la geometría, dejando lugar al estudio de un formalismo algebraico, lo considero como un sacrificio muy grande para unos resultados prácticamente estériles.

Proponer un programa de contenidos equilibrado en el sentido de que se eduquen todas las capacidades que son capaces de desarrollarse con las Matemáticas. En el programa actual faltan, por ejemplo, contenidos que faciliten la educación de las relaciones espaciales.

La reestructuración de las Matemáticas debe ir dirigida a que en el cuestionario aparezcan menos temas pero tratados con una mayor profundidad que permita la utilización de unos métodos más activos por parte de los alumnos con lo cual se conseguirá una mejor formación matemática.

Constatamos cada vez más que la introducción de determinadas cuestiones de matemática moderna en EGB y también en BUP no ha sido acertada. No porque no puedan comprenderlo bien los alumnos, sino porque al aumentar los contenidos y poner más atención a las nuevas cuestiones no pueden, en general, quedar suficientemente asegurados los contenidos de todo el programa y sobre todo los mecanismos de cálculo no se dominan como debiera ser.

Creo que sería conveniente plantearse asimismo los fines de las Matemáticas en EGB y BUP pues es sólo una minoría de alumnos la que va a seguir una carrera de ciencias y al resto le resultaría más útil una matemática más práctica que les pudiera servir de algo.

El objetivo de la enseñanza de la Matemática en EGB creemos que no debe responder a lo enunciado

en el programa oficial, sino a proporcionar a los alumnos una base «suficiente y sólida» para afrontar los temas de BUP, incluso para los que no siguen BUP.

Creo que abordar la enseñanza de las Matemáticas con perspectiva deductiva, axiomática y formalista es un error didáctico y pedagógico de bulto. Sin extenderme en las razones que han hecho de esta perspectiva la predominante en los últimos quince o veinte años, tengo que señalar que: a) en ella se confunden el pensamiento real y la lógica formal, en menoscabo del primero, que se confunde sin más con la segunda; b) que se apoya en concepciones didáctico-epistemológicas desde siempre muy relacionadas con el pensamiento matemático y que podríamos resumir hablando de la pretensión de reducir lo superior a lo inferior. Dicho con otras palabras, se tiene la convicción de que el conocimiento se obtiene por deducción a partir de unos principios, y de que para obtener conocimientos rigurosos y verdaderos basta con explicitar cuidadosamente los principios elegidos y las reglas de deducción permitidas. Pero estas concepciones no son aceptadas por ninguna de las escuelas epistemológicas actuales, además de estar en contradicción con los conocimientos obtenidos acerca de la inteligencia, su constitución y funcionamiento.

Ni Euler, ni Newton disponían de las modernas y rigurosas definiciones de los conjuntos N , Z , Q y de los isomorfismos que sumergen unos en otros, pero no por ello dejaban de manejar correctamente estos conjuntos numéricos o de distinguir un número racional de otro irracional. Y no creo que pueda ni se deba exigir más en este aspecto a nuestros alumnos de enseñanza básica. Sin embargo, no sólo los programas actuales las exigen, los libros de texto las explican y muchos profesores las hacen aprender, sino que esta pretensión de que los alumnos sepan lo que los números SON suele anteponerse a la necesidad de que «sepan manejarlos». No quiero decir con ello que las Matemáticas deban enseñarse a la antigua usanza, con la única preocupación de obtener fórmulas y algoritmos, pero me parece necesario subrayar que muchas veces la concepción de las Matemáticas que las presenta como sucesión de deducciones a partir de axiomas y definiciones va acompañada de un tratamiento de las cuestiones relativas al cálculo que es extremadamente artificioso y algorítmico.

Tratar de coordinar la asignatura con la Física en los tres primeros cursos de BUP.

Eliminar en lo posible la idea de que los alumnos asimilen demasiados conceptos, en favor de indicarles métodos de estudio y ordenación del mismo.

Lo que se impone es una revisión profunda y crítica de los planteamientos didácticos de la asignatura.

Fomentar el trabajo individual y de grupo en los alumnos y no exigir atención continuada al profesor. Fomentar el asombro ante resultados muy erróneos y verificables.

Consideramos conveniente introducir en cada tema una historia sucinta del mismo como primer elemento motivador.

El programa de 1.º de BUP resulta demasiado extenso y pensamos que se tocan muchos temas con

poca profundidad, la distribución de los temas no es la más adecuada.

Debe huirse en EGB de las construcciones formales y, en cambio, insistir en el conocimiento relativo a la geometría del triángulo, a los automatismos del cálculo y al planteo y resolución de problemas.

Mayor equilibrio entre los programas de 8.º y 1.º de BUP.

Que se reforme totalmente el programa de EGB con la MATEMÁTICA DEL SENTIDO COMUN, y que pasen las estructuras al COU o al Ministerio de Universidades e Investigación.

Los cursos de BUP y EGB carecen de motivación. En general, los alumnos no sienten interés por comprender el sentido de las nociones que se les explican. A base de presentarle los aspectos más triviales y, por tanto, los más áridos de la Matemática estructural moderna, los alumnos de 1.º no conocen el placer de responder a la resolución de un problema. La geometría euclídea que, sin duda, era el campo más idóneo para estimular la inventiva, ha sido sustituida por el roquedal de la teoría de conjuntos. Parece como si nuestras escuelas fueran pensadas como viveros de futuros matemáticos puros.

Primero de BUP lo consideramos básico y fundamental para que los alumnos adquieran los automatismos del cálculo con los números reales.

Una modificación de los contenidos unida a los planteamientos didácticos que en EGB considero que están desfasados.

Los objetivos que se pretenden en EGB respecto a nivel de abstracción son elogiados pero irreales. Conceptos abstractos como isomorfismos, clase de equivalencia, conjunto cociente, etc., están lejos de ser suficientemente asimilados por el alumno de ese nivel e incluso de Primero, que llega como máximo a memorizar unas definiciones que no entiende.

3. Problemas en cuanto al profesorado

Considero que debe de haber una mayor coordinación entre profesores de BUP y de EGB, sobre todo de los centros escolares que aportan alumnos al Instituto.

Una mayor coordinación entre el profesorado de BUP.

Considero que en la 2.ª etapa de EGB, lo más importante y esencial no se reduce «a lo que se da, sino en cómo se da». En ella, por lo general, no abunda el profesorado adecuado para impartirla y donde existe no es utilizado adecuadamente.

Consideramos indispensable para la buena marcha de la enseñanza de nuestra disciplina el que se oriente a todo el profesorado de EGB sobre el método a emplear para desarrollar los diferentes temas de que constan sus programas y también la duración normal para cada tema; no se trata de dirigirles sino de darles unas normas que tranquilicen a la mayoría de este profesorado, pues algunos de estos profesores, decepcionados del poco interés de sus alumnos

por los métodos modernos de la Matemática, han decidido abandonarlos dando sus explicaciones como en el año 1950; por el contrario, otros están abusando de los mismos, provocando en sus alumnos una gran perplejidad, al notar un distanciamiento abismal entre la realidad que observa y lo que se les enseña en la escuela.

Es deseable la programación de cursillos con asistencia conjunta de profesores de EGB y BUP y programación de la asignatura, teniendo en cuenta la opinión de todos los profesores del Seminario.

Que los profesores sepamos de qué hablamos, que se insista en Facultades e ICES en la historia de las Matemáticas.

SINTESIS

Las sugerencias más repetidas insisten en la necesidad de una coordinación entre los profesores de BUP y EGB.

4. Problemas de organización

El problema de la matemática en BUP no es un problema aislado y, por tanto, su solución ha de pasar necesariamente por una completa y profunda reestructuración de los estudios de Bachillerato.

Sería necesario una revisión profunda de los programas de EGB y BUP, un horario de cinco horas semanales en los tres cursos, reducir el número de evaluaciones y potenciar los exámenes trimestrales.

Llegamos a la conclusión de que podría conseguirse una formación más pragmática de los alumnos, si los dos primeros cursos de BUP se programaran con vistas a consolidar los conocimientos adquiridos a lo largo de EGB y, más tarde, abrir ante ellos los nuevos horizontes del cálculo superior. A ese nivel de edad puede esperarse sientan interés por conocer cosas tan del uso corriente como las cotizaciones, los efectos comerciales, etc.

Considerar la importancia de la reducción de alumnos por aula para desarrollar mejor los programas, la importancia de textos de problemas relacionados con la vida normal y corriente.

Estudiar la posibilidad de programar unas Matemáticas comunes para todos los alumnos de 1.º de BUP y otras a nivel de optativas a partir de segundo curso.

SINTESIS

Se insiste en la necesidad de reestructurar todo el Bachillerato.

5. Problemas de procedimiento

No está claro el objetivo de la encuesta. No creemos que los resultados de una estadística como esta sean suficientes para elaborar nuevos programas. Un debate amplio en el que se defiendan los distintos puntos de vista sería imprescindible.

El acuciante problema del paso de alumnos de nivel EGB a BUP no se soluciona con el trasvase de alguna parte del contenido del programa. El nudo de la cuestión creemos que se concreta en que no son alcanzados los objetivos que son específicamente señalados por la LGE para EGB y respecto del BUP creemos que adolece del tremendo error de no tener una finalidad claramente definida. Su contenido parece estar programado con vistas a la Universidad, y, sin embargo, los niveles con que frecuentemente nos vemos obligados a impartir son más propios de una «cultura general».

Se considera que la encuesta no es el procedimiento idóneo a emplear para hacer una crítica y revisión a la enseñanza y programa de las Matemáticas en 2.ª etapa de EGB, antes al contrario, creemos que el planteamiento de una encuesta puede servir para hacer el tipo de reforma que uno desea, ya que la crítica a los planes y métodos existentes se da por hecha y de ellos surgen unas opciones alternativas que son las que quedan plasmadas en la encuesta. Por todo esto, creemos que lo que se debería pedir es una memoria que contuviese una crítica de los existentes y un proyecto razonado.

El procedimiento adecuado sería:

Crear una comisión formada por profesores de Matemáticas de todos los niveles, para estudiar los métodos y tiempos a emplear en cada uno de los temas y después transmitirlos a todos los docentes como orientación.

Reuniones periódicas de los profesores de EGB con los de INB, al igual que éstos con los de Universidad, en las que primordialmente se trataría de un seguimiento de los métodos y tiempos empleados en los diferentes temas de la enseñanza.

Escribir libros de texto a nivel de distrito universitario, con participación de profesores de todos los niveles de enseñanza, basándose en las directrices emanadas por la comisión citada anteriormente.

V. CONCLUSIONES

— El índice de respuesta ha sido de un 80 por 100.

— En general, se detecta una falta de preparación de los alumnos procedentes de EGB, que acuden a Bachillerato, más acusado en lo referente a mecanismos de cálculo y técnicas de estudio que a meros conocimientos. Atribuyen este hecho a la desconexión de los niveles y a la falta de pruebas de acceso de un nivel a otro.

— La mayoría de los profesores estima que deben modificarse en primer lugar los planteamientos didácticos de la EGB y, en concordancia, se pronuncian por una reestructuración de los contenidos de las cuestiones de Bachillerato.

— Para una mejor reestructuración de los contenidos, la mayoría de los profesores opina que deben eliminarse de EGB las estructuras y construcciones formalizadas y dedicar más tiempo a la automatización de los mecanismos de cálculo y al estudio de la geometría descriptiva básica; en cuanto a los programas de 1.º de Bachillerato opinan que deben eliminarse el estudio de los números complejos e introducir cuestiones básicas de geometría y trigonometría.

— Los temas de 1.º de Bachillerato se dan con precipitación y sin profundidad y una de las causas es, los fallos de los alumnos en los conocimientos instrumentales básicos.

— La opinión sobre el nivel de los temas propuestos es, en general, medio; se exceptúa lo relativo a:

- El cuerpo R: propiedades y ordenación.
- Combinatoria con repetición.
- Probabilidad.

— Las respuestas de los alumnos son muy variadas, pero la frecuencia más alta apunta a que la combinatoria y probabilidad son los temas más fáciles y las ecuaciones los más útiles y los más fácilmente recordables.

— Se estima, en general, que hay una desconexión de los niveles de EGB y BUP.

— Las causas de esta desconexión son:

- La estructuración de los contenidos de EGB y Bachillerato.
- La falta de unos principios metodológicos comunes.
- La falta de una explicitación de los objetivos generales que deben cubrir la EGB y el Bachillerato.

- La falta de una idea clara sobre lo que se pretende con el Bachillerato: preparar para la Universidad o dar una cultura general media.
- La falta de coordinación entre los profesores de EGB y BUP.

— Las acciones más inmediatas a llevar a cabo serían:

- Una reordenación de los programas de EGB, donde se explicitarán: la finalidad de la EGB, los niveles básicos a adquirir en cada una de las asignaturas para el paso a Bachillerato, los principios metodológicos generales para llegar a cubrir los objetivos durante dos años en EGB.
- La definición de la finalidad del Bachillerato, su reestructuración y la elaboración de unos programas que contemplen la conexión con la EGB y con la Universidad.
- La organización de Seminarios permanentes de provincia o distrito con participación conjunta de profesores de EGB y BUP.
- La formación y perfeccionamiento de los profesores de EGB y Bachillerato.

CIENCIAS NATURALES

I. OBSERVACIONES PREVIAS AL ANALISIS DE LOS DATOS SUMINISTRADOS POR LA ENCUESTA

— Se ha trabajado con siete distritos en lugar de ocho como estaba previsto, por no haber enviado, por error, la encuesta al distrito de Santiago de Compostela.

— Un defecto que podíamos denominar «técnico» y que ha sido denunciado en los informes emitidos por los Inspectores, es el haber utilizado con poca precisión los términos «temario», «programa» y «programación».

Esto es lo que sucede en el apartado II «Cuestiones referentes a la programación de 1.º de Bachillerato», donde se dice: 1.—«El programa de su asignatura, en conjunto, es, a su juicio, en cuanto a contenidos: alto, medio, bajo», y debería decir «temario». Exactamente igual sucede en el punto 2.

— En el distrito de Bilbao, debido a un error mecanográfico, la cuestión 8.6. de la encuesta «Concepto de especie», aparecía como «Concepto de espacio», lo cual, lógicamente, ha supuesto que los Seminarios unánimemente no la hayan contestado.

— Otro defecto de la encuesta ha sido su propia extensión, que ha supuesto un esfuerzo para los Seminarios que la han tenido que contestar.

II. AMBITO DE LA MUESTRA

	Institutos	C. homol.	Total
Total de encuestas enviadas	205	205	410
Total de encuestas recibidas	157	145	302
Índice de respuesta	76,5 %	70,7 %	73,6 %

CLASIFICACION POR ESTRATOS

	Enviadas	Recibidas	Respuestas (%)
Primer estrato	124	97	78,2
Segundo estrato	121	93	76,8
Tercer estrato	91	67	73,6
Cuarto estrato	74	45	60,8

CLASIFICACION POR CENTROS

	Enviadas	Recibidas	Respuestas (%)
Urbano	215	161	74,7
Suburbano	98	67	68,3
Rural	97	74	76,2

III. ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA

1. Cuestiones referentes a los alumnos de Educación General Básica que acceden a 1.º de Bachillerato

1. En qué condiciones considera usted que llegan los alumnos de Educación General Básica al primer curso de Bachillerato.
 - 1.1. En cuanto a conocimientos.
 - 1.2. En cuanto a hábitos de estudio y trabajo.
 - 1.3. En cuanto a nivel de comprensión e interpretación.
 - 1.4. En cuanto a capacidad para emitir juicios críticos y valoraciones.
 - 1.5. En cuanto a conocimiento de un mínimo de

terminología adecuada para poder expresarse en Ciencias Naturales.

	INSTITUTOS (%)					CENTROS HOMOLOG. (%)				
	MM	M	R	B	MB	MM	M	R	B	MB
1.1.	7,0	45,8	42,0	4,4	—	—	17,2	54,5	27,6	—
1.2.	20,4	42,0	28,7	5,7	—	11,0	35,9	39,3	11,7	—
1.3.	15,9	33,1	33,8	8,3	—	4,1	21,4	44,8	24,1	0,9
1.4.	34,4	42,8	17,2	1,8	—	13,8	35,1	36,5	10,3	0,7
1.5.	31,8	46,5	15,9	3,2	—	8,9	26,2	43,4	19,3	—
	No contestan: 0,6					No contestan: 0,6				

T O T A L E S

	FRECUENCIAS					PORCENTAJES				
	MM	M	R	B	MB	MM	M	R	B	MB
1.1.	11	97	145	47	—	3,6	32,1	48,0	15,6	—
1.2.	48	118	102	26	—	15,9	39,0	33,8	8,6	—
1.3.	31	93	117	48	1	10,3	30,8	38,7	15,9	0,3
1.4.	74	117	80	18	—	24,5	38,7	26,5	6,0	—
1.5.	63	111	88	33	—	20,9	36,7	29,1	10,9	—
	No contestan: 1					No contestan: 0,3				

Existe una clara diferenciación en las contestaciones de este ítem según procedan de Institutos Nacionales de Bachillerato o de Centros homologados.

Los Institutos consideran que los alumnos de Educación General Básica acceden al primer curso del Bachillerato mal o regular en cuanto a conocimientos, hábitos de estudio y trabajo, interpretación, comprensión, capacidad para emitir juicios y valoraciones y en cuanto al conocimiento de un mínimo de terminología específica de Ciencias Naturales.

Mientras que los Centros homologados consideran que los alumnos acceden regular o bien.

2. Considera usted que los alumnos alcanzan al final de la Educación General Básica los objetivos previstos en Ciencias Naturales para la segunda etapa.
 - 2.1. Actitud de curiosidad hacia la naturaleza.
 - 2.2. Hábitos de observación y experimentación.
 - 2.3. Conocer las aplicaciones tecnológicas de la ciencia y su repercusión social.
 - 2.4. Capacidad para realizar e interpretar gráficos, esquemas y modelos explicativos.

	INSTITUTOS (%)		CENTROS HOMOLOGADOS (%)	
	Si	No	Si	No
2.1.	56,7	40,1	71,0	24,1
2.2.	3,1	93,6	23,4	73,8
2.3.	7,6	89,8	29,6	67,6
2.4.	13,4	83,5	28,3	52,4
	No contestan: 2,5		No contestan: 0,7	

T O T A L E S

	FRECUENCIAS		PORCENTAJES	
	Si	No	Si	No
2.1.	192	98	63,6	32,4
2.2.	39	254	12,9	84,1
2.3.	55	239	18,2	79,1
2.4.	62	207	20,5	68,5
	No contestan: 5		No contestan: 1,6	

Los Institutos Nacionales de Bachillerato manifiestan de forma mayoritaria que los alumnos al terminar la Educación General Básica no han alcanzado los objetivos previstos para esta etapa.

Los Centros homologados se muestran más satisfechos con los logros obtenidos a este respecto.

La explicación se podía encontrar en que los Centros homologados imparten, generalmente, la Educación General Básica y son sus propios alumnos los que acceden a primer año de Bachillerato. Mientras que los Institutos disponen de un alumnado con procedencia heterogénea.

3. Considera usted que los alumnos que acceden a 1.º de Bachillerato lo hacen con conocimiento de las siguientes cuestiones:

- 3.1. Caracteres generales de los diferentes grupos zoológicos.

- 3.1.1. Se encuentran en condiciones de afrontar el estudio de la zoología con un enfoque comparado evolutivo y ecológico.

- 3.2. Los símbolos de los elementos y fórmulas de los compuestos químicos más frecuentes. Nociones de reacción química.

En caso afirmativo,

- 3.2.1. Se encuentran en condiciones de identificar los principales compuestos químicos que constituyen los seres vivos y la materia mineral.

- 3.3. Morfología vegetal.

En caso afirmativo,

- 3.3.1. Se encuentran en condiciones de comprender los procesos de nutrición de los vegetales.

- 3.3.2. Se encuentran en condiciones de comprender los procesos de reproducción.

- 3.4. Identifican la célula como la unidad básica de los seres vivos.

En caso afirmativo,

- 3.4.1. Se encuentran en condiciones de afrontar el estudio de los tejidos.

- 3.5. Los aspectos geológicos fundamentales de nuestro planeta.

En caso afirmativo,

- 3.5.1. Se encuentran en condiciones de afrontar el estudio de los materiales y el relieve terrestre como consecuencia de procesos.

	INSTITUTOS (%)		CENTROS HOMOLOGADOS (%)	
	Si	No	Si	No
3.1.	14,0	83,4	37,2	57,9
3.1.1.	3,2	36,6	22,7	33,4
3.2.	8,9	78,9	57,9	40,7
3.2.1.	3,2	34,4	36,5	33,1
3.3.	58,6	30,6	66,9	28,3
3.3.1.	36,9	27,4	61,4	18,6
3.3.2.	42,7	19,1	66,2	13,8
3.4.	83,4	11,5	91,0	4,8
3.4.1.	66,2	17,8	84,1	12,4
3.4.2.	56,0	28,7	74,4	22,7
3.5.	46,5	49,0	70,4	20,7
3.5.1.	41,4	40,8	66,2	27,6
	No contestan: 3,8		No contestan: 2,1	

T O T A L E S

	FRECUENCIAS		PORCENTAJES	
	Sí	No	Sí	No
3.1.	76	215	25,2	71,2
3.1.1.	38	106	12,6	35,0
3.2.	98	183	32,4	60,6
3.2.1.	58	102	19,2	33,8
3.3.	189	89	62,6	29,5
3.3.1.	147	70	48,7	23,2
3.3.2.	163	50	54,0	16,5
3.4.	263	25	87,1	8,3
3.4.1.	226	46	74,8	15,2
3.4.2.	193	78	63,9	25,8
3.5.	175	107	57,9	35,4
3.5.1.	161	104	53,3	34,4
	No contestan: 9		No contestan: 2,9	

Se pretendía en esta cuestión valorar los conocimientos con que acceden a 1.º de Bachillerato los alumnos de Educación General Básica y si son suficientes como para impartir la enseñanza del temario propuesto, de modo que se cumplan los objetivos previstos para este curso, los cuales sólo se lograrán si los alumnos disponen de un bagaje mínimo de conocimientos previos.

Las cuestiones 3.1.1, 3.2.1, 3.3.1, 3.3.2, 3.4.1, 3.4.2 y 3.5.1, que deberían haber sido contestadas solamente en el caso de que las cuestiones 3.1, 3.2, 3.4 y 3.5 fuesen afirmativas, la mayor parte de las veces han sido contestadas independientemente del tipo de respuesta que se diese a la cuestión previa. a la vista de lo cual se han contabilizado tal y como aparecen en las encuestas, sin tener en cuenta su dependencia de la cuestión anterior.

Se aprecia una clara división entre las respuestas dadas por los Institutos y las de los Centros homologados, división que es coincidente con los resultados de los anteriores ítems.

Los Institutos consideran que los alumnos acceden a 1.º de Bachillerato en peores condiciones, en cuanto a conocimientos, que como lo consideran los Centros homologados.

4. Siendo las Ciencias Naturales ciencias experimentales, los alumnos que llegan al primer curso de Bachillerato

4.1. Conocen las más elementales técnicas de trabajo experimental.

En caso afirmativo,

4.1.1. Son capaces de ordenar, analizar, sintetizar y extraer conclusiones sobre el material entregado para su observación y experimentación.

	INSTITUTOS (%)		CENTROS HOMOLOGADOS (%)	
	Sí	No	Sí	No
4.1.	2,5	90,4	19,3	78,6
4.1.1.	1,9	18,5	8,2	22,0
	No contestan: 7,6		No contestan: 2,0	

T O T A L E S

	FRECUENCIAS		PORCENTAJES	
	Sí	No	Sí	No
4.1.	32	256	10,6	84,8
4.1.1.	15	61	5,0	20,2
	No contestan: 15,0		No contestan: 5,0	

Conforme a los resultados obtenidos en este ítem los alumnos de Educación General Básica llegan al primer curso de Bachillerato sin conocer las técnicas de trabajo experimental.

Se parecía una cierta uniformidad en las respuestas dadas por los Institutos Nacionales de Bachillerato y los Centros homologados.

Los porcentajes de las cuestiones 4.1 y 4.1.1 no son concordantes entre sí, puesto que los Seminarios han contestado a la cuestión 4.1.1 independientemente de que la 4.1 fuese afirmativa o no.

5. Qué comportamiento manifiestan ante el material de observación o experimentación.

5.1. Le dan el tratamiento adecuado, teniendo cuidado de no dañarlo.

5.2. Les causa admiración estimulándoles a su observación y análisis.

5.3. Se manifiestan con indiferencia.

	INSTITUTOS (%)		CENTROS HOMOLOGADOS (%)	
	Sí	No	Sí	No
5.1.	46,5	43,9	49,6	39,3
5.2.	79,9	10,8	75,9	15,2
5.3.	11,5	73,2	15,9	68,3
	No contestan: 9,5		No contestan: 7,6	

T O T A L E S

	FRECUENCIAS		PORCENTAJES	
	Sí	No	Sí	No
5.1.	145	126	48,0	41,7
5.2.	234	39	77,5	12,9
5.3.	41	214	13,6	70,8
	No contestan: 26		No contestan: 8,6	

Se aprecia por el resultado de las contestaciones que el comportamiento de los alumnos ante el material de observación o experimentación es medianamente correcto.

Es indudable que les estimula su observación y análisis, lo cual repercutirá favorablemente en la actitud del alumno hacia la asignatura.

Hay uniformidad en las respuestas de Institutos Nacionales de Bachillerato y Centros homologados.

6. Para realizar una buena conexión entre los niveles de Educación General Básica, en su asignatura, considera necesario:

6.1. Disminuir los contenidos de 1.º de Bachillerato.

En caso afirmativo,

6.1.1. Qué temas quitaría.

6.2. Aumentar los contenidos de la Educación General Básica.

En caso afirmativo,

6.2.1. Qué temas añadiría.

6.3. Reestructurar conjuntamente los programas de Educación General Básica y Bachillerato armonizándolos.

6.4. Modificar los planteamientos didácticos de la Educación General Básica.

En caso afirmativo,

6.4.1. Indique en qué sentido.

6.5. Modificar los planteamientos didácticos del Bachillerato.

En caso afirmativo,

6.5.1. Indique en qué sentido.

	INSTITUTOS (%)		CENTROS HOMOLOGADOS (%)	
	Sí	No	Sí	No
6.1.	68,1	22,3	57,9	30,3
	No contestan: 9,5		No contestan: 11,7	
6.1.1.				
Geología	17,2		18,6	
Evolución	3,8		2,7	
Cristalografía	4,4		—	
Mineralogía	5,1		—	
Zoología	2,5		6,2	
Botánica	—		4,8	
No contestan	42,0		44,1	
	Sí	No	Sí	No
6.2.	14,7	60,5	24,8	53,1
	No contestan: 24,2		No contestan: 22,0	
6.2.1.				
Química	5,7		5,5	
Zoología	1,9		2,7	
Genética	—		1,4	
No contestan	75,1		73,1	
	Sí	No	Sí	No
6.3.	29,9	1,9	88,9	4,1
	No contestan: 5,7		No contestan: 6,9	
	Sí	No	Sí	No
6.4.	69,4	15,3	60,7	20,7
	No contestan: 15,3		No contestan: 18,6	
6.4.1.				
Prácticas campo y laboratorio	24,2		17,9	
Ecológico	0,2		—	
Aumentar nivel de exigencia	2,7		—	
No contestan	45,8		51,7	
	Sí	No	Sí	No
6.5.	65,6	14,6	58,6	19,3
	No contestan: 19,7		No contestan: 22,1	
6.5.1.				
Experimental	30,6		22,5	
Dividir 1.º en dos cursos	26,1		6,9	
Ecológico	0,6		—	
Reducir contenidos	—		1,4	
No contestan	29,9		46,9	

T O T A L E S

	FRECUENCIAS		PORCENTAJES	
	Sí	No	Sí	No
6.1.	191	79	63,2	26,2
6.1.1.				
Geología	54		17,9	
Evolución	10		3,3	
Cristalografía	7		2,3	
Mineralogía	11		3,6	
Anat. y Fisiología	2		0,7	
Ecología	3		1,0	
Zoología y Botánica	7		2,3	
Paleontología	7		2,4	
No contestan	130		43,0	
	Sí	No	Sí	No
	59,0	172,0	19,5	56,9
	No contestan: 70		No contestan: 23,2	

6.2.1.	Química	17	5,3
	Zoología	7	2,3
	Genética	2	0,7
	No contestan	224	74,1

	Sí	No	Sí	No
6.3.	275	9	91,0	3,0
	No contestan: 19		No contestan: 6,3	

	Sí	No	Sí	No
6.4.	197	54	65,2	17,9
	No contestan: 51		No contestan: 16,9	

6.4.1.	Prácticas de campo .	64	21,2
	Aumentar nivel de exigencia	4	1,3
	Ecología	1	0,3
	No contestan	147	48,6

	Sí	No	Sí	No
6.5.	188	51	62,25	16,9
	No contestan: 63		No contestan: 20,9	

6.5.1.	Experimental	85	28,1
	1.º dividido en dos cursos	51	16,9
	No contestan	115	38,1

Hay que hacer resaltar la uniformidad existente entre las contestaciones dadas en esta cuestión por los Institutos de Bachillerato y los Centros homologados. Siendo incluso coincidente la elevada proporción de Seminarios que no la han contestado, que en algunos casos se eleva hasta más del 50 por 100.

Los Seminarios de Institutos y Colegios coinciden en los temas a suprimir o a añadir de los programas de Educación General Básica y Bachillerato.

Un 65 por 100 aproximadamente de los Seminarios manifiestan la necesidad de que la enseñanza de las Ciencias Naturales, tanto en Educación General Básica como en Bachillerato, sea una enseñanza experimental, aumentando el contacto de los alumnos con los laboratorios y con el campo.

Es muy elevada la frecuencia de Seminarios que consideran que los contenidos del temario propuesto para primer curso se debería repartir entre 1.º y 2.º curso.

El 91 por 100 del total de Seminarios opina que debe estructurarse conjuntamente los programas de Educación General Básica y Bachillerato armonizándolos.

2. Cuestiones referentes a la programación de 1.º de Bachillerato

1. El programa de su asignatura en 1.º de Bachillerato, en conjunto, es, a su juicio (O.M. de 23-3-75):

1.1. En cuanto a contenidos:

- 1.1.1. Alto.
- 1.1.2. Normal.
- 1.1.3. Bajo.
- 1.1.4. Repetición en gran parte del programa de Educación General Básica.

1.2. En cuanto a nivel de profundización:

- 1.2.1. Excesivo.
- 1.2.2. Suficiente.
- 1.2.3. Insuficiente.

INSTITUTOS (%)		CENTROS HOMOLOGADOS (%)	
1.1.1.	66,2	60,07	
1.1.2.	26,7	36,5	
1.1.3.	—	—	

	Sí	No	Sí	No
1.1.4.	29,3	26,1	22,7	26,2

1.2.1.	20,4	12,4
1.2.2.	61,1	79,3
1.2.3.	6,4	4,8
No contestan	6,3	3,4

T O T A L E S

FRECUCIAS		PORCENTAJES		
1.1.1.	192,0	63,6		
1.1.2.	59,0	19,5		
	Sí	No	Sí	No
1.1.3.				
1.1.4.	79	79	26,1	26,1
1.2.1.	50,0	16,5		
1.2.2.	211,0	69,9		
1.2.3.	17,0	5,6		
No contestan	14,0	No contestan	4,6	

En las observaciones previas al análisis de los datos ya se hizo constar que en la formulación de esta cuestión hay defecto de precisión y en lugar de programa se debía de haber dicho temario. La Orden Ministerial del 22 de marzo de 1975, en su Anexo I, lo que establece son las bases de programación para las diversas materias, en forma de un índice temático. El programa de la asignatura lo realizará cada Seminario teniendo en cuenta las orientaciones temáticas y metodológicas que incluyen en la citada Orden Ministerial, la cual tiene como misión solamente establecer la necesaria uniformidad en el enfoque de los programas, pero teniendo siempre cabida la iniciativa personal del profesorado.

Una media aproximada de 65 por 100 de los Seminarios consideran que el temario encierra un nivel alto de contenidos y es suficiente en cuanto al nivel de profundización en su desarrollo.

Están muy equilibradas el número de respuestas afirmativas y negativas sobre si el programa es repetición o no del de Educación General Básica.

2. El programa de Ciencias Naturales de 1.º de Bachillerato lo puede desarrollar dentro de los días lectivos.

2.1. Con normalidad.

2.2. Con precipitación.

2.3. Con una parte sustancial del programa sin tocar.

	INSTITUTOS (%)		CENTROS HOMOLOGADOS (%)	
	Sí	No	Sí	No
2.1.	14,6	52,9	31,0	43,4
2.2.	64,3	15,3	60,7	17,9
2.3.	45,8	17,8	22,1	31,0
	No contestan: 19,7		No contestan: 17,2	

T O T A L E S

	FRECUCIAS		PORCENTAJES	
	Sí	No	Sí	No
2.1.	83	146	27,5	48,3
2.2.	189	50	62,6	16,5
2.3.	114	73	37,7	24,1
	No contestan: 56		No contestan: 18,5	

Lógicamente, la mayor duración del curso escolar en los Centros homologados que en los Centros oficiales repercute en el desarrollo del programa a lo largo del curso escolar. La diferencia de días de clase debería de haber originado una disparidad mayor en las respuestas, incluso, de la que se produce.

Coinciden los dos tipos de centros en que el profesorado no puede desarrollar con normalidad el programa en los días lectivos (IB 52,9 y Centros homologados 43,4 por 100), y que hay que darlo con precipitación (64,3 y 60,7 por 100, respectivamente).

Aparece una mayor dispersión en las respuestas en cuanto si queda o no una parte sustancial del programa sin tocar.

3. Los alumnos de 2.º curso de Bachillerato, teniendo el programa de Ciencias Naturales del curso anterior a la vista.

3.1. Cuáles son los temas de los cuales recuerdan su contenido.

3.2. Cuáles son los temas que han encontrado que tienen una aplicación tecnológica o repercusión social.

INSTITUTOS (%)		CENTROS HOMOLOGADOS (%)	
3.1.	Genética	24,2	34,5
	Geología	5,0	—
	Ecología	1,9	3,4
	Microbiología	4,4	8,3
	Citología	13,4	10,3
	Zoo y Botánica	7,6	—
	No contestan	36,3	34,5
3.2.	Genética	31,8	31,0
	Ecología	15,3	2,1
	Microbiología	10,8	10,3
	Geología aplic.	6,4	6,9
	No contestan	40,1	37,9

T O T A L E S

FRECUCIAS		PORCENTAJES	
3.1.	Genética	88	29,1
	Geología	8	5,0
	Ecología	8	2,6
	Microbiología	19	6,3
	Citología	36	11,9
	Zoo y Botánica	12	4,0
	No contestan	102	33,8
3.2.	Genética	100	33,1
	Ecología	28	9,3
	Microbiología	32	10,6
	Geología aplic.	20	6,6
	No contestan	118	39,0

Eramos conscientes del grado de dificultad que encerraba para los Seminarios de Ciencias Naturales responder a esta cuestión al no existir Ciencias Naturales en el 2.º curso de Bachillerato. Pero, dada la importancia, que considerábamos que encerraba este

tipo de pregunta nos arriesgamos a hacerla, ya que suponía una evaluación de los resultados del primer curso. Ha merecido la pena el esfuerzo que han realizado los Seminarios por contestarla, puesto que se nos ha destacado la genética como la parte de la asignatura de la cual los alumnos guardan un mayor y mejor recuerdo y la que consideran que tiene una mayor aplicación práctica.

La frecuencia de los no contestan en este ítem ha sido algo mayor que en los otros.

4. Considera usted que el temario de 1.º de Bachillerato encierra un nivel de contenidos alto, medio o bajo en relación con el nivel de preparación con que acceden los alumnos de Educación General Básica.

(Con objeto de poder realizar la valoración de sus contenidos el temario de primer curso de Ciencias Naturales se ha desglosado en una serie de cuestiones concretas; coloque una cruz en la casilla correspondiente, según considere el nivel de la cuestión.)

1. Estructura y composición de la tierra:
 - 1.1. Zonación de la tierra.
 - 1.2. Discontinuidades.
 - 1.3. Corteza terrestre.
 - 1.4. Manto.
 - 1.5. Núcleo.
 - 1.6. Métodos indirectos estudio interior tierra.
 - 1.7. Geoquímica.
2. La materia mineral: Estructura y propiedades:
 - 2.1. Estado sólido.
 - 2.2. Isotropía y anisotropía.
 - 2.3. Redes cristalinas.
 - 2.4. Simetría cristalina.
 - 2.5. Sistemas cristalinos.
 - 2.6. Propiedades físicas de la materia mineral.
 - 2.7. Propiedades ópticas de la materia mineral.
 - 2.8. Clasificación mineral.
3. Procesos geológicos externos: Rocas y minerales exógenos:
 - 3.1. Procesos geológicos externos.
 - Acción geológica de la atmósfera.
 - 3.2. Meteorización química.
 - 3.3. Meteorización física.
 - 3.4. Acción geológica del viento.
 - 3.5. Acción geológica de las aguas salvajes.
 - 3.6. Acción geológica de las aguas encauzadas.
 - 3.7. Acción geológica de los torrentes.
 - Acción geológica de los ríos.
 - 3.8. Evolución del perfil.
 - 3.9. Evolución del valle.
 - Acción geológica de las aguas subterráneas.
 - 3.10. Terrenos arenosos.
 - 3.11. Terrenos calizos.
 - 3.12. Acción geológica del hielo.
 - 3.13. Acción geológica del agua marina.
 - 3.14. Cuencas de sedimentación.
 - 3.15. Transformación de sedimentos en rocas sedimentarias.
 - 3.16. Clasificación de rocas sedimentarias.
 - 3.17. Clasificación de minerales sedimentarios.
 - 3.18. Combustibles líquidos y sólidos.

4. Procesos geológicos internos: Rocas y minerales endógenos:
 - 4.1. Tectónica.
 - 4.2. Geosinclinales.
 - 4.3. Epirogenesis.
 - 4.4. Teorías orogénicas.
 - 4.5. Ciclos orogénicos.
 - 4.6. Sismología.
 - 4.7. Vulcanismo.
 - 4.8. Magma.
 - 4.9. Rocas magmáticas.
 - 4.10. Metamorfismo.
 - 4.11. Clasificación de rocas metamórficas.
 - 4.12. Clasificación de minerales endógenos.
 - Geología aplicada.
 - 4.13. Materias primas.
 - 4.14. Hidrogeología.
 - 4.15. Geología de obras públicas.
 - 4.16. Geofísica-Geoquímica.
5. El suelo como asiento de la vida:
 - 5.1. Formación del suelo.
 - 5.2. Evolución del suelo.
 - 5.3. Importancia del suelo.
6. La Biosfera, diversidad de los seres vivos, su clasificación:
 - 6.1. La Biosfera.
 - 6.2. Sistemas de clasificación de los seres vivos.
 - 6.3. Grandes grupos de los seres vivos y sus caracteres generales.
7. Adaptación de los seres vivos: la vida en el agua y en la tierra:
 - 7.1. Medios acuáticos y terrestres.
 - 7.2. Adaptaciones biológicas de los medios.
 - 7.3. Biogeografía.
8. Individuos y comunidades. Especies y ecosistemas:
 - 8.1. Relaciones interespecíficas.
 - 8.2. Relaciones intraespecíficas.
 - 8.3. Biocenosis.
 - 8.4. Biotopos.
 - 8.5. Ecosistemas.
 - 8.6. Concepto de especie.
9. Energía y ciclos biogeoquímicos:
 - 9.1. Autotrofismo.
 - 9.2. Heterotrofismo.
 - 9.3. Flujo de energía de los ecosistemas.
 - 9.4. Ciclo del carbono.
 - 9.5. Ciclo del nitrógeno.
 - 9.6. Ciclo del fósforo.
 - 9.7. Ciclo del azufre.
10. La célula como unidad de vida:
 - 10.1. Morfología celular.
 - 10.2. Cromosomas.
 - 10.3. Mitosis.
 - 10.4. Funciones de nutrición.
 - 10.5. Funciones de relación.
 - 10.6. Funciones de reproducción.
11. Morfología y fisiología animal y humana:
 - 11.1. Espongiarios.
 - 11.2. Celentéreos.
 - 11.3. Anélidos.
 - 11.4. Platelminios.
 - 11.5. Nematelminios.
 - Artrópodos.
 - 11.6. Insectos.
 - 11.7. Arácnidos.
 - 11.8. Miriápodos.

- 11.9. Crustáceos.
- 11.10. Moluscos.
- 11.11. Equinodermos.
- 11.12. Vertebrados.
- 12. Morfología y fisiología vegetal:
 - 12.1. Algas.
 - 12.2. Hongos.
 - 12.3. Líquenes.
 - 12.4. Briofitas.
 - 12.5. Pteridofitas.
 - 12.6. Cormofitas.
- 13. El mundo de los microbios. Inmunología:
 - 13.1. Virus.
 - 13.2. Bacterias.
 - 13.3. Protozoos.
 - 13.4. Inmunología.
 - 13.5. Higiene.
 - 13.6. Quimioterapia.
 - 13.7. Antibióticos.
- 14. La herencia biológica. Genética humana:
 - 14.1. Genética.
 - 14.2. Mendelismo.
 - 14.3. La herencia del sexo.
 - 14.4. La herencia en el hombre.
- 15. La historia de la vida. Paleontología:
 - 15.1. Proceso de fosilización.
 - 15.2. Los fósiles, su valor científico.
 - 15.3. Era primaria.
 - 15.4. Era secundaria.
 - 15.5. Era terciaria.
 - 15.6. Era cuaternaria.
- 16. La evolución, el origen del hombre:
 - 16.1. La evolución.
 - 16.2. La evolución del hombre.

La presente cuestión ha originado confusión entre los Seminarios al no comprender lo que con ella se pretendía. Muchos Seminarios han interpretado que de lo que se trataba era de evaluar el nivel de los contenidos de los libros de texto.

Lo que se ha intentado en esta cuestión es analizar si una programación, que considerábamos tipo para 1.º de Bachillerato, desglosando el temario oficial de 1.º en una serie de cuestiones concretas, encerraba un nivel alto, medio o bajo de contenidos en relación con el nivel de conocimientos con que acceden los alumnos de Educación General Básica a Bachillerato.

La tabulación de este ítem también ha presentado algunos inconvenientes.

Uno de ellos ha sido su propia extensión. Y otro, el

de grupos de cuestiones, estaban precedidas por un título. Por ejemplo, en el tema 3.—Procesos geológicos externos: Rocas y minerales exógenos. Presentaba tres títulos. Acción geológica de la atmósfera. Acción geológica de los ríos. Acción geológica de las aguas subterráneas. Algunos Seminarios han respondido a estos títulos como si de una cuestión más se tratase. Al realizar la tabulación se ha tomado el criterio de despreñar las contestaciones dadas a ellos.

El análisis de los datos suministrados por la encuesta demuestra que las cuestiones en que se ha desglosado el temario encierra un nivel medio de contenidos en relación con el nivel de conocimientos con que acceden los alumnos de la Educación General Básica a 1.º de Bachillerato, salvo en las siguientes cuestiones: Cristalografía en general. Isotropía y anisotropía. Redes cristalinas. Simetría cristalina. Sistemas cristalinos. Propiedades ópticas de la materia mineral. Procesos geológicos internos, en general. Tectónica. Teorías orogénicas. Clasificación rocas metamórficas. Clasificación minerales endógenos. Ciclos del carbono, nitrógeno, fósforo y azufre.

Todas estas cuestiones son consideradas, aproximadamente por el 50 por 100 de los Seminarios, como de un nivel alto de contenidos.

Los resultados de este ítem, por ser demasiado extensos, se representan en tres gráficas con objeto de dar una visión global. En las gráficas 1, 2 y 3 la línea de color rojo indica contenidos de nivel medio, la línea continua los de nivel bajo y la línea de trazos de nivel alto. En el eje de ordenadas la escala expresa los porcentajes de los diversos ítems que aparecen en el eje de abscisas.

IV. SUGERENCIAS

Agradecemos las aportaciones del profesorado, gracias a las cuales se ha podido realizar este trabajo y recogemos a continuación algunas de las sugerencias que nos han sido formuladas, respetando su misma redacción. Se han agrupado y ordenado en torno a los siguientes temas:

1. Problemas relativos a los alumnos.
2. Problemas relativos a la programación (objetivos, contenidos, metodología).
3. Problemas en cuanto a profesorado.
4. Problemas en cuanto a organización.
5. Problemas de procedimiento en cuanto a la encuesta.

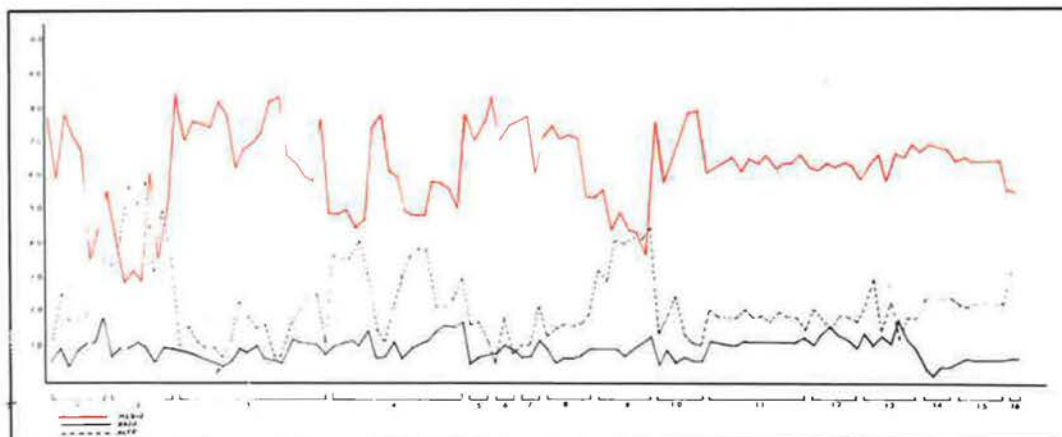


Fig. 1. Resultados de IB en porcentajes. Ítem 4.

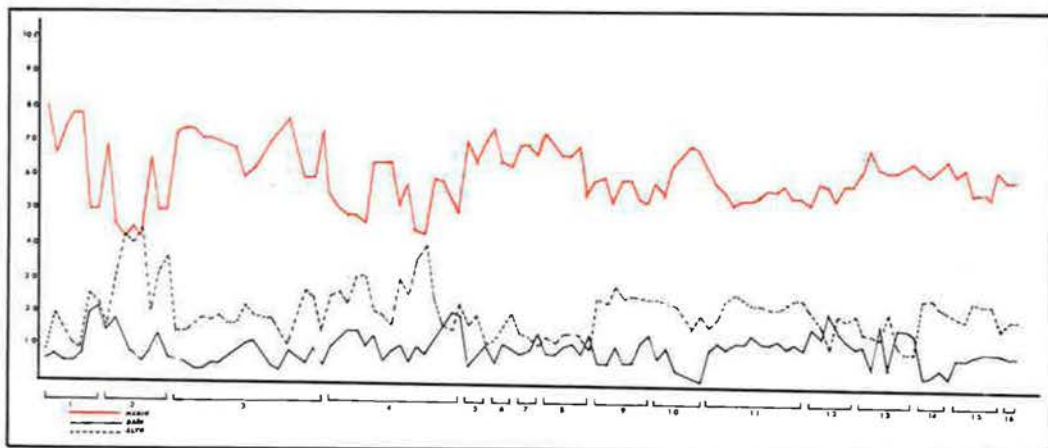


Fig. 2. Resultados de centros homologados en porcentajes. Item 6.

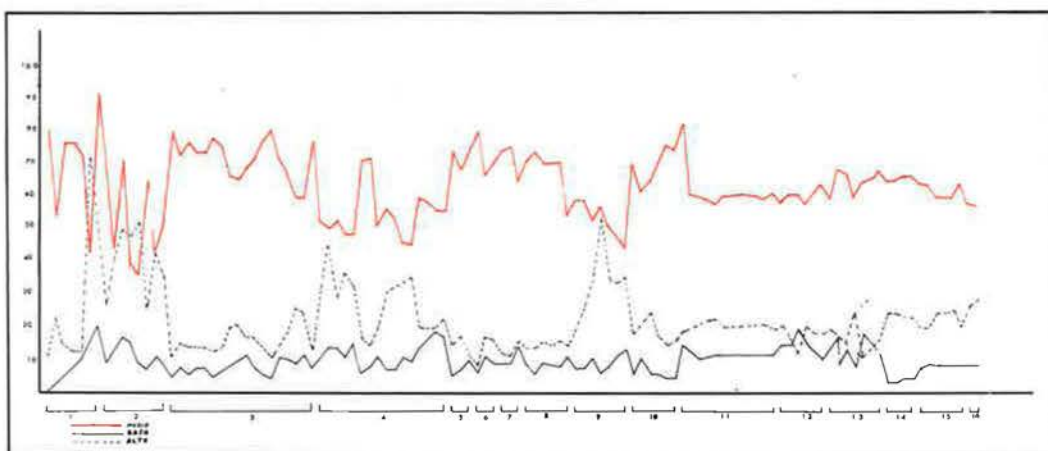


Fig. 3. Resultados totales en porcentajes. Item 4.

6. Aspectos que la encuesta no aborda.

Con objeto de evitar la repetición de las cuestiones se han eliminado aquellas que se ha considerado que ya habían sido formuladas bajo una u otra forma.

1. Problemas relativos a los alumnos

— *Se quiere que nuestros alumnos sepan tanto y tantas cosas, que luego fallan en lo fundamental.*

— *Es imposible plantearse un nivel con 40 alumnos por clase.*

— *Clases prácticas de grupos reducidos.*

— *Debería existir una prueba de nivel de conocimientos y madurez, antes de entrar en el Bachillerato.*

— *Indicar más al alumno a que descubra las cosas por sí mismo, sin necesidad de que el profesor las descubra por ellos.*

— *Por otra parte, los alumnos vienen de Básicas con pocos conocimientos sobre Ciencias Naturales y con*

muy poco hábito de estudio en general. La mayoría estudia de memoria, sin comprender lo que estudian.

— *Falta de entrenamiento mental en los alumnos de EGB.*

— *Sería conveniente hacer un examen de ingreso para seleccionar los alumnos que acceden a Bachillerato y los estimule a empezar con una preparación adecuada.*

— *Reducir el número de alumnos por profesor y aula.*

— *Aplicar la repetición de curso en la segunda etapa.*

— *Los profesores de este Seminario de Ciencias Naturales consideramos, sin lugar a duda alguna, que desde la implantación de la Educación General Básica, el nivel de conocimientos de los alumnos que acceden al 5.º de Bachillerato, actual 1.º de BUP ha descendido en «picado», cual proyectil que se lanzó verticalmente y desciende con la máxima aceleración hasta estrellarse con la tierra.*

— *La experiencia de los últimos años prueba la imperiosa necesidad de un examen para el ingreso de los alumnos en el Bachillerato.*

— Dada la situación geográfica de nuestro centro, recibimos alumnos con grandes diferencias en cuanto a preparación, lo cual dificulta mucho una labor en el grupo, coherente, adaptada no sólo a la memorización de los muchos conceptos sino también al razonamiento de ellos.

— Reducción de números de alumnos por grupos.

— Preferible vengan con hábitos y técnicas de trabajo antes que con conocimientos memorísticos y no asimilados.

— Ni el ambiente familiar ni el social propician el estudio.

— Hasta ahora el alumno de EGB viene con dos hándicaps: escaso de conocimientos y no saber estudiar. Sólo tiene el recurso de memorizar y se angustia ante una nueva y abundante terminología desconocida para él y cuya etimología no entiende. Le falta capacidad de análisis y de síntesis.

— Los alumnos de 1.º de Bachillerato carecen de método de estudio, memorización ni hábito de organizarse ante un trabajo.

2. Problemas relativos a la programación

— Se tendrá que estructurar el programa de 1.º en menos contenido y en función del 3.º curso.

— Profundizar en Genética en 3.º curso, relacionándola con la evolución y el origen del hombre, influencia de la Genética en el mundo actual.

— Tocar menos temas pero con mayor profundidad y con enfoque práctico.

— Aumentar temas referentes a reproducción humana por ser importante la demanda de ellos por parte de los alumnos.

— Que en Bachillerato se impartan Ciencias Naturales en 1.º, 2.º y 3.º sin regímenes de optatividad.

— Para evitar la repetición de temas y la discontinuidad de algunos, así como la falta de conocimientos para la comprensión de otros, limitaría los cursos a:

8.º EGB: Citología, Ecología y Química.

1.º BUP: Geología, Zoología, Botánica y Paleontología.

3.º BUP: El hombre: Anatomía e Histología.

COU: Bioquímica, Fisiología animal y vegetal, Genética, Ecología, Etología, Evolución.

— Eliminar los temas que no estén al alcance del alumno o no puedan ser observados directamente (no abusar del microscopio).

— La única sugerencia que podemos hacer es que encontramos el programa de Ciencias Naturales de 1.º de BUP excesivamente amplio si se quiere ver con un mínimo de detalle, de ahí que consideremos oportuna la supresión de la Cristalografía y Evolución como tales temas, pudiendo dejarlos reducidos a simples apartados de los temas «Estructura y composición de la Tierra» y «La herencia biológica», respectivamente.

— Hoy día las Ciencias Naturales tienen un papel importante en la sociedad, tanto a nivel político, económico como social, por ello, creo que ya es necesario darle realmente la importancia que se merecen dentro de los planes de estudio. Sabemos la relevancia que están alcanzando hoy día en los países más avanzados los PARTIDOS ECOLOGICOS, no hablemos de las repercusiones económicas, de la repoblación forestal, contaminación, mejora de razas, etc., así como la importancia social de una educación adecuada en temas como alimentación, higiene, educación sexual, etc.

— Es por ello que considero a las Ciencias Naturales como una asignatura que debería ser obligatoria e independiente desde 6.º curso de EGB hasta COU.

— Es muy importante no sobrecargar al alumno a lo largo de sus años de estudio; por ello, desde mi punto de vista, en 6.º de EGB los temas han de ser pocos, para que al finalizar el curso se dominen, en 7.º de EGB, siguiendo la misma táctica, ampliar cada uno de los temas vistos en el curso anterior; en 8.º ampliar lo visto en 7.º y así sucesivamente hasta llegar a COU, compaginando siempre las clases teóricas con las prácticas de observación y experimentación de los fenómenos naturales.

— Siempre he opinado que más vale tener claro un tema que no vaguísimas nociones de varios de ellos, pues el paso del tiempo provoca su olvido.

— Observando la proporción de alumnos que optan por las ramas de letras o ciencias veremos que son mucho más numerosos los primeros. Muchas pueden ser las causas, pero una de ellas, es el desequilibrio que existe entre el número de horas de asignaturas de CIENCIAS con el de LETRAS, y es bien sabido que la afición a la lectura se consigue leyendo.

— Veo totalmente absurdo que a los catorce años se pueda abandonar el estudio de las Ciencias Naturales por el mero hecho de optar por la rama de letras. Por ello, considero que a partir de 6.º curso de EGB y hasta el COU deben estar presentes en todos los cursos estas tres asignaturas:

— Matemáticas.

— Física y Química.

— Ciencias Naturales.

— Estimamos imprescindible la planificación conjunta y conexión real entre EGB, BUP y Universidad.

— Separar Biología y Geología en dos cursos.

— Todo el programa de Ciencias Naturales de EGB teóricamente está muy bien, pero no se parece en nada a lo que en la realidad se hace en los colegios de EGB (nacionales y privados) que conocemos a través de nuestros alumnos de 1.º de BUP, nuestros hijos y los hijos de nuestros amigos y por contactos personales con maestros de estos niveles.

— El temario actual creo que, en gran parte, carece de interés para el alumno.

— Creo que debería modificarse muy sustancialmente el temario de esta asignatura, introduciendo más conceptos básicos de estudio y aplicación y menos, muchos menos, conceptos de los que ven en el actual temario, de los cuales una gran mayoría pasan des-

apercibidos al alumno al final del curso, no dejando apenas huella, y no dándoles importancia alguna.

— Necesidad de planificar bien la Ecología (y su relación con la sociedad humana).

— La sugerencia más importante que yo haría es que se implantaran las CIENCIAS NATURALES como asignatura de 2.º de BUP, lo cual hoy día no existe. Esto permitiría reducir algo el programa de 1.º de BUP y, a su vez, profundizar más en los temas. Considero que al no existir Ciencias Naturales en 2.º crea un vacío demasiado importante.

— Los temas referentes al estudio monográfico de los animales lo sustituiría por el estudio anatómico comparado de todos los grupos y dejaría estos temas para trabajo exclusivamente de tipo práctico.

Sugerencias: Contenidos:

1.º BUP. Tres horas semanales. Obligatoria:

- Citología y Funciones celulares.
- Ecología.
- Zoología y Botánica.

2.º BUP. Tres horas semanales. Obligatoria:

- Mineralogía-Cristalografía.
- Petrología.
- Geología (Ciclo geológico).
- Historia de la Tierra.
- Evolución paleontológica.

3.º BUP. Tres horas semanales. Obligatoria en Ciencias:

- Bioquímica.
- Citología y Funciones celulares.
- Histología.
- Genética.
- Anatomía y Fisiología humanas.

— Es necesaria una reestructuración del programa de Ciencias Naturales de todo el Bachillerato y COU, con vista a reducir los contenidos en cada curso y, por otra parte, a evitar repeticiones: la célula figura en 1.º, 3.º y COU. La Fisiología humana en 3.º y COU, etc.

— Ciencias Naturales obligatorias en 1.º y 2.º de BUP, con cuatro horas semanales.

1.º BUP: Geología + Citología + Zoología (+ Genética + Ecología + Etología).

2.º BUP: Fisiología humana + Botánica.

COU: Programación actual.

— Pensamos que el programa de 1.º es extenso y debería ser dividido en 1.º y 2.º (con menos horas semanales). Podría quedar:

1.º curso: Botánica y Zoología.

2.º curso: Geología y Biología.

3.º curso: Fisiología humana-Metabolismo.

COU: Biología por niveles de organización.

3. Problemas en cuanto a profesorado

— El profesor debe acomodar el temario a las horas lectivas y debe recortar temas y no dar otros con la profundidad que exigen.

— Que se respete la especialidad en 2.º ciclo.

— Control y exigencia en el profesorado.

— Cursos de reciclaje del profesorado.

4. Problemas en cuanto a organización

Que en los Centros oficiales el curso tenga la misma duración real que marca el calendario oficial.

— Que por lo menos una vez a la semana cada grupo se pueda subdividir con el número de profesores que hagan falta para realizar dignamente prácticas.

— Medios adecuados.

— Necesidad de instaurar nuevos criterios de mínimo control para el paso de Básica a BUP.

— Encontramos que los alumnos de EGB llegan a BUP con deficiente preparación y, por consiguiente, sugerimos:

— Reducir los programas de 1.º de BUP en cuanto al contenido, al mismo tiempo que una reestructuración de la programación de 3.º de BUP y la implantación de la asignatura en 2.º de BUP.

— Un estudio serio de las Ciencias Naturales incluye un contacto con la naturaleza. Se deberían dar muchas clases en el campo, esto significa estudiar profundamente la comarca en la cual se encuentre enclavado el Instituto.

— Planteado de esta forma, los alumnos conocerían su entorno, se integraría en él, estarían, en definitiva, haciendo cultura popular.

— Cuando no se cuenta con medios audiovisuales (como es el caso de este Instituto) algunos temas sólo se pueden abordar teóricamente.

— Porque hay profesores que son de otra especialidad dando Ciencias Naturales, a los cuales el nivel se les escapa (es el caso de un miembro de este Seminario, en este Instituto).

— Interés en estudiar el entorno donde viven los alumnos.

— El tiempo lectivo necesario para una CIENCIA EXPERIMENTAL debe ser MAYOR que para otras ciencias, aunque sólo sea para proporcionar una mínima cultura.

— La edad del alumno de 1.º la considero insuficiente para la comprensión de temas abstractos, como pueden ser: Cristalografía, Procesos geológicos, internos, Genética, Evolución, Fisiología celular y Estructura y composición de la Tierra. Estos temas tendrían que ser desarrollados con la profundidad deseada en 3.º de Bachillerato, donde el alumno ha alcanzado una madurez adecuada para su comprensión.

— Teniendo en cuenta el tiempo que se dedica a la asignatura, considero que un único curso de Ciencias Naturales con cinco horas semanales es insuficiente para el conocimiento básico de las ciencias; siendo más positivo distribuir su contenido entre 1.º y 2.º de

Bachillerato, debido, entre otras cosas, a que no tienen conocimientos suficientes de Química, a la amplitud y complejidad de la materia, a la dificultad de abstracción por parte de los alumnos...

— *Que la asignatura de Ciencias en 3.º curso, de ser optativa, pase a ser obligatoria.*

— *Una unificación de todos los alumnos que pasen de la EGB a media. Para lograrlo sugerimos un «Examen de Ingreso».*

— *Mayor número de clases experimentales, lo que implica: laboratorios amplios y adecuados, dotación suficiente y equilibrada, captación y reciclaje del profesorado.*

— *Procurar por todos los medios que existan laboratorios en todos los Centros.*

— *Reducir los grupos de alumnos, sobre todo a la hora de hacer prácticas, es imprescindible.*

— *Dar menos importancia a la memoria y más a lo razonado.*

— *Es importantísimo para que los alumnos adquieran unos conocimientos prácticos de las Ciencias Naturales el que los Institutos estén dotados de material de laboratorio con el que no contamos en absoluto, ya que las Ciencias Naturales son ciencias experimentales y en absoluto teóricas. Las pocas prácticas que podemos hacer son rudimentarias y muy pocas. Dos horas seguidas cada semana.*

— *Imposibilidad real de condensar en sólo tres cursos de BUP todos los conocimientos de las diversas disciplinas.*

— *En Ciencias Naturales el problema supera a las demás disciplinas. Se pretende impartir todos los conocimientos en un solo curso, el más inmaduro, el 1.º de BUP. Los otros dos cursos 3.º y COU son optativos.*

— *Necesidad de tener tiempo y material para hacer prácticas.*

— *Sería interesante volver a instaurar el examen de ingreso al Bachillerato, y la reválida al final, de manera que su aprobación significase el título de Bachillerato. Así sólo tendrían que acceder al COU alumnos que van a estudiar una carrera de cinco años y no los que van a conseguir un título de grado medio, de tres años de estudios.*

— *Potenciar al máximo las salidas al campo, actividades prácticas, contacto con los problemas de contaminación, medio ambiente, conservación de la Naturaleza. Esto significa un máximo de 15 alumnos por profesor.*

— *Dotar debidamente los laboratorios.*

— *Fomentar el amor por la naturaleza, establecer verdadero contacto con ella, escapar totalmente del libro, el aula y la rutina.*

— *Estudiar el programa de estudios Francés, Inglés o Alemán para adaptarlo en lo posible al Español, los cuales reducen las clases teóricas y aumentan las cla-*

ses prácticas. Esto supone ampliación de laboratorios tanto en BUP como en EGB.

— *Reducción número alumnos, o en su defecto, DESDOBLAMIENTO Para clases prácticas.*

— *Dotación adecuada del Seminario en material de laboratorio, bibliografía y medios audiovisuales.*

5. Problemas de procedimiento en cuanto a la encuesta

— *Teniendo en cuenta que en este cuestionario muchas de las preguntas resultan condicionadas a diversos factores que no se han podido exponer, ocasiona que la mayoría de las contestaciones no pueden reflejar la opinión personal del profesorado.*

— *Solicitamos que posibles encuestas sean enviadas con mucho tiempo de antelación, lo que facilitaría respuestas más precisas.*

— *La idea de esta encuesta nos ha parecido muy positiva y esperamos tenga efectividad.*

— *La encuesta debería referirse más a objetivos que a contenidos.*

— *Este cuestionario ha sido contestado por alumnas de 1.º de BUP, por considerarlo oportuno la profesora.*

6. Aspectos que la encuesta no aborda

— *Número de alumnos por aula excesivo. Diversidad de formación básica. Imposibilidad de aprendizaje real. Fracasos escolares.*

— *Falta de material didáctico (diapositivas, mapas, películas, laboratorio equipado) para el elevado número de alumnos por aula e Instituto. Aprendizaje memorístico.*

— *Libros de texto. En general, no son más que una recopilación de conocimientos sin adaptación pedagógica, con un lenguaje complejo y sin terminología unificada. No planteamiento del método científico como todo de aprendizaje de las Ciencias Naturales.*

— *Exceso y acúmulo de conocimientos en un curso. Toda la Geología y Biología en 1.º de BUP.*

— *No hay un planteamiento gradual del aprendizaje de las Ciencias Naturales en relación a la edad mental y psicológica de los alumnos. Se repiten temas en Básica, 1.º y 3.º de BUP que se «reducen» o resumen los contenidos. Ver menos cantidad adaptándolo a los intereses y desarrollo intelectual de cada curso.*

— *Falta de coordinación entre asignaturas. Principalmente Física y Química.*

V. CONCLUSIONES

El análisis de los datos suministrados por la encuesta nos lleva a considerar que:

— Los alumnos de Educación General Básica acceden al primer curso de Bachillerato mal o regular en cuanto a conocimientos, hábitos de trabajo, estudio y

conocimiento de un mínimo de la terminología específica de Ciencias Naturales.

— Una frecuencia muy elevada de respuestas nos indica que no se cumplen los objetivos previstos para la segunda etapa de Educación General Básica. Los alumnos no poseen, en general, salvo en algunas cuestiones, los conocimientos necesarios para afrontar el temario de 1.º de Bachillerato de forma que se cumplan los objetivos propuestos y se alcancen los conocimientos mínimos deseables para este curso, e imprescindibles para una formación integral.

— Los alumnos acceden sin un mínimo de conocimientos de las técnicas de trabajo experimental en el laboratorio y en el campo. Lo que conlleva a que el estudio de esta materia en el primer curso de Bachillerato no pueda realizarse, conforme con las orientaciones metodológicas, con aplicación de técnicas de observación y experimentación.

— Los alumnos dan un trato medianamente aceptable al material de observación y experimentación, material que estimula a la observación y al análisis. Lo que contribuirá a crear en ellos una conciencia de responsabilidad y respeto hacia la naturaleza.

— La enseñanza en Educación General Básica debe convertirse en una enseñanza experimental, aumentando las prácticas de laboratorio y el contacto con la naturaleza.

— Los programas de Educación General Básica y Bachillerato deben armonizarse.

— El temario de primer curso de Bachillerato (O.M. de 22 de marzo de 1975) es considerado de un nivel alto de contenidos y suficiente en cuanto a nivel de profundización.

— Dada su extensión, se tiene que desarrollar con precipitación y es frecuente que quede una parte del programa sin dar.

— El temario oficial, desarrollado en una serie de cuestiones que se ha considerado que figuran en una programación normal, encierra un nivel medio de contenidos en relación con la preparación con que acceden a Bachillerato los alumnos de Educación General Básica, excepto en cuestiones concretas, como son: Cristalografía, Teorías orogénicas y Ciclos del carbono, nitrógeno, fósforo y azufre.

— Los temas que los alumnos mejor recuerdan y

que consideran que tienen una aplicación práctica son: Genética, Citología y Microbiología.

A la vista de las anteriores conclusiones, obtenidas del estudio de los datos suministrados por la encuesta y del análisis de las sugerencias propuestas por los Seminarios didácticos, con objeto de lograr una mayor coordinación entre los niveles de Educación General Básica y Bachillerato, sería deseable:

- Armonizar los programas de Educación General Básica y Bachillerato, seleccionando los objetivos de cada nivel y curso. Coordinación que debería tener repercusión, incluso, en los programas de Didáctica de las Ciencias Naturales de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.
- Mejorar la situación de cómo acceden los alumnos de Educación General Básica al Bachillerato, en cuanto a conocimientos, hábitos de estudio, trabajo y terminología específica de Ciencias Naturales.
- Lograr que los alumnos de Educación General Básica adquieran cierto hábito de trabajo experimental tanto en el laboratorio como en el campo, con objeto de que se modifique la metodología de las Ciencias Naturales en el Bachillerato, haciéndola más experimental.
- Reducir los contenidos de los programas de primer curso de Bachillerato, o repartir sus contenidos entre 1.º y 2.º curso, evitando su repetición en 8.º de EGB y en 1.º de Bachillerato.
- Potenciar en los programas de Ciencias Naturales de la Educación General Básica y Bachillerato los temas relacionados con los problemas que tiene planteados la sociedad actual, como son: contaminación, energía, alimentación, higiene, educación ambiental, etc.
- Aprovechar al máximo las peculiaridades del entorno en el que el Centro esté situado.
- Reducir el número de alumnos por aula, facilitando los desdoblamientos de los alumnos en grupos reducidos para poder realizar trabajos en el laboratorio.

HISTORIA DE LAS CIVILIZACIONES

I. AMBITO DE LA MUESTRA

La presente encuesta fue pensada para ser aplicada en 11 distritos universitarios. Por una serie de dificultades que no procede apuntar aquí no se realizó en el distrito de Granada, quedando entonces reducida la muestra a 10 distritos, los cuales nos parecieron representativos de las distintas regiones de España.

El total de encuestas enviadas fue de 509 y el de recibidas 380, distribuidas de la siguiente manera:

	INSTITUTOS DE BACHILLERATO	CENTROS HOMOLOGADOS
Enviadas	252	257
Recibidas	200	180
Respuesta	79 %	62 %

El índice de respuesta del total es del orden del 70 por 100, porcentaje, sin duda, representativo a la hora de evaluar resultados.

Por estratos, la clasificación de los centros consultados se agrupaba en la siguiente forma:

Estrato	Encuestas enviadas	Encuestas recibidas	Respuesta
1.º	168	127	75,6 %
2.º	131	92	67,1 %
3.º	73	64	87,6 %
4.º	116	97	83,6 %

Desde el punto de vista de su distribución territorial los centros consultados, tanto estatales como privados, se distribuían de la siguiente forma:

Modalidad	Encuestas enviadas	Encuestas recibidas	Respuesta
Urbano	293	242	82,6 %
Suburbano ..	71	44	62,0 %
Rural	142	94	66,2 %

II. ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA

1. ¿En qué condiciones considera usted que llegan los alumnos de Educación General Básica al primer curso de BUP?

- 1.1. En cuanto a conocimientos.
- 1.2. En cuanto a hábitos de estudio y trabajo.
- 1.3. En cuanto a nivel de comprensión e interpretación.
- 1.4. En cuanto a capacidad para emitir juicios críticos y valoraciones.
- 1.5. En cuanto a capacidad de trabajo en equipo.

	INSTITUTOS (%)					CENTROS HOMOLOGADOS (%)				
	MM	M	R	B	MB	MM	M	R	B	MB
1.1.	8	50	40	1,5	—	1	17	53	27	—
1.2.	19	51	24	2,5	—	5	33	42	16	1
1.3.	20	44	32	2,0	—	6	25	42	24	1
1.4.	25	55	18	1,0	—	7	33	40	13	3
1.5.	8,5	17	51	18,5	0,5	2	19	39	33	3

T O T A L E S										
FRECUENCIAS					PORCENTAJES					
MM	M	R	B	MB	MM	M	R	B	MB	
1.1.	18	130	176	52	—	4,7	34,2	46,3	13,7	—
1.2.	47	161	125	35	2	12,4	42,4	32,9	9,2	0,5
1.3.	52	133	141	48	1	13,7	35,0	37,0	12,6	0,2
1.4.	64	170	110	27	6	16,8	44,7	29,0	7,1	1,5
1.5.	21	70	174	97	7	5,5	18,4	45,8	25,5	1,8

En relación con esta primera interrogante que se enmarca en el grupo de preguntas que hacen referencia a los alumnos de EGB que llegan a Bachillerato, las respuestas más negativas se centran en lo relativo a conocimientos y las más positivas en los aspectos que conciernen a capacidad de trabajo de los alumnos.

En las respuestas por distritos no existe discrepancia significativa, esta uniformidad de las respuestas apoya la evidente realidad de las contestaciones dadas.

2. Para una buena conexión de los niveles de EGB y BUP, ¿qué cree usted que sería más importante respecto a su asignatura? (Ordene las respuestas de 1 a 7, considerando el 1 como más importante.)

- 2.1. Aumentar los contenidos de EGB.
- 2.2. Modificar los planteamientos didácticos de EGB.
- 2.3. Aumentar el nivel de exigencia de los profesores de EGB al calificar.
- 2.4. Disminuir los contenidos de BUP.
- 2.5. Modificar los planteamientos didácticos de BUP.
- 2.6. Disminuir el nivel de exigencia de los profesores de BUP al calificar.
- 2.7. Otras alternativas.

INSTITUTOS			CENTROS HOMOLOGADOS		
N.º orden	Item	%	N.º orden	Item	%
1	2.2	61,5	1	2.2	46
2	2.5	33,5	2	2.5	29,5
3	2.3	23,5	3	2.3	16

T O T A L E S

N.º orden	Item	Frec.	N.º orden	Item	Frec. (%)
1	2.2	206	1	2.2	54
2	2.5	120	2	2.5	31,5
3	2.3	76	3	2.3	20

La uniformidad de las respuestas dadas por los diferentes distritos es suficientemente expresiva, el profesorado en general considera como prioritaria una acción de tipo metodológico tanto en EGB como en BUP, así como la necesidad de un mayor rigor en el nivel de exigencia de los profesores de Enseñanza Básica al calificar.

3. Para realizar una buena conexión entre los niveles de EGB-BUP, en su asignatura, considera necesario:

- 3.1. Disminuir los contenidos de 1.º de Bachillerato. En caso afirmativo, ¿qué temas quitaría?
- 3.2. Aumentar los contenidos de la EGB. En caso afirmativo, ¿qué temas añadiría?
- 3.3. Reestructurar conjuntamente los programas de EGB y Bachillerato armonizándolos.
- 3.4. Modificar los planteamientos didácticos de la EGB. En caso afirmativo, ¿en qué sentido?
- 3.5. Modificar los planteamientos didácticos del Bachillerato. En caso afirmativo, ¿en qué sentido?

	INSTITUTOS (%)		CENTROS HOMOLOGADOS (%)	
	Sí	No	Sí	No
3.1.	20,5	32,5	2,7	52,7
3.2.	—	76,5	2,2	70,5
3.3.	89,0	—	91,1	—
3.4.	74,5	—	72,7	—
3.5.	77,0	—	62,7	—

T O T A L E S

FRECUENCIAS		PORCENTAJES	
3.1.	46	160	12,0
3.2.	4	280	1,0
3.3.	342	—	90,0
3.4.	280	—	73,7
3.5.	267	—	70,3

Las respuestas a las preguntas de este ítem están íntimamente conexas con las del número 2. Ello es evidente, dada la naturaleza e interrelación de ambas cuestiones. Como características peculiares y sobresalientes destacamos:

a) La mayoría de los centros de los diez distritos consultados se inclinan por la innecesaria disminución de los contenidos en la Historia de 1.º de BUP.

b) La unanimidad es aún más expresiva en la interrogante acerca de si es necesario aumentar o no los contenidos de EGB. Los Centros estatales de todos los distritos se inclinan por el no, 153, frente a ningún partidario del sí. Similar panorama se nos presenta en los Centros homologados en los que aparecen 127 partidarios del no, frente a 4 partidarios del sí.

c) Las respuestas dadas a los ítems 3.3, 3.4 y 3.5 nos hablan diáfana y expresivamente de lo que el profesorado de BUP considera idóneo para la existencia de una buena conexión de niveles entre las Ciencias Sociales de 8.º de EGB y la Historia de las Civilizaciones de 1.º de BUP. En las tres preguntas la distribución de

frecuencias es afirmativa en su totalidad, lográndose así un índice de uniformidad entre los distintos distritos a valor de:

- La necesidad de reestructurar y armonizar los programas de EGB y BUP.
- Modificar los planteamientos didácticos de la EGB. Hecho ya constatado anteriormente.
- Modificar los planteamientos didácticos del Bachillerato, igualmente apuntado en líneas precedentes.

d) En líneas generales, el profesorado parece reafirmar la necesidad de replantearse, a nivel didáctico y metodológico, la renovación tanto de la EGB como del BUP. El problema no parece ubicarse en el aumento o disminución del nivel de contenidos, sino en la mejor o peor forma o «arte» para transmitir conocimientos, actitudes, técnicas o habilidades en uno u otro nivel educativo.

4. El programa de su asignatura en 1.º de Bachillerato, en conjunto, es, a su juicio:

- 4.1. En cuanto a contenidos: alto, normal, bajo.
- 4.2. En cuanto a nivel de profundización: excesivo, suficiente, insuficiente.

INSTITUTOS (%)		CENTROS HOMOLOGADOS (%)	
4.1.	Alto 51,0	4.1.	Alto 40,5
	Normal 46,5		Normal 55,0
	Bajo 1,0		Bajo 1,6
4.2.	Excesivo 11,0		Excesivo 9,0
	Suficiente ... 61,0		Suficiente 68,3
	Insuficiente ... 25,5		Insuficiente ... 21,6

T O T A L E S

FRECUENCIAS PORCENTAJES

Alto	175	46,0
Normal	192	50,5
Bajo	5	1,3
Excesivo	38	10,0
Suficiente	245	64,5
Insuficiente	90	23,7

Al contrario de las anteriores interrogantes que hacían referencia a la EGB, las respuestas recogidas aquí se refieren al programa de 1.º de Bachillerato hoy vigente.

De los datos recogidos se deduce que la programación hoy vigente es, en opinión del profesorado, alta-normal en cuanto a contenidos y suficiente referida a su profundización. Sería, pues, conveniente incidir en el problema de la reducción de los contenidos pero paralelamente en el proceso de renovación metodológica, íntimamente relacionado con el tema de los contenidos.

Un interrogante que se nos presenta y que incluso ha aparecido entre las sugerencias hechas al margen de los ítems de la encuesta es la de saber si, cuando se habla de alto nivel de contenidos se alude a que son excesivos para el tiempo de que se dispone o que la programación es alta para la capacidad de aprendizaje del alumno o el nivel de exigencia de un titulado en Bachillerato.

5. ¿Le da tiempo a terminar el programa dentro de las horas de que dispone en el horario escolar?

- 5.1. Sí, con normalidad.
- 5.2. Sí, con precipitación en algunos temas.
- 5.3. No, con una parte sustancial del programa sin tocar.

INSTITUTOS (%)

5.1.	16,0
5.2.	45,5
5.3.	42,5

CENTROS HOMOLOGADOS (%)

5.1.	18,3
5.2.	50,0
5.3.	29,4

T O T A L E S

FRECUENCIAS

5.1.	65
5.2.	181
5.3.	138

PORCENTAJES

5.1.	17,0
5.2.	47,6
5.3.	36,3

La cuestión que nos planteamos al final del comentario del ítem anterior, recibe aquí respuesta en cierto modo. Al interrogante de si el programa de la Historia de 1.º de BUP puede desarrollarse en el horario escolar, la respuesta es predominantemente negativa, si bien con matizaciones. La mayoría, tanto en Institutos como en Centros homologados, se inclina por el «sí, pero con precipitaciones en algunos temas».

De los resultados parece deducirse:

- Que el programa es muy extenso en cuanto a contenidos, o bien
- Que el horario asignado en el plan de estudios al desarrollo de la Historia de las civilizaciones es inadecuado.

Ello nos hace pensar, en función de las respuestas de la presente encuesta y las sugerencias ofrecidas, que, efectivamente, el programa es muy extenso, pero no sólo eso, sino que sería conveniente —así rezan algunas sugerencias— dar esta asignatura repartida en dos cursos, considerando en el segundo desde el siblo XVI hasta nuestros días.

6. Teniendo el programa de Historia de las civilizaciones de 1.º de BUP a la vista, ¿cuáles son los temas cuyo contenido recuerdan los alumnos de 2.º de BUP?

INSTITUTOS

Núm. de orden	Tema
1	Prehistoria
2	H. ^a Contemporán.
3	H. ^a Antigua
4	H. ^a Media
5	H. ^a Moderna
6	Arte

CENTROS HOMOLOGADOS

Núm. de orden	Tema
1	H. ^a Antigua
2	Prehistoria
3	H. ^a Media
4	H. ^a Moderna
5	H. ^a Contemporán.
6	Arte

Las respuestas de este ítem hacen referencia a contestaciones dadas por los propios alumnos. En concreto se les pregunta por los temas cuyo contenido recuerdan. Antes de pasar a analizar las respuestas conviene decir que en las mismas se da una gama muy amplia en la consideración de lo que son temas. Para unos son las edades históricas: Edad Antigua, Contemporánea, etc., para otros unidades temáticas: Feudalismo, Grecia, Roma, Renacimiento, etc.

Esta circunstancia nos ha hecho establecer una clasificación por Edades o temas generales; ello ha sido necesario si queríamos extraer algunas conclusiones o enseñanzas del presente ítem.

En líneas generales, los alumnos de Centros estatales señalan que recuerdan mejor o primeramente lecciones de Prehistoria, H.^a Contemporánea e Historia Antigua. En cambio, los alumnos de Centros privados

recuerdan con prioridad temas de Historia Antigua, seguidos de los de Prehistoria e Historia Medieval.

Las respuestas dadas en este ítem, en íntima conexión con lo que se deduce de las respuestas dadas en el siguiente, poco o nada nos dicen, sobre todo si no hay algún otro elemento caracterizador o clasificador de las respuestas. Constantemente, este tipo de preguntas ha tenido más valor como interrogante de relleno o de curiosidad dentro de los temas generales de una encuesta, que por el grado de fiabilidad y precisión que pueden arrojar a la hora de ser respondidas.

7. Opiniones del alumno sobre el programa de 1.º de BUP (preguntar a los alumnos de 2.º de BUP)
 - 7.1. El programa lo consideran: Muy difícil, difícil, fácil, muy fácil.
 - 7.2. Los temas de mayor dificultad.
 - 7.3. Los temas más fáciles.
 - 7.4. Los temas más interesantes.
 - 7.5. Los temas que le han resultado útiles.

INSTITUTOS (%)		CENTROS HOMOLOGADOS (%)	
Muy difícil	6	Muy difícil	5
Difícil	50	Difícil	45
Fácil	40	Fácil	46
Muy fácil	2	Muy fácil	3
Total de alumnos: 13.019		Total de alumnos: 7.170	

T O T A L E S

	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Muy difícil	1.229	6,0
Difícil	9.850	48,7
Fácil	8.511	42,15
Muy fácil	599	3,0
TOTAL	20.189	

También las respuestas dadas en este ítem hacen referencia a opiniones de alumnos. En este caso de alumnos de 2.º de BUP, es decir, del año anterior, con el evidente riesgo de que hayan olvidado muchos temas. En este sentido pueden establecerse las siguientes conclusiones, tras la lectura somera de los cuadros que se acompañan.

De 20.189 alumnos encuestados las contestaciones más altas se encuentran en las categorías fácil-difícil. Hay que hacer notar que en este ítem ha faltado la categoría normal que hubiera podido concentrar contestaciones de fácil o difícil; por lo cual, estas contestaciones no nos parecen muy significativas.

Este grado de imprecisión se observa también en la pregunta 7.2, cuando se les pregunta por los temas de mayor dificultad. Las respuestas pueden ser: el origen del hombre; el Arte; Historia Contemporánea; el Feudalismo; el Barroco. Como se ve no hay un común denominador ni una constante que pueda manifestarnos con claridad las preferencias del alumnado en este campo.

En cuanto a los temas más fáciles, parece vislumbrarse la existencia de una constante a elegir temas de la Historia más remota. Predominan los temas de Prehistoria, Historia Antigua e Historia Medieval. Son escasos los de Historia Moderna y nulos, en los cómputos finales, los de Historia Contemporánea. Estas respuestas nos parecen lógicas si tenemos en cuenta que las civilizaciones y temas de Historia más remota son los que mejor y más se dan en las clases,

por razones que no es éste lugar para mencionar. Por otro lado, el estudio y aprendizaje de aquellas edades históricas se adecúa más a la evolución psicopedagógica del alumno de 1.º de BUP, que capta mejor la Historia hasta cierto punto mitificada o «auroleada» de aquellas civilizaciones.

En lo referente a los temas más interesantes parece observarse unas constantes en las preferencias del alumnado. Por ejemplo, en los IB, de 10 distritos, siete se inclinan por temas de Historia Contemporánea y, por tanto, sociedades o hechos históricos más cercanos a las necesidades y circunstancias del adolescente. Algo parecido puede decirse, aunque menos acentuado, en las respuestas de los Centros homologados, en los que, al menos cinco, sobre 10, tienen preferencia por temas contemporáneos.

Lo apuntado en el párrafo anterior al hablar de los temas más interesantes puede decirse de la pregunta acerca de los temas más útiles. Parece existir, según las respuestas, un elevado grado de identificación entre útil o interesante para los alumnos. Las preferencias se orientan, también aquí, por los temas de Historia Contemporánea, que en los Institutos de Bachillerato se manifiestan ocho sobre 10, y en los Centros homologados, siete sobre 10. Bien entendido que aquí nos referimos al tema que han elegido en primer lugar los alumnos de los Centros seleccionados en cada distrito.

8. Teniendo en cuenta su propia experiencia personal, señale con una cruz aquellos grandes apartados que considere esenciales y, por tanto, mínimos, en la programación de la asignatura de Historia en 1.º de BUP.

8.1. Las civilizaciones como unidades de vida históricas:

- a) Diferenciar Civilización, Cultura y Sociedad.
- b) Caracteres y aspectos de una civilización: espacio geográfico, vida socioeconómica, organización política y manifestaciones culturales.
- c) Fuentes para el estudio de la Historia de las Civilizaciones.

8.2. Primeras formas de organización de la vida colectiva:

- a) El problema del origen del hombre.
- b) El Paleolítico.
- c) La Revolución Neolítica.
- d) Las culturas antiguas:
 - Mesopotamia.
 - Egipto.
 - Persia.
 - India.
 - China.
 - América Prehispana.

8.3. Las civilizaciones mediterráneas:

- a) Grecia.
- b) Roma.
- c) La aparición y difusión del cristianismo.

8.4. La incorporación de nuevos pueblos:

- a) La inserción de la germanidad y pervivencias romanas.
- b) Bizancio y los pueblos eslavos.
- c) La civilización islámica.

8.5. La consolidación de Occidente y su expansión:

- a) La sociedad feudo-señorial. El monaquismo. La cultura románica.
- b) La nueva organización comercial, la vida urbana y el gótico.

- c) La nueva organización política: las Monarquías autoritarias.
- d) La ampliación del mundo conocido y los nuevos circuitos mercantiles. El capitalismo comercial.
- e) La Europa del Renacimiento.
- f) Los grandes descubrimientos geográficos y su trascendencia.
- g) Transformaciones en la conciencia europea, religiosas y socioeconómicas.
- 8.6. La época del Barroco y de la Ilustración.
 - a) El absolutismo y el despliegue de los estados europeos.
 - b) Sociedad y cultura del Barroco.
 - c) La Ilustración.
- 8.7. Las civilizaciones contemporáneas.
 - a) Transformaciones económicas.
 - b) Las revoluciones político-sociales.
 - c) La expansión del mundo occidental. Imperialismo y colonialismo.
 - d) La cultura y el arte del siglo XIX.
 - e) La independencia de América.
 - f) La cultura y el arte de los pueblos asiáticos y africanos.
- 8.8. Hacia una civilización universal.
 - a) El mundo y la asimilación de la civilización europea.
 - b) El relevo de Europa. Los nuevos centros de poder.
 - c) La descolonización y el tercer mundo.
 - d) La cultura, el arte y la ciencia del siglo XX.

INSTITUTOS

Núm. orden	Tema	%
1	Las revoluciones político-sociales siglo XIX	57,5
2	Imperialismo y colonialismo	57,0
3	La civilización islámica	56,5
4	La vida urbana y el gótico	56,5
5	La revolución neolítica	55,5
6	Transformaciones económicas	55,5
7	La sociedad feudo-señorial	54,5
8	Grecia	53,5
9	Las monarquías autoritarias	53,5
10	La descolonización y el tercer mundo	53,5

CENTROS HOMOLOGADOS

Núm. orden	Tema	%
1	Roma	60,0
2	Grecia	59,4
3	La civilización islámica	53,8
4	La sociedad feudo-señorial	53,8
5	La Ilustración	52,7
6	La revolución político-social	52,7
7	La Europa del Renacimiento	52,2
8	La vida urbana y el gótico	51,6
9	Imperialismo y colonialismo	50,5
10	Transformación económica siglo XIX	49,4

En líneas generales puede decirse que las respuestas dadas a los subítems del apartado 8, se inclinan por la no supresión de los temas enunciados. Tanto en un tipo de centros como en otros, la mayoría de los encuestados sostiene que el problema reside en el cómo y cuánto debe darse de los contenidos mencionados, más que en la supresión de aspectos o lec-

ciones concretas. Ello se observa claramente, si estudiamos el índice de oscilación entre los que se estiman deben ser imprescindibles, y aquellos que pudieran ser suprimidos. Exceptuando los temas del apartado 8.2.d —en especial el d4, d5 y d6— los demás parecen ser considerados esenciales, en mayor o menor medida, para los que respondieron a la encuesta. Todo lo cual nos reafirma en postulados antes expuestos a la hora de considerar contestaciones a ítems precedentes. Por lo que respecta a los 10 temas que han obtenido la mayor frecuencia corresponde a la siguiente clasificación, distribuidos por edades.

INSTITUTOS	CENTROS HOMOLOGADOS
Prehistoria	0
Edad Antigua	2
Edad Media	3
Edad Moderna	2
Edad Contemporánea	3

Lo anterior no parece proporcionarnos una línea tendencial clara que nos lleve a sostener unas determinadas preferencias por temas de uno u otro período histórico. Si parece haber más unanimidad en relación con el tipo de temas o de aspectos de las civilizaciones a estudiar. En este sentido, hay que decir que junto a temas clásicos como Grecia, el Renacimiento, el Islam, la Ilustración, etc., existe gran interés por el estudio de temas próximos a nuestros días, y, sobre todo, de tipo socioeconómico. Así se explica la frecuencia con que aparecen como temas esenciales los que hacen referencia a la sociedad feudal, las revoluciones del siglo XIX, las transformaciones económicas del siglo XIX, el Imperialismo y la colonización, la descolonización, etc.

No obstante, no se puede concluir con unas pautas claras al respecto, pues junto al interés por los temas socioeconómicos o contemporáneos, caso de los dos primeros apuntados por los Institutos, en los Centros homologados se consideran temas esenciales, en primer lugar Roma, seguida de Grecia y, en tercer lugar, la civilización islámica.

III. PRESENTACION DE SUGERENCIAS

Si es difícil codificar, ordenar, comentar y, lógicamente, sacar conclusiones a las respuestas dadas en los diferentes ítems de la encuesta, mayores problemas entraña la ordenación de las sugerencias ofrecidas por los encuestados en los diferentes distritos. Es por ello por lo que en este capítulo nos vamos a limitar a relacionar aquellas que más se repiten en cada distrito. Unas hacen referencia a cuestiones de programación, otras a la formación del profesorado, política educativa, material didáctico, reestructuración de los planes de estudio, etc. Tanto unas como otras las vamos a recoger, tratando de adecuarnos únicamente a dos criterios: uno, la mayor adaptación a la letra o el espíritu del o de los que la formularon, y, en segundo lugar, a la mayor frecuencia en su formulación en cada distrito.

Distrito de Barcelona

*Pasar la Geografía de 2.º a 1.º de BUP.
Incorporar una hora más de clase a la semana para la Historia de 1.º de BUP.
Extraer el Arte de 1.º, convirtiéndolo en una disciplina independiente de la Historia de las Civilizaciones.*

Dividir los contenidos de Historia de las Civilizaciones en dos cursos.

Reforzar la formación de las áreas instrumentales en la EGB.

Establecer una prueba de selección para el paso al BUP.

Coordinar la didáctica de la EGB y el BUP.

Reducir el programa a temas de la Civilización Occidental.

Distrito de Bilbao

Pasar la Geografía de 2.º a 1.º de BUP.

Revisar los cuestionarios de EGB y BUP conjugando extensión con profundidad.

Hacer un estudio horizontal de la Historia, eliminando la división y separación entre Historia de las Civilizaciones e Historia de España.

Proporcionar el material didáctico adecuado para la enseñanza de la Historia de las Civilizaciones.

Cuestionar el sistema de evaluación de EGB, la promoción automática y el acceso actual a BUP.

Liberar 1.º de BUP del estudio del Arte, que pasaría a ser una asignatura aparte.

El Área Social en la 2.ª etapa de EGB debe ser impartida por profesores licenciados en Geografía e Historia.

Fomentar el desarrollo de técnicas y habilidades relacionadas con la didáctica de la Historia de las civilizaciones, acentuando el carácter práctico de la asignatura.

La política educativa debe ser entendida sólo como un sistema articulado que va desde la Educación Preescolar hasta la Universidad.

Distrito de Extremadura

Deben ser reducidos los contenidos del programa.

La 2.ª etapa de EGB debe ser impartida por profesores licenciados en Geografía e Historia.

Distrito de La Laguna

Incrementar en una hora más el horario de la Historia de las Civilizaciones de 1.º de BUP.

Hacer del Arte una asignatura independiente.

Se necesitan horas complementarias para actividades extraescolares o paralelas en el caso de la Historia de 1.º de BUP.

Estructurar en dos años la impartición de los contenidos de la Historia de las Civilizaciones.

Necesidad de establecer una prueba de acceso al BUP.

Pasar la Historia de las Civilizaciones de 1.º a cursos superiores del Bachillerato, dada la dificultad de su aprendizaje para los alumnos de 1.º de BUP.

Distrito de Madrid

Fijar un examen de suficiencia o ingreso para el acceso a 1.º de BUP.

Disponer de clases con no más de 25 alumnos y, además, el material didáctico adecuado.

Dividir la materia de 1.º de BUP en dos cursos.

Programar periódicamente cursos de formación didáctica y especialización del profesorado de EGB y BUP.

Armonizar la EGB y el BUP en cuestión de programas.

Incrementar en una hora más el tiempo dedicado a la enseñanza de la Historia de 1.º

Situar la Geografía en 1.º de BUP y la Historia en 2.º

Fomentar en el alumno de EGB el dominio de las técnicas y áreas instrumentales.

Modificar los criterios de confección de los libros de texto.

Distrito de Oviedo

Cambiar la orientación de los contenidos, los mismos temas pero más globalizados.

El temario de EGB debe dar visiones más generales de la Historia, siendo el BUP el que busque la profundización.

Incrementar en una hora el tiempo dedicado cada semana a la enseñanza de la Historia de 1.º

Los contenidos de 1.º de BUP son adecuados, si bien algunos se podían recortar algo.

Facilitar una puesta al día al profesorado, a través de cursillos.

Conexionar los programas de EGB y BUP.

Dividir la materia de 1.º de BUP en dos cursos.

Situar la Geografía de 2.º curso en 1.º de BUP.

Reducir los contenidos y armonizarlos con los de la EGB.

Distrito de Sevilla

Dividir la asignatura de 1.º de BUP en dos cursos.

Pasar la Geografía a 1.º y la Historia a 2.º de BUP.

Dividir la Historia y su enseñanza por edades, no por civilizaciones o países.

Fomentar las reuniones entre profesores de EGB y BUP.

Estudiar la posible fijación de un examen de ingreso para el acceso de los alumnos al BUP.

La 2.ª etapa de EGB debe ser impartida por profesores licenciados en su respectiva especialidad.

Incrementar en una hora semanal el tiempo asignado a la Historia de 1.º

Mayor rigor en los profesores de EGB al calificar.

Introducción de algún tema de Historia Regional.

Cuidar los aspectos didácticos de los libros de texto escolares.

Distrito de Valencia

Necesidad de contar con material de apoyo audiovisual.

Necesidad de que los últimos cursos de EGB sean dados por Licenciados.

Necesidad de que se proporcionen antologías de textos para fomentar el comentario de aquéllos en 1.º de BUP.

Mayor adaptación de los textos escolares a los alumnos.

Distribuir los contenidos de Historia de las Civilizaciones en varios cursos.

Trasladar la Historia de 1.º a 2.º y la Geografía a 1.º de BUP.

Reducir el número de alumnos por clase.

Participación del profesorado en la elaboración de los programas.

Estudiar la Historia de España enmarcada en la Historia General de las Civilizaciones.

Dividir el estudio de la Historia por edades, y no por civilizaciones o países.

Estructurar los contenidos de Historia de 1.º en dos cursos.

Fomentar en el alumnado el estudio y la creación de hábitos de trabajo intelectual.

Mayor manejo de técnicas específicas: textos, mapas, diapositivas, etc.

Normalizar los encuentros entre profesores de EGB y BUP.

Distrito de Valladolid

Los contenidos de 1.º de BUP son adecuados, se pueden impartir.

Reducir el número de temas en 1.º de BUP.

Reducir el número de alumnos por aula.

Ampliar el tiempo dedicado a la Historia de 1.º de BUP, incorporando una hora más a la semana.

Distribuir los contenidos de Historia de las Civilizaciones en dos cursos.

Distrito de Zaragoza

Reestructurar las materias por curso, pasando la Geografía a 1.º y la Historia de las Civilizaciones a 2.º de BUP.

Fomentar el estudio objetivo de la Historia de 1.º, despolitizándola.

Reducir los contenidos del programa de 1.º, o bien desdoblarlo en dos cursos.

Establecer un examen o prueba de acceso a 1.º de BUP.

Estas son algunas de las sugerencias ofrecidas por el profesorado consultado. Evidentemente, no están todas, ello hubiera sido imposible, y, por otro lado, hubiera desbordado los propósitos de esta encuesta. Sin embargo, lo aquí apuntado, orienta claramente sobre lo que opina y desea el profesor de Historia de las Civilizaciones.

IV. CONCLUSIONES

En las siguientes líneas vamos a tratar de esbozar aquellos rasgos más sobresalientes apuntados a lo largo de los distintos ítems y sugerencias anteriormente expuestas. De entrada, debe quedar patente que estas conclusiones, al igual que la encuesta misma, no tienen más que un valor provisional, siendo un hito —uno más— de los muchos que han de establecerse a la hora de fijar pautas para una futura y más coherente actividad de programación. Con estos criterios de partida vamos a fijar las características más sobresalientes observadas en la encuesta.

1. Cuestiones referentes a los alumnos de EGB que acuden a 1.º de Bachillerato

a) En lo que atañe al ítem 1.º que habla de las condiciones en que acceden los alumnos de EGB al BUP, la mayoría de los centros, tanto estatales como privados, se inclinan por considerar que aquéllos llegan deficientemente, tanto a nivel de conocimientos como de hábitos de estudio y trabajo, nivel de com-

prensión e interpretación, así como en cuanto a capacidad de emitir juicios críticos y valoraciones. No parecen, por el contrario, ser tan pesimistas las respuestas en torno a la capacidad de trabajo en equipo.

b) La segunda pregunta hace referencia a aquello que se considera más importante en aras de una buena conexión de niveles entre la EGB y el BUP. En este sentido, las preferencias de los distintos centros se inclinan por una necesaria modificación de los planteamientos didácticos, tanto en la EGB como en el BUP. Asimismo, se subraya la necesidad de que el profesorado de la Educación Básica establezca un mayor rigor a la hora de evaluar.

c) En lo referente al ítem 3.º, el profesorado parece reafirmarse en la necesidad de plantearse, a nivel didáctico y metodológico, la renovación, tanto de la EGB como del BUP. La cuestión no parece orientarse por el aumento o disminución de contenidos, sino por la elección de un sistema de enseñar más adecuado para el logro en el alumno de un adecuado nivel de conocimientos, actitudes, técnicas o habilidades intelectuales.

2. Cuestiones referentes a la programación de Primero de Bachillerato

a) El 4.º ítem, hace ya referencia a la actual programación de Historia de las Civilizaciones. En este sentido los centros consultados opinan que en cuanto a contenidos el nivel tiende a ser alto. En cambio en lo referente al grado de profundización, las respuestas lo consideran adecuado a lo que es exigible en Bachillerato.

b) A la pregunta de si el programa de Historia de las Civilizaciones de 1.º de BUP puede desarrollarse dentro del actual horario escolar, las respuestas, en línea de coherencia con lo dicho en el ítem precedente, son predominantemente negativas. De lo cual se desprende que el programa es extenso en cuanto a contenidos y que el tiempo dedicado a esta asignatura es hoy por hoy del todo insuficiente.

c) Las respuestas dadas a este ítem poco o nada nos orientan; sobre todo si no tomamos algún otro elemento caracterizador o clasificador de las respuestas. Este tipo de preguntas tienen generalmente más un valor de curiosidad que de prospectiva fiable, válida y precisa.

d) Los diferentes subítems del apartado 7 nos expresan diferentes situaciones. La mayoría de los alumnos encuestados se inclinan por considerar el programa difícil o fácil, siendo escasos los que lo consideran Muy Difícil y Muy Fácil. Las respuestas dadas a la pregunta de qué temas son más difíciles, aparecen poco expresivas. En cuanto a los temas más fáciles la tendencia es elegir los de las edades más remotas. Por lo que respecta a los temas más interesantes y más útiles la población consultada se inclina por los referentes a Historia Contemporánea.

e) Por lo que respecta a las respuestas dadas en el ítem 8, la mayoría se inclina por la no supresión de los temas enunciados, si bien unos parecen más esenciales que otros, dentro de la programación de Historia General. Distribuidos por Edades Históricas, los apartados más destacados, y por tanto más elegidos, hacen referencia a temas de Historia Contemporánea y Edad Media, seguidos de los de la Edad Antigua, Moderna y la Prehistoria. También cabe destacar el interés manifestado por los temas socio-económicos sobre aquéllos de índole política o cultural.



Carlos
Sahagún,

Premio Nacional de Poesía



Carlos Sahagún, Catedrático e Inspector de Bachillerato, ha obtenido este importante galardón que es el Premio Nacional de Poesía. La Revista de Bachillerato, atenta de un modo muy directo a lo que acontece en nuestro medio profesional, ha hecho a Carlos Sahagún una entrevista, que no ha podido ser directa por imponderables de última hora. Hablamos con él por teléfono y nos atendió con amabilidad. Aunque no es partidario de ser entrevistado, ante nuestra insistencia, ha contestado a las preguntas que R/B le formuló del modo siguiente:

—*Has recibido el Premio Nacional de Poesía por tu obra «Primer y último oficio». ¿Qué significa para ti este galardón?*

—En un sentido estricto, los premios literarios sólo añaden a la obra una etiqueta externa que para nada incide en los posibles méritos de la misma. Desde un punto de vista más general, los premios suponen en cierto modo el reconocimiento público de una labor hecha y, como tales, estimulan al escritor y contribuyen a que su obra encuentre un eco más amplio. En mi caso particular, y dado que el Premio Nacional ha sido concedido en ocasiones a poetas que me parecen muy respetables, halaga mi vanidad sentirme entre ellos, aunque soy muy consciente de las distancias que nos separan.

—*Tú eres Catedrático e Inspector de Bachillerato. Consideras que tu profesión —tan aparentemente burocrática— es compatible con tareas creadoras? ¿Exige ello especiales sacrificios?*

—Antes que Catedrático e Inspector fui poeta. Tuve el Premio Adonais cuando era estudiante, a los diecinueve años. Lo que ocurre es que nadie puede, en principio, ganarse el sustento escribiendo únicamente

poesía. Los poetas, a menos que concurren en ellos circunstancias muy especiales, se han visto obligados a llevar casi siempre una doble —y a veces hasta triple— vida. Baste recordar ejemplos como los de Wallace Stevens, que llegó a vicepresidente de una importante compañía de seguros, Kavafis, oscuro funcionario del departamento estatal de riegos, o T.S. Eliot, en su etapa de empleado de la Banca Lloyds. No parece que en ellos las tareas burocráticas fueran del todo incompatibles con la actividad creadora. En algunos casos, esta especial manera de dispersión vital puede resultar, si no beneficiosa para la creación poética, sí al menos irrelevante. Más por lo general los poetas necesitan intensamente sentirse desahogados de las ataduras que supone un trabajo sometido a horarios rígidos y plazos perentorios. La vida se encarga, por lo demás, de que esta necesidad no se satisfaga casi nunca y, ante lo inevitable, sólo cabe adquirir cierta dosis de resignación. En todo caso, yo soy de los que creen que el poeta, a la hora de tener que elegir su segundo oficio, hará bien en decidirse por una profesión que le mantenga lo más lejos posible de lo literario, evitando al máximo las interferencias entre

Carlos Sahagún nació en Onil (Alicante) en 1938. Se licenció en Filología Románica por la Universidad de Madrid en 1959 y posteriormente fue lector de español en la Universidad de Exeter (Inglaterra). Catedrático de Lengua y Literatura Españolas desde 1965, ha ejercido la docencia en Segovia, Las Palmas y Barcelona. En la actualidad es Inspector de Bachillerato del Estado.

Ha sido galardonado con los premios de poesía Adonais (1957), Boscán (1960) y Provincia de León (1978). En 1980 ha obtenido el Premio Nacional de Literatura.

Su obra poética la componen cuatro libros: *Profecías del agua* (Madrid, 1958), *Como si hubiera muerto un niño* (Barcelona, 1961), *Estar contigo* (León, 1973) y *Primer y último oficio* (León, 1979). Los tres primeros se hallan reunidos en el volumen *Memorial de la noche* (Barcelona, Lumen, 1976).

ambas facetas de su actividad cotidiana. Yo no sé si con ello se puede caer excesivamente en la esquizofrenia, pero ya cada uno procura ahuyentar ese peligro. Y puesto que normalmente hay que cumplir con las exigencias de un trabajo asalariado, cada uno buscará la manera de aprovechar su propio tiempo libre y, lo que es más importante, cada uno intentará lograr ese estado anímico especial que le es imprescindible en su labor creadora.

Supongo que todas estas reflexiones que me hago ahora se hallan en la raíz de mi trayectoria profesional, de una manera más o menos consciente y siempre dentro de las posibilidades que he ido encontrando.

—*Tus obras publicadas* —«*Profecías del agua*», «*Como si hubiera muerto un niño*» y «*Estar contigo*» — son, según los críticos, expresión de una poesía «*intelectual y comprometida*». ¿Estás de acuerdo con estas calificaciones?

—Bueno, hay que tener en cuenta que a veces se manejan términos que, pretendiendo definir con precisión, pueden resultar equívocos o, cuando menos, insuficientes. No sé hasta qué punto es válido caracterizar un objeto literario mediante sucesivas dicotomías implícitas, si previamente no se aclara bien el sentido de los términos empleados. Si por «poesía intelectual» se entiende algo radicalmente opuesto a una poesía sentimental o emotiva, no estoy muy convencido de que mis poemas se hallen más cerca de la primera que de la segunda caracterización, sino más bien al contrario. Y si entendemos «intelectual» en un sentido más amplio, como algo que es resultado de una elaboración reflexiva, habría que aplicar este calificativo prácticamente a toda la poesía escrita. Desde esta perspectiva, tan intelectual me parece la poesía de Antonio Machado como la de Jorge Guillén, por citar sólo dos ejemplos extremos.

Algo semejante cabría decir respecto al término «comprometida». Existe en algunos de mis poemas un compromiso de tipo político, pero siempre ha venido enmarcado, creo yo, dentro de otro compromiso más general, que es el que todo autor establece con la propia trayectoria de su escritura. Quiero decir con

ello que el compromiso político, cuando lo hay, no debe anular el nivel de exigencia estilística que todo quehacer artístico comporta.

—¿Qué temática te preocupa más?

—Creo que mi poesía apunta a temas que podrían considerarse de signo existencial: el sentido de la vida, la preocupación por el tiempo, la relación del hombre consigo mismo y con los otros hombres, etc. Nada nuevo, si se tiene en cuenta que la historia de la poesía a través de los siglos muestra que no se ha hecho sino incidir constantemente en los mismos asuntos. Y esto sucede porque, en definitiva, los problemas últimos del hombre apenas han sufrido variación, por muy cambiantes que hayan sido las circunstancias históricas.

—Si, como dices, la temática de la poesía viene a ser siempre la misma, ¿qué es lo que singulariza la obra de cada autor?

—Para mí no cabe la menor duda de que la única fuente de originalidad de la poesía reside en el nivel de concentración o dispersión lingüísticas que el autor haya logrado alcanzar, habida cuenta de que el lenguaje de un poeta sólo tiene valor en tanto se opone o se diferencia de otros lenguajes poéticos ya existentes.

—¿Puede hablarse en tu obra de una evolución?

—Yo, al menos así lo creo. Pienso que se ha ido produciendo a lo largo de mis libros una mayor intensificación expresiva, una mayor depuración. Ello responde quizá a un planteamiento más exigente de la creación poética, que viene dado sobre todo por los años de aprendizaje, no sólo literario sino también vital. La situación psicológica del individuo es en su madurez distinta de lo que fue en su adolescencia. Las experiencias vividas entonces podían ser trasladadas al poema sin apenas interferencias. Hoy, cada experiencia nueva es vivida como tal, pero inevitablemente se entremezclan y acumulan en ella otras experiencias anteriores, humanas y literarias, que exigen mayor concentración a la hora de su transcripción poética. Debido a ello, sin duda mis últimos poemas parecen menos espontáneos y resultan más herméticos que los contenidos en mis primeros libros, pero me gusta imaginar que el balance de las ganancias y pérdidas que se hayan podido ir produciendo en mi obra a lo largo de todos estos años es ahora objetivamente más satisfactorio que en anteriores etapas.

—¿Qué relación encuentras entre la creación filosófica —sus problemas— y la creación poética?

—Poetizar y pensar no son equiparables, pero quizá sí tengan alguna relación ambos procesos en sus orígenes y en sus resultados. Aunque los filósofos pretendan dar cuenta del universo mediante la razón y el lenguaje y los poetas parezcan situarse más allá de todo discurso racional, es evidente que unos y otros suelen partir de una intuición primaria común que conduce en los dos casos a la creación de mundos perfectamente coherentes. Es en el desarrollo de ambos procesos donde, a mi modo de ver, radican las diferencias. El filósofo avanzará en la exposición de su sistema sometiéndose a unas exigencias de orden racional, en tanto que el poeta irá clarificando su intuición originaria mediante nuevas y sucesivas intuiciones. Y es precisamente la distancia que media entre ambos procedimientos creadores, el filosófico y el poético, la que hace que las interferencias de uno en otro resulten por lo general empobrecedoras. Así, a medida que el poeta tiende a la reflexión puramente filosófica (el último Machado, en ocasiones) suelen ser más escasos en su obra los momentos de plenitud

creadora. Soy de los que piensan que un excesivo acercamiento a la filosofía en sentido estricto suele llevar a los poetas a situaciones de esterilidad que no admiten retorno.

—¿Piensas que se debería fomentar de un modo más eficaz la creatividad literaria de los alumnos? ¿Cómo?

—Naturalmente, sería muy deseable, aunque es cierto que en la situación a que hemos llegado en la enseñanza las cosas parecen irreversibles. Hoy más que nunca un aspirante a escritor y, si se me apura, incluso un aspirante a lector, ha de ser necesariamente autodidacta. Ni la escuela ni los centros de bachillerato pueden contribuir ya, por muchos motivos, a fomentar la creatividad literaria. Y no sólo por el hacinamiento existente en las aulas, que impide toda labor individualizada. Hay otras razones aún más poderosas. El desinterés general por la lectura como actividad puramente gratuita, como objeto de satisfacción personal, condiciona ya desde un principio a los alumnos y, lo que es más grave, también a muchos profesores. La Universidad lleva años preparando a los futuros docentes en lo que se supone es una técnica de acercamiento científico a la obra literaria: muchos análisis estructurales, mucha terminología *à la page*, etc. Qué pocos licenciados, sin embargo, son capaces de enfrentarse directamente, sin intermediarios, con un texto poético, pongo por caso, y sentir, después de la lectura, que su propia vida se ha modificado de algún modo, enriqueciéndose en mayor o menor grado. Si muchos encargados de fomentar la creatividad literaria en nuestros jóvenes carecen ellos mismos de una verdadera pasión por la lectura creativa, difícilmente podrá lograrse ninguna eficacia en esta empresa. Nada hay más lamentable que el espectáculo, hoy habitual en las aulas, de unos muchachos dedicados afanosamente a desmenuzar, con la ayuda del profesor, un poema que a unos y otros les resulta espiritualmente ajeno.

Si las cosas están así, lo lógico es pensar que no existen soluciones a corto o medio plazo para este problema. Podría haberlas a largo plazo, si se iniciaran, ya desde los primeros años, actividades muy concretas hoy casi abandonadas (recitado y aprendizaje de poemas, ejercicios de dramatización, juegos lingüísticos, etc.), conducentes todas ellas a propiciar esa creatividad natural del niño que, desgraciadamente, se pierde con el paso por la escuela y acaba siendo sustituida en el mejor de los casos, en el bachillerato y en la universidad, por ese sucedáneo del placer estético que proporcionan los «comentarios de textos» hoy usuales.

—Antes que Inspector fuiste Catedrático de Bachi-

llerato. ¿Crees que en esta profesión, tan denostada y menospreciada hoy en día, pueden seguir surgiendo figuras como la de Antonio Machado, Gerardo Diego, Domínguez Ortiz, etc.?

—Me imagino que, impulsados sobre todo por la necesidad, todavía serán bastantes los que tengan que recurrir a la cátedra como medio de solucionar provisionalmente su «modus vivendi». Desde luego, los alicientes que pueden ofrecer los Institutos son cada día más escasos: horarios sobrecargados, aulas a tope, bajísimos niveles de rendimiento escolar, desconsideración social de la función docente, etc. El grado de frustración profesional a que se ven sometidos muchos catedráticos de Instituto, para quienes la enseñanza constituyó siempre una verdadera vocación, es hoy mayor que nunca, y ello está incidiendo sin duda en la búsqueda, cada día más frecuente, de soluciones individuales, que, si no se modifican las causas de ese malestar general, acabarán convirtiendo nuestros centros en auténticos desiertos culturales. Pienso que, si no se ha llegado todavía a esta situación límite, ello se debe a la capacidad de sacrificio de muchos profesores, pero, sobre todo, a las leyes actuales del mercado intelectual que, siendo poderosamente restrictivas en cuanto a la oferta de puestos de trabajo dignos o meramente adecuados, impiden la huida masiva hacia otras profesiones más decorosas.

—¿Conoces la Revista de Bachillerato? ¿Piensas que tiene el nivel suficiente? ¿Qué añadirías o quitarías?

—La conozco, por supuesto, y me parece interesante como un primer paso para iniciar intercambios de actividades y experiencias entre los docentes. Habría que crear otros muchos lugares de encuentro donde pudiera establecerse el necesario contacto personal entre quienes parecen preocuparse por unos mismos temas: congresos por materias, reuniones interdisciplinarias y, en fin, todo aquello que propiciara la formación permanente del profesorado en sus aspectos pedagógico y científico.

Volviendo a la «Revista de Bachillerato», sus «Cuadernos monográficos» tal vez podrían aumentar su eficacia si, más que concebirlas como un cajón de sastre donde se recogen trabajos aleatorios sobre múltiples aspectos de una determinada asignatura, estuvieran dedicados cada uno de ellos a un tema muy concreto y específico, que habría que tratar de la manera más exhaustiva posible. Claro es que esta otra concepción de lo monográfico en sentido estricto supondría en la práctica la creación de tantas revistas dedicadas al bachillerato como materias se imparten en él.

Nuestro catálogo de textos para
B.U.P. estaba incompleto: le faltaban los
textos de

C.O.U.

Para completarlo, distintos
catedráticos de Instituto y de
Universidad llevan meses
elaborándolos; para que el
próximo curso pueda Vd.
utilizarlos.

En **C.O.U.** tampoco nos conformamos con
"aprobar": estamos buscando el "sobresaliente".

santillana

Elfo, 32 - Teléfono 403 40 00 - Madrid-27



1 «In memoriam» Llorenç Villalonga: memoria y rescate de la novela catalana

I. A MODO DE PROLOGO

Si el conocimiento de las literaturas vernáculas de España es paupérrimo, tiene una explicación elemental: dificultades de tipo editorial, basadas todas ellas —ausencia de redes distribuidoras adecuadas, malos canales difusores, no rentabilidad económica a las traducciones, etc.— en «razones de estado» estratégicamente controladas desde la «inteligencia cultural» prepotente. Y lo que es más grave, la promoción de una estulticia integral, apabullante, ante las realidades socioculturales, socioliterarias, de nuestras literaturas nacionales «recesivas». Ese intento de genocidio cultural de alcance desconocido, fundamentado en una serie de factores que vamos a denominar, sin exégesis, «sociológicos», pero cuyo basamento final no ha sido otro que un «ratio política» evidente, a punto ha estado de conformarse. Hoy, en un estado democratizado políticamente, pero culturalmente atónico —la cultura sigue siendo patrimonio oligárquico—, los intentos esporádicos —desconectados de la realidad y las necesidades de la masa popular— de las formaciones políticas siguen careciendo de base real. Y el horizonte debería haberse despejado hace ya tiempo. Sin embargo, es evidente que esto no es así. Comienza ahora, aunque a pasos contados, a despejarse, si bien en intentos individualizados y aislados, desconectados de cualquier idea programática.

La literatura catalana de este siglo ha perdido a uno de sus más importantes escritores. Ha desaparecido una mano difícilmente repetible. Sirvan estas modestísimas notas de homenaje a su obra y su significación en el conjunto de las literaturas hispánicas.

II. EL PASADO LEJANO

La literatura catalana insular se ha debatido siempre, a lo largo de su historia, entre la integración catalanista y las tentativas autóctonas. La entidad que poseen las creaciones de una larga nómina de escritores baleáricos hace perfectamente legítima —dadas una serie de coordenadas socioliterarias unívocas— la consideración de un proceso literario diacrónicamente independiente de la creación literaria del Principado. Evidentemente hemos de entender por «literatura baleárica» no una literatura dialectal —con independencia de que el catalán normativo no sea siempre el modelo lingüístico que los escritores manejan—, sino una literatura que responde con sus creaciones a las necesidades espirituales, a los contextos epocales del hombre insular, sea o no mallorquín y sea o no sea de Ciutat (1). La existencia de historias de la literatura baleárica abonan este punto de vista (2). Y no entramos en la consideración de las disputas de «teología literaria», que la inteligencia catalana ha debatido enconadamente, sobre si para decirse un escritor «catalán», ha de haber visto la luz primera en Cataluña —y por ende, en el Principado— y para reclamarse de la Historia de la Literatura Catalana una obra literaria, ha de estar escrita en lengua, dialecto o idiolecto catalán.

Mallorca en los «felices veinte» estaba dominada en su panorama literario por lo que tradicionalmente se ha dado en denominar «Escuela Mallorquina», que en esta época vivía el periodo de máxima vitalidad. Así como durante el Romanticismo la revista de la época fue «La Palma», con el cos-

Por Ignacio SALVADOR AYESTARAN (*)

tumbrismo «L'Ignòrancia» —continuada por «La Roqueta»— y con el periodo de principios de siglo, «Migjorn», también la «Escuela Mallorquina» tuvo su órgano difusor en una revista: «La Nostra Terra», que se publicara desde 1928 a 1936.

La expresión «Escuela Mallorquina» surgió en la segunda parte del siglo XIX y el primer teorizador fue Josep Pons y Gallarza. Las cimas de esta corriente literaria, que siendo un movimiento específicamente poético, tuvo repercusión en otros géneros literarios —bien para ser aceptada, bien para ser rechazada críticamente, como es el caso de Villalonga—, fueron J. Alcover y Miquel Costa i Llobera. Será en el año 1932, y precisamente en las páginas del órgano difusor de la escuela —«La Nostra Terra»—, cuando aparecerán tres poemas de un joven poeta mallorquín, que entonces tenía dieciocho años, Bartoemu Rosselló Pòrcel, en los cuales sin renunciar a la mallorquinidad, se plasmaba una sensibilidad nueva, no sometida a los cánones escolares. Comenzaba entonces la poesía mallorquina contemporánea.

En la obra de juventud de M. S. Oliver —bastante antes de la aparición del «noucentisme»— la expresión «Escuela Mallorquina» quería significar la aportación castellana y catalana de los escritores, poetas e historiadores mallorquines a partir del año 1840. Oliver será el primero en estudiar sus características y definirla. Aquella «Escuela» formaba parte de y fundamentaba su teoría regionalista o prenationalista. De utilización normal y plenamente aceptado el concepto de «Escuela Mallorquina» sufrirá un cambio semántico —debido principalmente a los jóvenes noucentistas mallorquines— para referirse exclusivamente a una manifestación poética determinada hecha por poetas mallorquines.

Los escritores y poetas que fundaron «La Nostra Terra» perfilan el concepto situando en su cima a Alcover y Costa. Dentro de una idea inequívoca de cultura catalana, defendían una personalidad mallorquina suficiente que les conduciría a elaborar el Estatuto de Autonomía de 1931.

Gabriel Alomar (1873-1940) utilizará la expresión «Escuela Mallorquina» con sentido estético-poético, pero también hará referencia a una plasmación de Mallorca en una Cataluña integral. Alomar, en la izquierda ideológica, y M. S. Oliver en la derecha fueron los dos grandes intelectuales de principios de siglo. El alejamiento de Alomar de la Escuela fue debido a razones ideológicas más que estéticas. El fue el primer crítico de la Escuela, negando una personalidad mallorquina diferente de la catalana, y se opondrá al Estatuto de 1931.

Hasta el año 1936 el concepto se utilizó en los dos sentidos citados: como aportación global de Mallorca a la cultura catalana y como tendencia poética mallorquina de características especiales en la literatura catalana. Desde la posgue-

(*) Prof. Agregado de Lengua y Literatura del IB de Villajoyosa (alicante).

(1) Palma de Mallorca.

(2) Así, LLOMPART, J. M.: *La literatura moderna a les Balears*, Edit. Moll, Mallorca, 1964. Su autor, catedrático de Literatura en un Instituto de Ciutat, es uno de los mayores especialistas en letras insulares.

rra sólo se ha utilizado en este último sentido. Las características de esta corriente podemos sintetizarlas así:

- Triunfo de la línea clásica, de serenidad y equilibrio que se inició con Pons y Gallarza y se magnifica a través de Costa y Llobera.
- Rigor formal academista: sonoridad y musicalidad por encima de todo.
- Limitaciones temáticas: el buen gusto elimina o media-tiza temas como el amor —al menos en sus aspectos material o pasional— o la inquietud religiosa. La poesía de la Escuela es fundamentalmente paisajística, y su concepción se plasmará magistralmente en las novelas de Llorenç Villalonga.
- Finalmente, fondo humanista clásico y mediterráneo, quizá lo más valioso de la Escuela, por encima de sus superficialidades formales y temáticas (3).

Este estado de cosas, este contexto sociocultural de la Mallorca de los «años veinte» es uno de los *leit-motiv* que Villalonga recrea en sus primeras novelas, sobre todo en su primera gran novela, que anticipaba ya el éxito rotundo de algunos años después, «Mort de Dama». Una gran parte de la novela caricaturiza magistralmente, desde todos los ángulos, la «Escola Mallorquina». Las gentes de la revista «Bé Hem Dinat» —reparar en la semántica connotativa del título y de la fina ironía satírica que conlleva— no son más que trasunto literario del grupo del órgano difusor de la Escuela, «La Nostra Terra».

Es curioso, sin embargo, saber —así lo dice Jaume Pomar en el prólogo a la traducción castellana de «Bearn»— que el verdadero motivo que impulsó a Villalonga a escribir la novela fue hacer un panfleto humorístico más que satírico contra su tía, doña Rosa Ribera, que le había desheredado. Pero como siempre sucede en las grandes obras, la intención primigenia se vio desbordada por la entidad artística de la novela y de sus personajes. Cuando escribió Villalonga esta novela, admiraba a Clarín y Galdós, y, en general, a los realistas castellanos del siglo XIX.

El aire ligeramente femenino de la poesía de la Escuela es, asimismo, puesto en solfa mediante la creación de un personaje singular en la novela: la poetisa Aina Cohen —según J. M. Llompart, alusión clara a una poetisa de la primera generación de la «Escola», Maria Antonia Salvà, que con Miquel Ferrà y Llorenç Riber completaba la nómina de estos primeros tanteos académicos.

La magistral descripción de Villalonga y la finísima ironía que recorre, página a página, toda la obra se resumen perfectamente en este fragmento del capítulo inicial, en el que el autor, que publicó la novela bajo el seudónimo de «Dhey», plasma la historia de un tiempo pasado al que, prustianamente, se regresa en la recurrencia y en la añoranza:

«(...) Los señores, los canónigos y los gatos viven una perpetua siesta. Las campanas de la catedral, lentas, clamorosas, regulan sus existencias. Al atardecer, las señoras van a la novena y rezan por los antepasados. Todas descienden de la conquista de Mallorca. El peso de los siglos fatiga las espaldas e inhabilita para la acción. Lo más estático llega a ser lo más moral. Sobre todo ninguna estridencia, ningún desorden. En las estanterías de las bibliotecas nadie toca los libros encuadernados en pergamino. Nadie mira, en los salones, los cuadros negros, que se ven. Señores, canónigos y gatos se abandonan a la moral estupefaciente, no penada todavía por la Dirección General de Sanidad, de la Perezza» (4).

A pesar del importante —capital— aspecto de sátira literaria de «Mort de Dama», es ésta una novela magnífica no sólo por eso, sino, en definitiva, por la penetración sutilísima en una realidad social en descomposición, con la que el propio Villalonga —no olvidemos sus antecedentes familiares— se sentía plenamente identificado —de ahí la calidad verdadera de la realidad imaginada—, y por la matización psicológica de tipos humanos soberbiamente concebidos (doña Obdulia Montcada, Hugueta, y quizá, sobre todos, Aina Cohen).

III. LA TENTACION DEL LIBERAL. LA LITERATURA COMO MITO. «BEARN O LA SALA DE MUÑECAS»

Llorenç Villalonga i Pons (Ciutat de Mallorca, 1897-1980), por su ascendencia familiar —terratenientes acomodados

sus padres, que destinaron sus hijos a la Iglesia, al Ejército y a la Medicina—, estaba ligado a un estamento que tiempo atrás había regido la vida socioeconómica de Mallorca. Estudio Medicina en Zaragoza y París, especializándose en psiquiatría. La guerra civil encontró a Villalonga fortuitamente en Mallorca. De mayo a julio de 1936 había residido en Barcelona cursando estudios psiquiátricos, y tenía intención de regresar en septiembre a Barcelona para iniciar la tesis doctoral sobre psicoanálisis. La problemática psicoanalítica ocupará buena parte de sus tareas periodísticas y de sus veleidades con el régimen que se instaura con la victoria nacional. Es curioso constatar que el 19 de julio de 1936, el día que se proclamó en Mallorca el estado de guerra, la prensa anunciaba —para el 23 en el Ateneo— una conferencia suya: «A la búsqueda de una moral biológica (Conceptos de los doctores Carrel y Mira)».

Villalonga, que en los primeros tiempos del conflicto había dejado translucir una debilidad fascizante por el autoritarismo y la mística fascista —ingresó en Falange Española; ayudó a la propaganda y difusión de la ideología nacional mediante artículos e intervenciones radiofónicas—, era un hombre de ideología claramente liberal, ante todo narrador y autor teatral, muy secundariamente un ensayista y en absoluto un político militante— su ingreso en Falange debe interpretarse como el impulso ideal, que en épocas de crisis de las formas liberales puede empujar a un temperamento hacia la sugestión del autoritarismo. El fascismo para él fue una salida a la crisis de las formas liberales. Sería no obstante simplista y erróneo una adscripción, sin más, de Villalonga al ideario fascista. Villalonga reaccionó en un momento determinado, actuando como intelectual plenamente ligado al liberalismo. Su participación en el falangismo debe explicarse, pues, a partir de estas premisas: adhesión al individualismo burgués liberal y aceptación resignada —enfaticada e idealizada por la euforia del momento y el inconsciente colectivo— del fenómeno fascista como salvación de la burguesía atomizada ante los progresos amenazadores del socialismo (5).

El 19 de noviembre de 1936 se casó con María Teresa Gelabert i Gelabert. Se trasladaron, ante los ataques aéreos y las alarmas constantes, a Binissalem, donde vivirían hasta el final de la guerra. Escribe poco en aquel tiempo —el mundo que había reflejado en sus primeras obras ya no existe. Colabora y presta apoyo durante tiempo al nuevo régimen con artículos y charlas radiofónicas. Pero en un momento puntual —finales de 1937— enmudece repentinamente. El liberal había ganado la batalla. Sus tentaciones políticas no se volverán a repetir. A partir de ahora la soledad y el silencio y la creación literaria ocuparán sus días. Comenzaba entonces la elaboración lentísima de una de las mejores novelas de la literatura catalana, aquello que la crítica ha definido como «El mito de Bearn» (6).

Hasta el verano de 1945 no comenzaría la elaboración de «Bearn o la sala de muñecas». La novela la escribió Villalonga en Binissalem, donde el matrimonio poseía una casa solariega, y cuyo pueblo y alrededores sometido a la trasmutación y elaboración de la alquimia literaria se convertirían en «Bearn». El ciclo mítico se inicia con la publicación en 1952 de «La novela de Palmira». En ella la guerra ha penetrado en Mallorca y ha transformado la vida y los ciclos vitales de los mallorquines. La Baronesa de Bearn, personaje de «Mort de Dama», constituiría el núcleo inicial del mito. Habiendo desaparecido el mundo feliz, Villalonga se encuentra en contacto directo con la realidad de su tía y sus gentes

(3) Para profundizar en la genesis, difusión y contenido del concepto «Escola Mallorquina», es lectura obligatoria el magnífico y documentadísimo artículo de GREGORI MIR, *Sobre el concepto d'Escola Mallorquina. Notes sobre ideologia i cultura*, en «Randa», I, Cunit, Barcelona, 1975, del que aquí hacemos una brevisísima síntesis.

(4) VILLALONGA, L.: *La muerte de una dama*. Biblioteca General Salvat, Salvat Editores-Alianza Editorial, 1972, pag. 12.

(5) El análisis político del periodo de compromiso ideológico de Villalonga con el régimen es estudiado exhaustivamente por Damià Ferrà-Ponç en dos interesantes artículos:

— *Cultura i política a Mallorca* (I), en «Randa», núm. 2, Cunit, Barcelona, 1976, págs. 125-131.

— *Cultura i política a Mallorca* (II), en «Randa», núm. 4, Cunit, Barcelona, 1976, págs. 19-31.

(6) Vid. MOLAS, J.: *El mito de Bearn en l'obra de Villalonga. Llorenç Villalonga. Obras Completas. Clàssics del Segle XX*, Edicions, 62, Barcelona, 1966.

en proceso de transformación, y considerando, como hemos visto, que «Mort de Dama» era tan solo una caricatura, intentará la «búsqueda del tiempo perdido» y prustianamente dará una interpretación cabal de la tierra. Binissalem, Bunyola, Alaró y Lloseta ofrecerán el marco geográfico, que tomará el viejo nombre de la Baronesa de «Mort de Dama». El propio escritor y su esposa pasaron a ser, transformados literariamente, los personajes protagonistas de la novela: Tonet, Señor de Bearn y Maria Antonia de Bearn. La creación de estos personajes va a devenir en arquetipos y reaparecerán repetidas veces a lo largo de su obra.

En 1956 Villalonga da a conocer —después de nueve años de trabajo— por primera vez al público el mito ya elaborado: la pieza teatral «Faust», resumen del triángulo amoroso Tonet, Maria Antonia y Xima —publicada en 1956 y estrenada en Barcelona en 1962 con el título de «Bearn»— síntesis escénica de la primera parte de su novela, y la primera versión castellana, precedida de un parábólico prólogo de Camilo José Cela. Posteriormente, dos libros de narraciones: «El lledoner de la clasta» (1958) y «De fora Mallorca» —este último inédito hasta 1966, con la aparición de sus obras completas— y la pieza teatral «Filemó i Baucis» —inspirada en la segunda parte de la novela— completan el mito de «Bearn».

«Bearn», escrita en forma epistolar, narra a través de la memoria y el recuerdo las impresiones de un sacerdote, Juan Mayol, protegido por don Antonio de Bearn, en las que se refleja la vida de los señores de Bearn. La obra se abre con una carta al secretario del Cardenal Primado de las Españas, amigo de Juan Mayol y compañero del seminario, con la cual se justifica el envío del manuscrito que el sacerdote ha escrito poco después de la muerte de los señores de Bearn. El manuscrito en cuestión es la novela misma. Por tanto, la estructura de la obra es del tipo novela dentro de la novela. Tres partes dividen dicha estructura, en la que el narrador-autor, Juan Mayol, cuenta, repetimos, los recuerdos de la vida de sus protectores y desarrolla el núcleo argumental. En la primera parte —«Bajo el influjo de Faust»— se tratan los amores de don Antonio de Bearn con su sobrina, doña Xima, encarnación de la voluptuosidad y el mal aunado a la belleza y atractivo físico. En la segunda parte —«La paz reina en Bearn»— se narran las vicisitudes del amor conyugal frente a la óptica del amor-pasión de la primera. La tercera parte es, en realidad, un epílogo, en el cual se concluye una intriga parapolicíaca expuesta a lo largo de la novela: las relaciones intelectuales de don Antonio de Bearn con ciertas sociedades iniciáticas —Masonería, Teosofía, los Rosenkreuz— y el secreto de la «Sala de las muñecas», que da subtítulo a la novela.

Si con «Mort de Dama» el ámbito narrativo se contemplaba bajo el prisma caricaturizante, ahora será una contemplación a través de un prisma embellecedor. El ritmo satírico ha devenido en elegíaco, la sátira es elegía. El mallorquinismo de «Bearn» es intensamente explicitado en la obra. Además de los retratos, matizados con magistral pincelada, del hombre insular, con sus defectos y virtudes, con su cosmopolitismo y su localismo de campanario —Antonio de Bearn, Maria Antonia, Xima, el Marqués de Collera— hay en «Bearn» toda una teoría poética del paisaje, que vincula aún a Villalonga con la «Escola Mallorquina», de manera paradójica, a pesar de la crítica durísima a que había sido sometida por éste en «Mort de Dama».

Villalonga posee una idea del estilo con dos notas básicas: sobriedad y elegancia. El problema lingüístico de la creación literaria —planteamientos bilingües o diglósicos— le llevó a cuestionarse —dadas sus tendencias anticatalanistas (¿anticatalanistas?)— la validez del uso del catalán como medio expresivo. La elección final fue monolingüe: catalán, si bien no un catalán normativo, sino plagado de dialectalismos, coloquialismos y, en casos, deficiencias gramaticales. J. M. Llopart ha examinado el problema lingüístico de Villalonga, y concluye que el novelista, después de una ardua lucha interna se decanta por el catalán, si bien será un idiolecto en el que básicamente se plasma el lenguaje coloquial de Palma. «Bearn» apareció en su versión catalana en 1961. El éxito y la resonancia que alcanzó fueron inmediatos: primer premio literario, el Premio Nacional de la Crítica Catalana. En 1966 fue publicada una tercera edición —por primera vez completa en catalán y con algunas modificaciones

del autor, puesto que la primera edición en catalán no llevaba el Epílogo— en las Obras Completas de Edicions 62, en su colección «Clàssics catalans del Sègle xx». En 1969 se edita de nuevo en castellano con introducción pormenorizada y completa de su traductor-prologista, Jaume Pomar.

IV EL PASADO PROXIMO

La concepción psicologista de la novela en Villalonga, opuesta al behaviorismo triunfante en los años de publicación de «Bearn» en la novela en castellano —presentó «Bearn» al Nadal en 1955 y lo ganó Sánchez Ferlosio con «El Jarama»— hizo que «Bearn» pasara ignorada del público y de la crítica, demostrando una vez más la miopía consuetudinaria en gran parte de los «jueces» oficialistas y oficialoides. A partir de la concesión del Premio de la Crítica en 1961, la novelística de Villalonga comienza a triunfar.

En 1960 publica «L'àngel rebel·l». Siguen luego «Desenlaç a Montlleó» (1963), «L'hereva de donya Obdulía» (1964), «Falses memòries» (1967), «Les fures» (1967), «La gran batalla» (1968), «La Virreyna» (1969) y «La Lulú» (1970), todas ellas de extensión normal. En 1969 recibe el Premio Nacional de Literatura, Narcís Oller, por su obra «L'hereva de donya Obdulía», y, en 1974, el «Josep Pla» de novela por su obra «Andrea Victrix».

Quizá el gran público no catalán conozca a Villalonga, y conozca «Bearn», no a través de su lectura reposada y degustada como el mejor de los vinos de añada especial, sino a través del medio televisivo, donde fue grabada en 1976 la obra —interpretada por Angel Picazo y Montserrat Carulla— para su espacio «Novela». Asimismo, «Silvia Ocampo» y «Desenlaç a Montlleó» fueron dadas a conocer por la pequeña pantalla, aunque aquí para el ámbito geográfico del área catalana.

Hoy, con el ritmo de transformación de la sociedad, en la civilización de la prisa, el agobio, el consumo y la masificación, de la división atomizada del trabajo, la lectura de una novela como «Bearn» es un verdadero remanso de paz y sosiego. Es cierto que la literatura actual no circula por las mismas coordenadas estilísticas de «Bearn», pero como toda gran creación artística, cuando la masa amorfa de «nuevas novelas» (?) de los últimos quince años haya pasado al anonimato, «Bearn», como obra clásica, seguirá plenamente vigente, con la vigencia que toda forma artística verdadera puede tener desde una dialéctica histórico-literaria. El 28 del pasado enero murió Llorenç Villalonga en su casa de Palma de Mallorca, donde nació y donde residía. Trabajaba entonces en el manuscrito de su última novela que dejó inacabada: «La bruixa i l'infant orat» («La bruja y el niño loco»). La prensa no catalana se hizo eco de la noticia y en dos periódicos madrileños aparecieron sendas reseñas: «El País», martes, 29 de enero (breve síntesis biobibliográfica y una necrológica poética —«La soledad y la fe»— del novelista mallorquín, Baltasar Porcel) y «Pueblo», sábado, 2 de febrero, en su suplemento literario («Luto de Bearn», de Jaume Pomar).

Con gran tino apuntaba Pomar a la valoración incompleta y simplista de la obra de Villalonga. Los clichés y estereotipos críticos —el decadentismo, la dialéctica razón/locura, la nostalgia del paraíso perdido, la tentación del fascismo, etc.— con que se ha venido enfocando hasta ahora su novelística han reducido «su actividad literaria, vasta como un mar sin orillas, a un charco bajo y estrecho de imposibles naufragios». El mismo Pomar anunciaba la futura edición del material de enmiendas de manuscritos y un largo epistolario del autor que conserva en su poder.

Una vez más la muerte ha de pagar el rescate de esta obra importantísima de la literatura catalana. Es de suponer que en un futuro próximo la crítica se vuelque hacia su obra. Entonces la memoria habrá completado la tarea a que apuntaba el encabezamiento de estas notas, que con sencillez, pero con la intensidad y el placer de todo lector apasionado, comenzamos aquí. Quizá entonces ya no pueda hablarse de «literaturas recesivas» desde una óptica centralizante. Quizá entonces se habrá hecho justicia literaria, que no es ni más rara, ni menos abundante que cualquier otra muestra de su tipología. Y así debe ser, por las letras hispánicas, por las letras mallorquinas y por la literatura catalana.

La docencia en el personalismo pedagógico: notas para su definición

Por Eduardo SOLER FIERREZ (*)

Para una aproximación mínima al papel del docente en el marco general de la educación, habría que inscribir su labor en los objetivos y fines que se persiguen. Toda acción docente, en cuanto tal, está vinculada a una peculiar manera de concebir y de sentir el mundo. No puede entenderse, pues, una educación aséptica, desligada de todo contexto; de ahí el interés prioritario por estudiar el sistema pedagógico que fundamenta la acción educadora.

La acción humana en general, y en especial la educativa (en cuanto que prepara y proyecta un futuro), obedece a unos determinados intereses y es el producto de unas tensiones que se sitúan en un momento específico del tiempo. Por ello es necesario poner de manifiesto, aunque sea de forma muy elemental, el juego de fuerzas y las consideraciones filosóficas que han intervenido en las distintas concepciones educativas y en los diferentes roles asignados al binomio educador-educando.

Si estudiamos la evolución histórica de los distintos modelos y estilos pedagógicos hasta ahora aplicados efectivamente, podemos afirmar que todos ellos son susceptibles de reducirse a dos: el tradicional logocéntrico y el paidocéntrico.

A ellos nos referimos, en primer lugar y de forma muy esquemática en las siguientes líneas.

1. LA FUNCION DOCENTE EN EL MODELO TRADICIONAL

El modelo tradicional asignaba al profesor un papel fundamental: él es la cúspide de la pirámide, la fuente absoluta del saber y el ejemplo viviente que han de seguir sus alumnos. A éstos, a su vez, se les considera como simples objetos configurables desde el exterior: su misión consiste en callar y asimilar; el alumno es tanto mejor cuanto mayor sea su capacidad para encajar los valiosos materiales. El saber se ofrece de forma orgánica, sistemática, estructurada desde sus propios principios, cobrando validez cuando logra la incorporación mental de la ciencia y sólo tomando en cuenta lo que ésta tiene de conocimiento de la realidad.

Tanto la psicología genética como la evolutiva y la diferencial han puesto en tela de juicio los presupuestos didácticos en que se basaba esta concepción, de forma que, a la luz de los últimos hallazgos de estas ciencias, se hace muy difícil su aplicación de forma exclusiva. Cabe pues, preguntarse por qué se sigue manteniendo este modelo y a qué se debe su longevidad.

2. LA FUNCION DOCENTE EN EL PAIDOCENTRISMO-POSITIVISTA

En educación, este nuevo modelo ha sido presentado como alternativa contundente al «yo pienso» cartesiano del magistocentrismo. El niño es el sujeto central de la educación y en torno a él debe girar toda la actividad didáctica. El

profesor se va alejando discretamente del escenario una vez que lo ha preparado; su misión consiste en estudiar la singularidad de cada alumno y en estimular, mantener y controlar su actividad. El profesor abandona su labor tradicional para convertirse en animador y monitor de grupos.

El cambio de papel ha sido realmente importante: el nuevo punto de partida asegura una educación hecha «a la medida» de cada alumno, que respeta su individualidad y que sigue los diferentes ritmos de evolución y desarrollo personal.

Las líneas de acción de las nuevas corrientes pedagógicas se han basado abiertamente en una concepción behaviorista: el sistema educativo se parcela y se atiende exclusivamente a los hechos de experiencia que podemos observar en el proceso de la educación. El análisis pormenorizado de aquellas condiciones y técnicas que permitan lograr con éxito el aprendizaje de los alumnos son objeto fundamental de su interés. Se aceptan las cosas tal y como se presentan, el dato concreto tal y como lo conocemos es el único punto de partida fiable; no hay razón para suponer que las cosas pudieran ser de otro modo. Hay un hecho incuestionable: las condiciones actuales de vida han cambiado profundamente, nuestras relaciones sociales han adquirido por ello una complejidad enorme; la expansión demográfica, la tecnificación, el estado actual de la ciencia moderna, la transformación del mundo laboral, etc., exigen, en general, cuadros jóvenes más preparados y cualificados.

El complejo mundo del progreso social actual sólo puede asegurar su supervivencia si sacamos el máximo partido de las posibilidades de todos los individuos. Las condiciones biológicas de cada educando han de ser explotadas a plena satisfacción y esto sólo puede lograrse si se consigue hacer una educación «a la medida»; los educadores, por ello, no deben coartar, sino estimular las posibilidades de éxito social de los individuos.

La educación dentro de esta corriente paidocéntrica-positivista ha quedado reducida a términos de rentabilidad y de producción, quedando fuera otros aspectos importantes de la persona; la preparación técnica y profesional de los individuos no debe guiar los procedimientos educativos exclusivamente.

La educación sigue desempeñando en este modelo un importante papel en el mantenimiento de las estructuras sociales y los peligros de la escuela son por ello evidentes.

3. LA FUNCION DOCENTE EN EL PERSONALISMO

Hemos resaltado en el análisis anterior el carácter marcadamente estático y cosificador del positivismo. Partimos ahora, por el contrario, de un concepto de educación en el que las cosas no son aceptadas tal y como son en su mera

(*) Inspector Central de Educación Básica del Estado.

apariencia, sino que muestran un grado de imperfección en su relación con la totalidad que implican. No interesa tanto lo que en un momento es (según postulaba el positivismo) como lo que todavía no ha llegado a ser. La unidad del ser sólo podrá establecerse a sí misma a través de su oposición a otras cosas. En otras palabras, el ser, «la sustancia» misma de la cosa, tiene que ser recogida en su relación dinámica con otros elementos.

La educación, entendida desde esta perspectiva, es comunicación y diálogo, es la búsqueda por parte de los sujetos implicados en ella de la significación crítica de los objetos con que se enfrenta.

El hombre se muestra especialmente implicado en el mundo; el autoritarismo afirmaba la verdad única de su yo, que configuraba en su totalidad la realidad externa a él. El profesor, en este caso, imponía aquellos conocimientos infalibles que la actividad exclusiva de su conciencia había creado. El positivismo, por su parte, afirmaba la incuestionable existencia del mundo exterior tal como se nos presenta; el alumno, por ello, debía de ser preparado para adaptarse con las mayores posibilidades a esa realidad ya acabada que es el mundo.

Una y otra concepción parecen equivocadas, y producen planteamientos falsos en educación. Es verdad que el hombre está en constante relación con el mundo, pero su inserción es profundamente crítica, es un sujeto activo que transforma el mundo que le rodea.

La educación ha de buscar la formación completa del hombre, de manera que éste comprenda el mundo y la sociedad en que vive, para que pueda ejercer su derecho a transformarlos según criterios que aseguren el desarrollo integral de la persona.

Es pues, fundamental la actividad del hombre dirigida a erradicar aquellas condiciones objetivas que le impiden su propia realización. La escuela, por ello debe estimular la toma de conciencia del hombre cuando actúa, cuando se relaciona con el mundo a través del trabajo y el conocimiento.

La situación escolar, en la práctica, se convierte en un problema de búsqueda de significados, en una situación gnoseológica en la que tanto el educador como el educando se comprometen como sujetos de conocimiento en la solución del tema que les ocupa; el objeto se revela así como parte de un sistema estructurado dialécticamente y los sujetos se reconocen como autores de los significados obtenidos.

De esta forma quedan superados tanto el solipsismo del maestro autoritario, como la parcelación atomizadora del positivismo. Maestro y alumno se coimplican como sujetos cognoscentes en el objeto de su pensar, comunicándose su contenido en un proceso recíproco en el que ambos se benefician y complementan, de modo que al término del viaje, la «conciencia» supera la alienación que la hacía aparecer como una realidad dada, acabada y extraña a ella. El mundo y la sociedad son reconocidos en este momento como obra y producción de los sujetos implicados en la acción confrontadora hombre-mundo.

La educación es entendida, por tanto, como un proceso que estimula la inserción de los alumnos en la sociedad en que viven, de tal forma que puedan participar activamente en la transformación de la misma. Ya no se trata, como en los modelos anteriores, de promover la adaptación de los individuos a un sistema de valores, sino de fomentar el descubrimiento propio y consciente de la «persona», para que ésta sepa comprometerse como tal en la marcha de la historia.

De estas consideraciones, se deduce la necesidad de establecer un nuevo modelo pedagógico especialmente sensible a las interrelaciones persona-sociedad. El alumno, ya desde la infancia, debe de ser educado como «persona», en el nivel profundo que propone la filosofía de Mounier, para que sea capaz de ejercitar un libre compromiso.

El maestro ha de estar atento en todo momento al «despertar» crítico de la persona. La educación, por ello, no tiene como finalidad modelar al educando para que sea capaz de integrarse confortablemente a un medio social dado, sino que ha de procurar la adhesión responsable y lúcida a un sistema de valores libremente adoptado por el educando, y que constituye, sin duda alguna, la vocación original siempre revivida y reactivada de su propia persona.

En este sistema el educador tiene derecho a sus propias

opciones, pero a lo que no tiene derecho es a imponerlas; la educación se concibe como práctica de la libertad, no tiene por misión la perpetuación de unos valores culturales definidos que habitúen al niño a pensar por órdenes, sino por compromiso propio.

La educación personalista tiene como objetivo fundamental la realización como persona de los sujetos que se educan. Esta realización personal no puede ser entendida como preparación para una profesión o para una función social determinada, sino, ante todo, para que sea el alumno capaz de descubrir aquello que constituye su auténtica originalidad como persona. Lo importante es formar personas que sean capaces de integrarse críticamente en el medio social que les rodea, de manera que ofrezcan una solución positiva a aquellos problemas que se les planteen, superando los obstáculos y alienaciones que impiden su propio desarrollo.

Queda claro, pues, que la actividad pedagógica como «educación para la libertad», no puede quedarse encajonada en la simple transmisión del saber y de la cultura, no puede ser concebida como adaptación de unos educandos al medio. Es necesario, por tanto, entender el proceso educativo en el marco globalizador de la persona. La educación no se puede entender más que en forma total; interesa la actitud general del educando frente a la vida y la escuela, en este sentido, tiene como función enseñar a vivir como personas: formar personas.

Ahora bien; puesto que la práctica escolar se encuentra siempre determinada por las mediaciones que la condicionan (situación social e histórica, psiquismo inconsciente, etc.) cabe preguntarse hasta qué punto la práctica profesional del docente se puede ajustar a una pedagogía con estas exigencias. Desde este punto de vista personalista, es imposible concebir una escuela neutral. El ejercicio de la profesión docente consiste precisamente en argumentar una serie de opciones, pero no en exigir las coercitivamente. La concepción aséptica de la escuela se basa en el prejuicio idealista que afirma la existencia de una verdad objetiva, empíricamente demostrable, que garantiza la separación entre la instrucción y la educación. Nuestro concepto totalizador de la educación implica justamente lo contrario: el fin último de la educación es el compromiso vivo y crítico de la persona.

El maestro debe por esta causa ser consciente de que «guía» la educación desde las posiciones que hemos mencionado, de forma que a sus alumnos no se les oculte la limitación que supone el asumir tan determinada perspectiva. Si queremos formar a los educandos en el espíritu crítico, tenemos que hacerles comprender que aquellos principios que regulan nuestra actividad pedagógica deben ser revisados y comprobados por los propios educandos.

Hay una cuestión de fondo en todo esto: procurar la inserción crítica de los alumnos implica defender el estatuto democrático y pluralista de la escuela. Ninguna teoría del Estado, ninguna doctrina partidista tiene derecho a ejercer el monopolio en la educación.

El Estado debe ser el garante del acceso igualitario de todos los miembros de la comunidad a los bienes educativos, pero su labor, sin embargo, ha de ser simplemente coordinadora y en ningún momento impositiva y totalitaria. En este aspecto, cabría hablar de una escuela fomentada y financiada desde el poder y hasta cierto punto neutral, en el sentido de que en dicha escuela no se propone una preferencia sectarista por algún sistema de valores determinado. Esta última opción está reservada única y exclusivamente a la elección personal y libre del alumno o de sus padres.

La educación personalista no es ciega a las aportaciones pedagógicas ofrecidas por el positivismo; es consciente de que las investigaciones de este modelo han sido importantes para la consecución de un correcto aprendizaje: el estudio de la singularidad de los alumnos, la enseñanza individualizada, el activismo didáctico, etc., son elementos que incorpora. La crítica se ha centrado, por el contrario, en torno al excesivo pragmatismo que trajo como consecuencia todo el positivismo, que mercantiliza los objetivos de la educación, que llena la mente del alumno de datos, informaciones y hechos, y que no permite pasar más allá de la mera instrucción técnica y profesional.

Por último, y para concluir, podemos trazar una breve recapitulación en torno a aquellos principios y consideraciones

que informan la práctica personalista de la educación, y que han sido analizados a lo largo de estas notas:

1. La educación personalista pretende actuar sobre el hombre en su totalidad y en su relación con el mundo.
2. Desde esta perspectiva, se propone superar el solipsismo racionalista del tradicionalismo, y el objetivismo mecanicista del positivismo.
3. En la Pedagogía Personalista el profesor, al tener que actuar sobre el educando y no sobre el alumno, se eleva siempre a la categoría de educador.
4. La educación personalista sitúa críticamente a la «persona» en el entorno que le rodea, de modo que no se limita a recibir positivamente las cosas, sino que reflexiona sobre ellas y actúa para transformarlas.
5. La educación es comunicación y diálogo entre unos interlocutores, educador-educando, que buscan conjuntamente la solución de los problemas que se les plantean. En este proceso, siempre nuevo, alumno y profesor están situados en el mismo nivel de investigación.
6. La educación personalista prepara para la vida en el más amplio sentido de la palabra, forma personas capaces de ejercitar el compromiso serio y responsable que constituye su «personalidad».
7. La educación es entendida como «práctica de la libertad». El educador, por tanto, no puede ejercer el monopolio de su opción.

8. Ni la Escuela ni el Estado que invierte en la educación pueden imponer tampoco un sistema de valores determinado, que impida la libre elección y el libre desarrollo de sus alumnos.

Los puntos anteriores, en realidad, vienen a ratificar la profunda dependencia de la persona con el medio en que se desenvuelve; el personalismo es consciente de que, puesto que la vida y la sociedad forman tanto o más que la escuela, la educación sólo podrá ser auténticamente democrática en el seno de una sociedad democrática también (1).

BIBLIOGRAFIA

- GARCIA HOZ, Victor: *Educación personalizada*. Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, Madrid, 1970.
 MOUNIER, Emmanuel: *Obras 1931-1939*, tomo I. Editorial Laia, Barcelona, 1974.
 REDONDO, Emilio: *Educación y comunicación*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, Madrid, 1959.
 VAZQUEZ, Francisco: *Tres éticas del siglo XX*. Prial, Madrid, 1970.

(1) Nota: Este trabajo ha sido presentado como comunicación al VII Congreso Nacional de Pedagogía (Granada, 1 a 5 de octubre de 1980).

3

Latein in der Kollegstufe

Por Santos M. PROTOMARTIR VAQUERO (*)

En la última decena del pasado mes de julio se ha celebrado en el «Instituto para la formación de profesores» de Gars am Inn y organizado por la «Akademie für Lehrerfortbildung», de Dillingen (Alemania), un curso con el título reseñado al que han asistido una treintena de profesores de latín de enseñanza media del Estado de Baviera, el profesor Kouvelas del Instituto Varvakios, de Atenas, y el autor de este informe.

El programa, denso de contenido y variado a un tiempo, se ha cumplido con puntual exactitud como ya es habitual en este país.

Abrió las sesiones el doctor Ulrich Gösswein, profesor de la Akademie, quien, tras las salutaciones de rigor, insistió en las indicaciones propias de la organización del curso haciendo una introducción a los puntos más importantes del programa, dando entrada ya a la primera ponencia.

1. Estuvo a cargo del doctor Werner Suerbaum, de la Universidad de Munich, titulada «El final de la Eneida en Virgilio y en el Gymnasium». Exposición muy documentada y con bibliografía muy selecta, entre la que destaca la propia del doctor Suerbaum, uno de los más eminentes especialistas en Virgilio en la actualidad. Entre la que cabe hacer mención de:

- *Hundert Jahre Vergil-Forschung*. Eine systematische Arbeitsbibliographie mit besonderer Berücksichtigung der Aeneis. (ANRW), II, 31,1. Teilband, 1980.
- *Vergils Aeneis*. Zur Problematik der Rezeption eines klassischen Werkes in der Forschung und im Gymnasialunterricht. (P. Neukam, München, 1979.)

2. El doctor Glücklich habló sobre «La poesía latina en un plan de enseñanza curricular del latín. Temática, selección, métodos y ejemplificación en Catulo». Centrándose de manera especial en comentarios sobre la obra de este autor.

3. Enorme interés despertó entre los participantes el trabajo práctico presentado por el profesor Müller sobre «El uso del retroproyector en las clases de Lenguas Clásicas».

Destacó las enormes posibilidades de este medio muy poco utilizado en la didáctica de nuestras Lenguas, haciendo continuas prácticas referidas a la fonética, la morfología, la sintaxis, el aprendizaje del vocabulario y, sobre todo, al estudio de las Instituciones. Se dedicó una sesión a la confección de trabajos prácticos de todos los asistentes que fueron posteriormente expuestos en público.

4. El doctor Friedrich Maier, de la Universidad de Munich, dictó dos conferencias de temática afín:

- a) «Formación política en la clase de Latín como exigencia pedagógica. Posibilidades y límites».
- b) «La ideología de los detentores del poder. Su juicio variable en la literatura de un siglo».

En la primera expuso ideas muy profundas que abren enormes posibilidades en el sentido del enunciado del tema. En la segunda, de carácter más práctico, hizo consideraciones muy sugestivas a base de textos de Cicerón (De re publica), Horacio (Epodos y Odas), Virgilio (épica), Augusto (Monumentum Ancyranum), Tácito (Anales) y Velejo Patéculo sobre la «Idea e ideología del principado en el reflejo de la literatura».

5. Por parte del doctor Gösswein se suscitó una «Discusión sobre el plan de estudios en el Kollegstufe y propuestas para una revisión».

Expuso puntos de vista bien documentados, siendo contrastados con frecuentes intervenciones de los asistentes. En general, no postula cambios dignos de mención para el «Grundkurs» y centra el «Leistungskurs» en los siguientes temas y autores:

- a) El Individuo y el Estado (Cicerón, De re publica y textos jurídicos).
- b) Ser y destino en el modelo de poesía romana. Recomendando el cuadernillo de trabajo de la serie «RATIO», Witz, *Satire, Ironie* (Buchners Verlag, Bamberg, 1977), trabajo de recopilación del profesor Tipp con textos de Marcial, Catulo, Hugo de Orleans, Walther de Chatillon y del Laus stultitiae de Erasmo de Rotterdam.
- c) El dominio de la vida por medio de la filosofía (Séneca, Cicerón y Lucrecio).
- d) Hombre e historia (Tácito, Historias, Anales).

6. El profesor Josef Zgoll proyectó una película interpretada por sus alumnos del Gymnasium de Münchberg bajo su dirección, rodada en Roma y hablada en latín, con este elocuente título: *Ibam Forte Via Sacra...*, basado en la famosa sátira horaciana (1,9).

Magnífico trabajo que sorprendió por la calidad técnica y artística de intérpretes y autores.

(*) Inspector de Bachillerato del Distrito Universitario de Madrid.

7. «Seneca y Epicuro. Una contribución al tema del dominio de la vida por medio de la filosofía entre los romanos» fue el tema del trabajo presentado por el profesor de la Academia Teológica de Celle-Hermannsburg, doctor Rainer Nickel.

En esta línea filosófica cabe enmarcar también el del doctor Buchner, centrado en la

8. Aplicación a la clase de latín de «Civitas Dei», de San Agustín.

En ambas se distribuyó material a los asistentes como complemento a publicaciones de los propios ponentes, que son además de uso común como material de trabajo en las clases.

Se analizaron en la primera la doctrina de Epicuro, tomando como base los textos de Cicerón (Defin. 1,29-30; 1,32-33 y 1,37-38) y la filosofía estoica en la vida cotidiana sobre textos de Séneca (Epist. mor. 1,41; 5,1-6; 28,1-8; 23-1-8; 107,3-7; 98,1-7; 103 y 47,1-10,17).

El doctor Buchner glosó su publicación sobre el tema reseñado, insistiendo en la crítica y análisis del imperialismo en San Agustín.

9 y 10. Interesante fue también la intervención del doctor Gosswein en torno a «La evaluación del rendimiento en el Kollegstufe» y también la del doctor Fink sobre «Posibilidades gráficas de aclaración del ideario complejo, presentado en textos seleccionados de las lecturas propuestas en el Kollegstufe».

A lo largo del curso se realizaron una serie de actividades docentes que completaron el ya bien nutrido programa. La audiovisión por videocassette de los Carmina Burana de Orff sirvió de broche a esta serie de actos.

Por gentileza de nuestro colega el profesor Müller, disponemos de un ejemplar de la revista escolar, exclusivamente referida a las lenguas clásicas en la Enseñanza Media, «Informationen zum Altsprachlichen Unterricht», que publica dos números anuales. La suscripción cuesta menos de 300 pesetas (50 chelines austriacos). A título orientativo transcribimos el índice del primer número de 1980 y el boletín de suscripción para los interesados.

1. Artículos

Karl Vretska: «La confesión de los estudiantes del Archipoeta».

Manfred Arth: «La Apocolocyntosis de L. Anneo Séneca o la posibilidad de estructurar una clase llena de humor».

Franz Loretto: «Séneca como crítico de la ideología tradicional romana».

2. Informes sobre seminarios, actividades

Prof. Univ. doctor Gerhard Dobesch: «La cultura política de Augusto» (Reinhart Otti).

Prof. Univ. doctor Manfred Fuhrmann: «Ejemplo de estructura narrativa en los historiadores romanos» (Felix Seitz).

Prof. Univ. doctor Theo Mayer-Mali: «El derecho romano en la clase de latín» (Wolfgang Pietsch).

3. Noticiario de literatura

Georg Pfligersdorffer: «Y solamente el caminar es mi objetivo. Del viaje a Grecia y la época del conde Prokesch von Osten» (Wolfgang Pietsch).

Noticias bibliográficas sobre la excursión a Roma y Pompeya del grupo de trabajo de filología clásica en Steiermark (Helmuth Vretska).

4. Ecos de prensa

BOLETIN DE PEDIDO

Nombre
Dirección
aboniere die Zeitschrift INFORMATIONEN ZUM ALTSPRACHLICHEN UNTERRICHT zum Preis von jährlich ö.S. 50.
Fecha

(Firma)

4

Por la memoria en la escuela, «in memoriam»

Por Carlos DIAZ (*)

El liberalismo vuelve, y uno de sus pilares es la *amnesia*. La escuela lo nota, y yo voy a comentarlo.

Allí donde hay memoria, hay *pasado*. Pero hoy ¿no es lo pasado lo viejo, lo vetusto y caduco, lo inservible? ¿Qué hace un tipo como yo en un pasado como ese? ¿Qué me interesa a mí la historia de la pedagogía, inmenso error innecesario y superado? ¿Para qué aprender por tanteo y error como las ratas, si al final cada maestrillo tiene su librillo? La genialidad es al maestro lo que el valor al recluta: se le supone, por el hecho de serlo. Póngase usted a la altura de Sócrates en diez días; en ciertas academias, en nueve. Y no mire atrás, que corre el riesgo de petrificarse. ¿Cómo cargar en sociedad con el bagaje de una tradición sospechosa de tradicionalismo? En todo caso, del pasado habrá que tomar lo que guste, reinventarle, cortarlo a la medida. La imaginación puede fabricar un pasado-ficción. Metido en gastos, ella readaptará el pasado-pasado, el pasado chachi, cuanto más pasado mejor, cuanto más atrás más ficticio. Pasado remoto, pasado a la francesa, *passé composé* para *passar* de pasado inmediato y aún comprometido. Ejemplo: Los jóvenes rememoran las gestas de unos guanches mitificados, apelando en un puro delirio al australoguanche, eslabón per-

dido para dar con su histórico cráneo en el coco del actual pobre canario de más de cuarenta años. La «operación pasado» se convierte así en trampa donde el superpasado niega el auténtico pasado. En última instancia, ¿cómo voy a cargar yo con ese pasado viviente que es el viejo paliza y batallitas? Del viejo, ni el consejo. Hay en la pedagogía de los mayores una anacronismo constitucional, que es demasiado; los viejos no deben enseñar.

Si quien dice pasado dice clasicismo, ¿no hay en el clasicismo una pretensión de autoridad, y en ésta un *fondo autoritario*? Una vez que se ha decidido, un tanto asilvestradamente, que autoritarismo y autoridad son parientes próximos, entonces frente al pasado/autoritarismo habrá que erigir la barricada del presente. Frente a autoridad, libertad; frente a normas, creatividad; frente a sistema, espontaneidad. Aire fresco, *please*, aunque para imponerle recurramos por última vez al autoritarismo; al fin y al cabo ésta será la última vez...

(*) Doctor en Filosofía. Catedrático de Filosofía del Instituto de Bachillerato Calderón de la Barca, de Madrid.

No es tiempo para la transmisión de la palabra. Para que el eco de otras voces no rompa el de mi voz, para que los círculos concéntricos emanados del eco (autoritario) del pasado no interfieran mi voz libre, inocente, aún cristalina, he de chillar: la fuerza magnética de mi voz libre arrastrará a las demás voces haciéndolas estallar contra sus propios límites. El *espontaneísmo* exige otras voces. Empecemos de cero, todo está por inventar. Lejos del espontaneísmo solitario propio del genio (Nietzsche, Stirner, Schopenhauer querían soledad) hay que vivir un *espontaneísmo asambleario*, que en lugar de decantarse hacia la creatividad se resuelve en *uniformismo*. En la asamblea de genios, Vicente va donde va la gente, y mimética con gusto no pica en medio de un plagiario decadente de Pitufos: cada cual pitufa los pitufos que prefiere, pero todos pitufan lo mismo. Los que no pitufan lo que se pitufa, pitufan entonces tarjeta amarilla. Todos con el mismo modelito, el mismo rollo (enrollado, chachi, guapo...), la misma oficialidad oficiosa y marginal, idéntica repetitiva paraliturgia, idéntica cantinela sobada de *underground*. Todo nos recuerda que cuando menos se piensa y donde menos se espera salta el borrego.

Pero contar borregos es aburrido. ¡Hay que divertirse! ¡Ah, los niños felices, la escuela lúdica, la platónica Arcadia! ¡Qué cada cual viva como Orfeo lo que no gana como Hércules! Sus y a ello, pues son pocos y huyen los maestros que osan poner el principio de realidad y esfuerzo al lado del principio de *placer y juego*. Física, química, matemáticas y demás se aprenden jugando, deleitando. Culpable el maestro que se esfuerce y exija esfuerzo, embustero quien diga que ciencia es también cansancio. Cierra los ojos y verás cómo el Hada convertirá con su toque mágico en verjel florido lo que hoy es una gehenna ardiente donde las ratas proliferan.

Plácidos sueños, amigos. La memoria que olvida, el elogio de la pereza, nada sería sin la complicidad de la voluntad que abdica; la amnesia es, además, abulia, desvitalización de la voluntad, recurso al mínimo esfuerzo que impone su ley (para una ley que haya, que no cueste esfuerzo). Además de que su hijo será muy feliz en la escuela, señora, le prometemos que no dará golpe. Que trabaje Rutton.

Nada de abusar, nada de *contenidos*, nada de saberes sabidos. Juzgado de guardia para el profesor que intente *examinar*; *exercitia et examina*, medievales a estas alturas. ¡Hágame usted un resumen de este libro, y al final de curso charlamos (no mucho, claro; ya sabe que tengo mil alumnos...). Toda doctrina come el coco, caballero. Yo le voy a vender un peine barato y además sin contenidos. Como usted no tiene memoria, voy a revenderle el famoso «tapiz de las maravillas», ese cuento del Conde Lucanor. Sí hombre, sí, ese tapiz que se vendía a precio de oro y que estaba vacío, pero que todo bien nacido debía ver lleno. Venga tío, pasa de memoria, que engorda; tú estás por encima del rollo. Lo que sobran son cabezas bien llenas, y lo que faltan son cabezas bien hechas. Premio al que enseñe lo inenseñable: ¿Hay quién de más?

Y si para memorizar hace falta un utilaje conceptual e instrumental, ¿por qué no rechazar esas muletas que son las *técnicas de transmisión*, cuando nada hay que transmitir? Técnicas, métodos, no son sino hilos para mover las marionetas con una mano oculta. Es, pues, el eslabón que cierra el círculo de hierro que consuma el rechazo de la *prescriptividad*. No es que desaparezca el maestro, es que se hace necesario sólo como niño; no es que desaparezca el niño, es que aparece como maestro. No el maestro, sino el niño magistra. El niño asambleario, claro. La amnesia impide ahora recordar que Piaget demostró que el niño en sus primeros estadios es aún egocéntrico, «justiciero» y poco cooperativo, aunque también un ser adorable e ingenuo, y que su tránsito a la adultez cooperadora precisa del maestro; por olvidarlo, hay quien confunde los angelitos con los querubines.

El niño de nuestras escuelas es como el buen salvaje de los antropólogos. Así como para ensalzar la tribu se denigra de la ciudad (ayer al contrario en nombre de la urbe se exterminaba a la tribu), así también para ensalzar al alumno se denigra al maestro (ayer, de nuevo, también fue lo contrario). El maestro, a *callar*. El silencio del profesor es oro; es oro, al menos por lo caro que resulta al Estado, que a su vez resulta muy caro al ciudadano. Mientras vende su silencio, el maestro vive en los márgenes de su logor, para que los

alumnos magistren (y yo me digo entre paréntesis: ¿Por qué no cobrarán el sueldo los propios alumnos que hacen el gasto?).

Debajo de este temor a la palabra, pura agorafobia, hay otro asunto derivado, como el anterior, de la amnesia: la obstinada negativa a recordar qué acabo de decir, para evitar tener que hacer lo que acabo de decir, la renuencia al *testimonio*. Cuando ya no hay identidad entre la conciencia y la acción, ni siquiera identidad de conciencia, ¿cómo va a haber testimonio que pudiera comprometer, que pudiera entrañar exigencias?



Así pues, tampoco hay *persona* sin memoria. Desde Wundt y Janet hasta el estructuralismo liberal (Triás, Rubert de Ventós, etc.) se disuelve con su progresiva amnesia, de resultados de la cual la realidad se dispersa y la filosofía de la dispersión se convierte en máscara, carnaval, travestimiento, que implica la impotencia de la memoria para auto-reconocerse, para permanecer, para actuar. La amnesia se vuelve además *agnosia*, incapacidad para conocer y reconocer (de ahí que el Hegel defensor de la autoconciencia reconocitiva ya no se lleve).

Los pedagogos aprovechan las teorías de los filósofos, y ridiculizan la memoria, identificándola con la *memorieta*, con la siguiente coartada pobre: Para evitar hacer oposiciones que pudieran poner al descubierto alarmantes flancos de ignorancia, desprestigiar la memoria. Zorros como la zorra de la fábula, los neopedagogos aparentan ver verdes las granadas uvas, y en lugar de practicar el aprendizaje por discernimiento que les haría alcanzarlas (cuestión, por lo demás, al alcance de los monos, como demostró Köhler), dejan para la galería la protesta interesada que les entregará sin oposición la agregaduría, la cátedra o la escuela. Para otros quede el descubrimiento gozoso de la psicogénesis de la memoria, su constructo estocástico, su retículo progresivo: que inventen otros.

¿Qué hacer entonces sino apelar —última filosofía del travestimiento— a Rousseau, y a las *ideas innatas*, ideas sin

pasado, presentes siempre cual pan bajo el brazo con el que nacemos? Bienvenido el selvático banano ahí-a-la mano que puedo alcanzar aun somnoliento, en lugar de bucear en una profundidad histórico-genética que exige esfuerzo. La multidimensionalidad vital (o al menos, su tetradimensionalidad, pues la memoria es la dimensión del tiempo que constituye a las otras tres dimensiones) cede su lugar a la superficialidad unidimensionalizadora de la pura plitud; la «tele» hace el resto.

En la nueva escuela del *laissez faire* amnésico, no hay problemas; sólo tienen problemas los que tienen problemas. En medio de una grave crisis de valores y recursos, la escuela cabalga mejor, del mismo modo que el estraperlista se forra en tiempos terribles. Se ha terminado la preocupación por los *espacios de lucha y esfuerzo solidarios*. Gladiador en su circo, pescador en su río revuelto, el liberal amnésico no sabrá de otra cosa que de la suya. El profesor reivindicará su parva habichuela cuando sólo a él le afecte, dando un ejemplo de «educación» muy particular, que al fin y al cabo le delata, ya que no es el silencio lo que finalmente aparece, sino la miseria liberal: Sórdido reivindicar, sórdido enseñar, sórdido vivir cuando nada hay solidario, cuando la memoria huelga, cuando la vida se convierte en descafeinado tirando. La falacia de la amnesia queda así al descubierto: Como decía Marx, nadie se olvida de comer; y el liberal, menos que nadie.

Por lo demás, cuando se pierde el valor de uso de la *memoria histórica*, entonces ya nadie sabe qué fue ayer ni qué será mañana. La ausencia de historia es el puente de plata para un arribismo desnortado y sin principios que combina con todo, ya que el ahistoricismo permite al camaleón aparecer con colores siempre nuevos, cual corresponde al burgués liberal.

De todas formas, no sólo el liberal es burgués, ni sólo el liberal amnésico. Si hasta ahora hemos azotado las nalgas del liberal burgués, no podemos dejar fuera de ese azote al *burgués antiliberal*, que comparte con el otro su *horror al futuro*. Para complacerse en su inamovible pasado petrificado, pura patología de lo «ya visto», ilusión de la memoria enferma que cree haber visto en el pasado cuanto el futuro podría aún deparar, el nostálgico inmovilista se dedica a recitar un tantra por el que la historia «de toda la vida» se convierte en cómica historieta con pretensiones sedantes para una mala conciencia ingénita. Cuando no hay historia con futuro, pues eso: las personas «como es debido» y «de toda la vida» viven su vida, haciendo imposible que las demás vivan la suya. Esta —ahora así entendida— historieta macabra se convierte en impenitente lujo que la burguesía - a - la - caza - de - brujas necesita para tranquilizar su mal rollo. Una vez más, el *tradicionalismo a ultranza* es el peor enemigo de la tradición, y su *autoritarismo* es el peor enemigo de la autoridad. Por eso es coartada fácil para el burgués liberal, que luce más con su tapado colorao. Y si en el caso del burgués facha la historia se torna thanático instinto de repetición, en el caso del burgués liberal se reducirá a ilusión futurador de grandes almacenes, donde —ahí sí— se nos vende en pompas de jabón el futuro centrifugado que nos impide envejecer y nos obliga a recambiar de continuo para mejor consumir.

Burgueses de una y otra índole coinciden también en su escamoteamiento de la *fidelidad*, cuya quiebra se produce cuando o bien ya todo parece estar dado hacia atrás y no hay ilusión, o bien nada hay hacia adelante y falta el proyecto, o bien el presente se torna fuga, travestimiento obligado en la continua carioquinesis de la máscara. Pariente, padre, amigo, esposo no entran entonces en el ámbito de una memoria que pide paciencia y mimo en los lentos procesos (a veces dolorosos) de crecimiento personal y colectivo. Rompe y rasga versus fidelidad, valor hoy perimido y sospecho de incuria, de akrasia o de incontinencia de la voluntad.

Nos queda, en fin, por añadir que la persona desfondada, esto es, sin el fondo dimensional que la memoria descubre,

queda al nivel de la más mediocre vulgaridad. Mesocrática, pero mesocrática ramplona, ralmente comunista (en un comunismo degenerado que achata, la igualación liberal produce la *pérdida de la distancia*: Cuando todo es superficial, da igual profesor que alumno, padre que hijo. A esto le llaman «democracia», al mogollón del mal gusto hortera.

Pero entonces, ¡oh maravilla!, viene lo imprevisible: Perdida la distancia, *se hace mayor la necesidad de distancia* y, como ha escrito J. L. Marion, esa necesidad de distancia exacerbada por inexistente crea al *ídolo*. Es entonces cuando el alumno comienza a estar hasta el gorro de profesores tan vacíos como él mismo, que muy poco tienen que ofrecerle y que para más inri no dejan de oler a carroza por mucho que se alineen en la línea de salida del joven, si es preciso corriendo a la pata coja. Por esto recurre al *super profesor* distante, al gurú, al ídolo, al mito de la pantalla o al superyo *prêt-à-porter* de los grandes almacenes. Ellos llenan el vacío (lo llenan de aire, claro) de padres y maestros. Ellos son el nexo de unos padres que, luego de haber fomentado el apotegma «la letra con sangre entra», encabezan según últimas encuestas las cotas de permisividad europea: Buen triple salto mortal sin red debajo, por el que la amnesia produce *dimnesia*, falta de fijación, vértigo. La abdicación del padre es el *narcisismo* del hijo que se autoenamora tras haber introyectado la imagen del ídolo (*memoria delegada*, memoria ajena, memoria que aliena y enajena).

Cuando no narcisismo, la amnesia liberal genera *memoria inmisericorde*, memoria incapaz de olvido, resentida y patógena, memoria *hipermnésica*, memoria fascista bajo la tiranía del pasado, donde sólo el horizonte de revancha tiende a desarrollar el machacamiento de lo que no sea el propio modelo: También la obsesión producida por la carencia de sana distancia crea el ídolo. El auge del fascismo, o el resultado doloroso que es la dimisión y el abdicacionismo en torno al concepto de autoridad (no autoritaria, sino solidaria) de los pedagogos liberales. Sí; el liberalismo de hoy no sólo no es la sal de la tierra, sino que amenaza con tornarse el fascismo de mañana.

¿Será, pues, la solución la memoria basada en el toque del cornetín y el autoritarismo hitleriano? ¿Habrá que salmodiar el «sálvese quién pueda»? ¿Reproducir la ordalía en torno a los ya penúltimos barriles energéticos robados a los pobres? ¿Huelgar por reivindicaciones sólo peseteras para distanciarnos de los parados un poco más? ¿Institucionalizar el cainismo? ¿Volver por las andadas dialécticas de puños y pistolas? ¿Hemos de dejar de creer en todo a escala individual y social, a cambio del último crepúsculo de las ideologías tecnocráticas y crepusculares? ¿Seguiremos viendo con recelo los gustos cooperadores, adivinando supuestas segundas aviesas intenciones?

No. Menos que nunca. Hoy es la tarea recuperar la memoria sin confundirla con la memorietría, y recuperar la autoridad como servicio, no como autoritarismo. Urge reencantarse solidariamente; sólo el que ama y comparte es de izquierdas, y lo que no es así es derecha. Ir viviendo ya un anticipo de macroclima en el microclima de nuestra escuela, con nuestros compañeros; desarrollar el espacio para los lentos procesos de crecimiento, de paciencia que escucha e interroga; sustituir el toque de zafarrancho del cornetín liberal-fascista por la oda a la alegría que sólo será dada cuando desaparezcan las diferencias sociales; devolver a la palabra su cancha y su crédito, porque quien respalda es el testimonio; no aumentar el trienio, sino descender en el sueldo si es preciso para ascender en la praxis de compromiso transformador; leer más y ver menos televisión; primar el oficio sobre el beneficio; armonizar principio de placer y principio de realidad, no engañando con promesas falsas que postulan la abolición del esfuerzo en las aulas; no confundir ludismo con paludismo, tan al uso como malplumado; volver por la ilusión cartesiana que consiste en desescombrar primero para desalambrar después; éste es el magisterio que propongo, por el que apuesto y en el que creo, aunque los demás rechacen la memoria así entendida. *In memoriam*.

 Por Angel MILLAN PLANELLES (*)

Se ha conmemorado en 1980 el cincuentenario de la publicación como libro de «La rebelión de las masas» aunque Ortega ya había hecho público su contenido, anteriormente, en las páginas de «El Sol». Es una ocasión inmejorable para volver inevitablemente —«una vez más»— sobre Ortega, sobre su pensamiento y la incidencia en nuestra cultura más reciente, máxime cuando también conmemoramos en 1980 el 25.º aniversario de su muerte.

Muchos han sido los embates críticos, siempre superficiales, desde el oficialismo franquista que Ortega siempre desdén, hasta las impugnaciones de involuntario filofascismo por parte de los sectores izquierdistas radicales, con los que Ortega nunca se identificó. Tal vez su propia circunstancia histórica y vital haya sido su mejor cómplice y su peor enemigo. Porque una realidad histórica tan compleja como la española a lo largo de la primera mitad del siglo XX, no podía ser mejor acicate para lanzar a Ortega a la «aventura intelectual» necesaria para contribuir a que las «cosas estén en su sitio»; y así se nos ha mostrado como uno de nuestros intelectuales más lúcidamente crítico, al mismo tiempo que la complejidad tremenda de los diagnósticos «enderezadores» nunca le retuvieron en su torre de marfil, sino que, por el contrario, le precipitaron responsablemente a la vida y al protagonismo públicos.

Gracias a su magisterio el pensamiento español pudo conectar con el europeo, tras un siglo XIX de vacío absoluto cultural y filosófico por el arrastre de la inercia histórica de fanatismo, hidalguía, intolerancia e irracionalidad. Pero al mismo tiempo, la situación social de su época, la lucha política radicalizada y dramatizada, la lucha a muerte de las dos Españas, le colocaron en una situación desbordada y acosada por los extremismos, que veían en Ortega no otra cosa que ambigüedad por no tomar partido en los extremos, cuando lo que su mensaje ofrecía era reflexión esperanzada.

Pero a pesar de todo, el tiempo va mostrando que el pensamiento orteguino es una referencia inoslayable en nuestra cultura actual. Pasados los años del oscurantismo franquista y pasadas las primeras reacciones antiorteguianas del izquierdismo dogmático, el mensaje orteguino, «per se», comienza a ubicarse cómodamente en nuestro panorama intelectual y cultural. Porque al margen de aspectos anecdóticos y de citas y párrafos interesadamente descontextualizados, lo que Ortega nos ofrece hoy, como ayer, es su apasionada y bella defensa de la libertad, de la razón, de la vida como un proyecto racional abierto y plural; a lo que Ortega nos incita rabiosamente es a «vivir sin renunciar a nada».

Es precisamente el carácter abierto del pensamiento orteguiano, su tan denigrado, por los que no le han entendido, «carácter fragmentario», lo que sus enemigos, tal vez, menos le perdonen. Ortega simboliza y representa en su tiempo lo que pudiéramos llamar la actitud imposible, la reflexión en medio de «acciones ciegas», el afán de racionalidad en medio de dogmatismos irreconciliables, la lucha por ofrecer una esperanza en medio de una guerra ideológica sin concesiones. Pero todo ello, una vez más, es la mejor garantía de la pervivencia de su pensamiento. Porque ahí es donde puede encontrarse la causa del resurgir de las ideas orteguianas desde hace unos años. Surgimiento o, mejor, resurgimiento nada artificial ni ficticio, sino pedido por las generaciones de una década con gran obsesión de crisis general en todos los órdenes. De ahí, como ha dicho Ferrater Mora, que Ortega sea el filósofo que «siempre vuelve»; de ahí que en los últimos años haya despertado gran interés la publicación de sus escritos inéditos o las nuevas ediciones de los ya conocidos; de ahí el nacimiento de la Fundación que lleva su nombre; y no sólo entre nosotros, pues en Italia, país de una

gran dinámica cultural, el interés por Ortega, propiciado en un principio por sectores intelectuales próximos al Partido Socialista Italiano, se haya hecho masivo en los últimos cuatro años.

Es obvio que no todos los diversos y amplios aspectos del pensamiento orteguiano están necesitados de una recuperación. Hay conceptos y categorías de su obra por los que el tiempo no ha pasado en balde. En «La rebelión de las masas», por ejemplo, que en su cincuentenario es el pretexto para estas líneas, hay una concepción de la dinámica social excesivamente idealista y simplificadora, amén de bastante irreal. La relación masa/minoría no ofrece un adecuado bagaje teórico para explicar los complicados cambios sociales e históricos que desde la revolución industrial se vienen experimentando vertiginosamente en el mundo occidental. Por eso, citar la causa de la «crisis de nuestro tiempo» en la ausencia de «minorías egregias» que puedan ofrecer un adecuado «proyecto vital sugestivo» a la comunidad, como consecuencia de estar desbordadas por la masa (ese «parásito de la civilización», ese «señorito satisfecho», etc.) que accede así al protagonismo social, político e histórico... pues no deja de ser una insuficiente explicación, aparte de que se pueda ver en ello una manifestación refleja de un fuerte condicionante ideológico de signo elitista.

Pero resulta absolutamente necesario señalar, que Ortega no era un hombre que hiciese ciencia social; su quehacer en «La rebelión de las masas» no es el de un científico o un teórico (aunque Ferrater Mora señale en su libro «Ortega y Gasset. Etapas de una Filosofía», página 111, «... la detallada conceptualización sociológica orteguiana»); lo que Ortega hace desde la privilegiada atalaya de su sensibilidad es ensayar una disección del mundo contemporáneo, atisbarlo, percibir sus desajustes e intuir las consecuencias futuras para el hombre occidental. Todo ello, como siempre se ha señalado, desde una actitud fragmentaria y abierta. Como escribía Octavio Paz («El País», 23 de octubre de 1980), «... como buen ensayista, Ortega, regresaba de cada una de sus expediciones por tierras desconocidas con hallazgos y trofeos insólitos, pero sin haber levantado un mapa del nuevo territorio. No colonizaba: descubría.

Personalmente, creo que lo más valioso de «La rebelión de las masas» es la gran cantidad de intuiciones sobre el futuro del hombre y la sociedad occidentales, auténticas profecías sin ningún carácter mesiánico que con el paso del tiempo se ha ido confirmando... porque es evidente que hoy es un problema constante «el encontrar sitio». Y Ortega señala claramente que la mejora de las condiciones de vida, el bienestar para «casi todos», el acceso —relativo y escaso— a los bienes culturales, etc., se ha producido gracias a la confluencia de dos factores históricos importantísimos: la democracia liberal y la técnica; resultado de «la cópula entre el capitalismo y la ciencia experimental». Y esto Ortega lo reconoce como positivo, siempre que no lleve aparejada la conversión de «lo cuantitativo en cualitativo», y siempre que no acarree «el triunfo de la razón de la sinrazón» o el «protagonismo de la vulgaridad». Siempre que el protagonismo de las masas al desbancara a las minorías fuese paralelo a la adquisición de «una mayoría de edad» —excusemos el paternalismo orteguiano aquí— de aquellas, tal vez no se producirían los «desajustes» que configuran la crisis del mundo contemporáneo. Pero aquí, surge inevitablemente el problema de si cabe hablar de «mayoría de edad» en la masa. Según Ortega no, pues la masa es «ciega acción di-

 (*) Catedrático de Filosofía del IB Mixto de Cuenca.

recta», es contraria también a la reflexión y considera la fuerza como «prima ratio». Con todo lo cual, Ortega ya nos plantea la gran paradoja de las actuales sociedades superpobladas: si la libertad se extiende a todos, será a costa de incrementar la injerencia del Estado en los asuntos particulares y privados de los ciudadanos. Terrible y dramático problema recientísimo que ya Ortega sentía y percibía como fundamental en «La rebelión de las masas», cuando hablaba del estatismo creciente que es preciso frenar para salvar la libertad radical del individuo, porque el Estado, «máquina anónima», es el instrumento de poder que utilizarán las masas para sembrar «la vulgaridad» y establecer su «primaria» dictadura.

En fin, son muchos, interesantes y actuales los matices del pensamiento orteguiano. Sólo he pretendido reflexionar, fragmentariamente, en alta voz sobre alguno de ellos, que nos puede ser más cercano, con el pretexto de las efemé-

des del cincuentenario de la publicación como libro de «La rebelión de las masas» y del 25.º aniversario de su muerte. Pero en el caso de Ortega lo más interesante sobre su obra siempre es lo que da por estudiar y analizar. Esto recordaba recientemente un gran orteguiano: A. Rodríguez Huéscar; porque hasta ahora los estudios sobre Ortega —salvadas las oportunas excepciones— se han reducido a polémicas o disyuntivas estériles. Personalmente, coincido con Rodríguez Huéscar y creo, además, que hay que reivindicar a Ortega en una dimensión puramente filosófica, para hacerle la justicia que merece; hay que rescatarle en sus valores intrínsecamente filosóficos de muchos de sus escritos —donde podían estar como base, «La idea de principio en Leibniz» y los «Apuntes del pensamiento»—; recuperación, pesca o reivindicación que vaya más allá o más acá de sus valores como «jefe espiritual», «Crítico cultural», «maestro», «educador de la nación», etcétera, etc.

IX CONVOCATORIA CONCURSO-EXPOSICION DE PINTURA

(Ministerio de Educación)

El Programa de Actividades Culturales y Recreativas del Departamento se complace en anunciar su IX Concurso-Exposición de Pintura, cuyas bases son las que a continuación se exponen:

1. Con objeto de dotar al Concurso de una mayor homogeneidad, en base a conseguir el máximo posible de igualdad de oportunidades entre los participantes, se establecen las siguientes secciones:

Sección Primera.—Podrán concursar a ella todas las personas que presten sus servicios en el Ministerio de Educación, Universidades e Investigación.

Sección Segunda.—Podrán concursar en ella las mismas personas de la Sección anterior, quedando excluidos:

1.º Quienes desempeñen una profesión en el Ministerio directamente relacionada con la pintura o el dibujo.

2.º Aquellos que en concursos anteriores de este Ministerio, obtuvieron un primero o segundo premio.

Solamente se podrá concursar en una de las dos secciones.

2. Los trabajos deberán presentarse de 9 a las 14 horas de la mañana en el Programa de Actividades Culturales y Recreativas del Ministerio de Educación, C/ Marqués de Valdeiglesias, n.º 1 - 4.ª planta. Madrid. Teléfonos: 221 88 67 y 221 40 09. También podrán enviarse por cualquier procedimiento a la dirección anterior.

Cada autor no podrá presentar más de dos obras, que no deberán ir firmadas. A partir del momento en que el Jurado falle el Concurso, podrán ser firmadas, si así lo desea el autor.

Si los trabajos se presentan directamente en las oficinas del Programa de Actividades Culturales y Recreativas, se le extenderá recibo de la obra entregada. Si son enviados por agencia de transportes, el resguardo deberá exigirlo de la agencia.

En este último caso, el autor libera de toda responsabilidad al Programa por los daños que pudieran producirse en las obras, así como serán de cuenta exclusiva del autor los gastos de embalaje, envío y devolución de las mismas.

En la parte posterior del cuadro figurará obligatoriamente el lema y título elegidos por el autor, Sección Primera o Segunda (según corresponda) y IX Concurso Pintura-Ministerio de Educación, Universidades e Investigación.

En el interior de un sobre, cerrado y lacrado, que se remitirá al citado Programa, deberán figurar el lema y el título elegidos y los siguientes datos personales:

- Nombre y apellidos.
- Cuerpo al que pertenece y servicio que presta.
- N.º de Registro de personal.
- Destino y teléfono oficial.
- Domicilio y teléfono particular.
- Población.

En el exterior del sobre, se consignará el lema y título del cuadro, así como la sección a la que concursa (Primera o Segunda), indicando en el mismo «PARA EL IX CONCURSO-EXPOSICION DE PINTURA».

3. El plazo de admisión de obras finalizará el 10 de mayo de 1981 a las 14 horas.

4. La exposición se celebrará en el lugar y fecha que oportunamente se anunciará.

5. Para la selección y calificación de las obras, el Programa de Actividades Culturales y Recreativas elegirá un Jurado competente en la materia.

6. El Jurado podrá realizar una selección previa entre las obras presentadas a concurso, en base a su calidad artística.

7. Solo se admitirán obras originales, entendiéndose por no originales las copias de pinturas existentes.

Asimismo quedarán excluidas las obras que hayan figurado en anteriores concursos-exposiciones del Ministerio de Educación y aquellas que hayan resultado premiadas en otros concursos ajenos a este Departamento.

8. El procedimiento de ejecución será libre y las dimensiones máximas de 1 metro en cualquier sentido.

9. Se recomienda presentar las obras sin moldura, montadas tan solo con junquillo en los costados.

10. Premios de este Concurso Exposición:

SECCION PRIMERA

Primer Premio.—Dotado con 40.000 pesetas en metálico y placa.

Segundo Premio.—Dotado con 25.000 pesetas en metálico y placa.

Menciones.—Tres menciones honoríficas.

SECCION SEGUNDA

Primer Premio.—Dotado con 40.000 pesetas en metálico y placa.

Segundo Premio.—Dotado con 25.000 pesetas en metálico y placa.

Menciones.—Tres menciones honoríficas.

11. Una vez clausurada la exposición, las obras deberán ser retiradas por sus autores o personas debidamente autorizadas por los mismos en el plazo de tres meses, a excepción del primero y segundo premios de cada sección que quedarán en propiedad del Ministerio.

12. Los expositores se someterán a las presentes bases y a las decisiones del Jurado, las cuales serán inapelables.

Madrid, 23 de febrero de 1981.

LA DIRECTORA DEL PROGRAMA,

M.^a Teresa Balbín

CONCURSO DE PORTADAS PARA ESTA REVISTA

El presente Concurso se convoca entre los alumnos de Bachillerato para obtener diversos modelos que se utilizarán en los próximos números de la Revista.

B A S E S :

- El tamaño será libre.
- El tamaño deberá ajustarse al espacio real que permite el «pie forzado» de la Revista, es decir 225×290 mm., teniendo, además, que respetar el espacio superior izquierdo correspondiente al logotipo RB.
- El procedimiento, así como el número de tintas, es libre.
- No deberá llevar texto ni inscripción alguna pero sí habrá que tener en cuenta los espacios donde, en su día, deberán incluirse textos. A este propósito consúltense números anteriores.
- Los envíos deberán hacerse a la dirección de esta Revista: Paseo del Prado, 28, 7.^a planta. MADRID-14.
- El plazo de presentación de originales termina el 30 de junio de 1981.
- Dado el carácter de este Concurso no se puede fijar el número de premios que, en cualquier caso, no sería inferior a tres, consistiendo cada uno de ellos en la publicación y pago correspondiente del trabajo. Los premiados recibirán, además, cinco ejemplares de la Revista en la que aparezca su colaboración.
- Los envíos pueden hacerse individualmente o en colectivo, por Institutos. Todos tienen que llevar anotado al dorso el nombre del autor, el curso e Instituto a que pertenece y su domicilio particular.

Rogamos la mayor difusión de este Concurso entre los Seminarios de Dibujo. Por razones de tiempo, y hasta que la sección «Los alumnos crean» esté estructurada, no seguimos en este primer curso los pasos previstos en el proyecto expuesto en la página 92.



Conferencia Internacional sobre la Formación de Postgraduados en Física

Organizado por la ICPE (International Conference on Physics Education), organismo la IUPAP (International Union of Pure and Applied Physics), dedicado a los temas relacionados con enseñanza de la Física, tuvo lugar en Praga (Checoslovaquia), del 24 al 30 de agosto una conferencia internacional sobre «La formación de postgraduados en Física». Colaboraban en la organización la UNESCO y la Universidad «Carlos» de Praga. Asistieron aproximadamente cien físicos de distintos países del mundo, la mayoría de los cuales eran profesores de Física.

La reunión se centró en el estudio de un documento sobre «La Formación de postgraduados en Física» que habían preparado P. J. Kennedy, del Departamento de Física de la Universidad de Edinburgo (Escocia) y secretario del ICPE, y M. G. Ebison, del Instituto de Física de Londres. La base del documento fue una encuesta sobre la situación de la «Enseñanza de la Física» en los distintos países: estudios previos al ingreso en la universidad, duración de los estudios universitarios, métodos de enseñanza más utilizados, métodos de valoración, titulación conseguida, estudios o trabajos necesarios para alcanzar el doctorado, etc. A los resultados de la encuesta, que tabularon agrupándolos por regiones importantes de los distintos continentes, añadieron una serie de opiniones seleccionadas de las respuestas de distintas universidades sobre la formación y las posibilidades de empleo. El documento plantea una serie de cuestiones a las que habría que buscar solución y que considera deben ser el tema de discusión de la conferencia. ¿La formación de postgraduados debe tener como fin conseguir buenos resultados en investigación o conseguir una buena formación? / ¿Debe ser un período muy largo o basta incluso con algunos días o semanas? / ¿Debe ser general y flexible o debe ser especialización en algo concreto? / ¿Cuáles deben ser las características de una escuela de investigación eficaz? / ¿Se pueden identificar las destrezas en investigación que se deberían enseñar? / ¿Existen incentivos en los distintos países que premien a los mejor formados o a los de más alta graduación? / ¿Quiénes deben pasar por los centros de formación de postgraduados? / ¿Quién debe supervisar la formación? / ¿No deberemos formar más licenciados y menos doctores? / Este documento se envió a cada uno de los participantes a primeros de agosto para que pudiera leerse antes de asistir a la reunión.

La apertura del congreso tuvo lugar en el aula magna del Karolín de la Universidad de Praga, con asistencia de los miembros de la Academia de Ciencias, vestido con toga, y presididos por uno de los Vice-Rectores que nos dio la bienvenida y nos habló de la importancia, hoy más que nunca, de la Educación permanente, defendida ya hace varios siglos por el pedagogo checoslovaco Comenio. Después de imponer la medalla de la Universidad de Praga a dos Profesores de Física de fama internacional, cuyos libros se estudiaban en todas las universidades del mundo, el Profesor French, del Instituto de Tecnología de Mssachussets, y el Profesor Lifshitz, de la Academia de Ciencias de Moscú, este último pronunció una conferencia sobre las ideas del profesor LAN-

DAU, a cuya Escuela pertenece, sobre la «Enseñanza de la Física». Hizo una defensa de la física teórica, que además es muy barata, basta con tiza y encerado, y de la autoeducación. Cree que toda la Física es muy importante y como todo no se puede enseñar el Profesor se debe dedicar a aquello que fundamentalmente conoce y sobre lo que ha trabajado suficiente como para poderlo transmitir.

Las restantes sesiones del congreso tuvieron lugar en la Facultad de Leyes y se refirieron a la discusión del documento a que hemos hecho mención.

Con relación al tema «Métodos de formación de postgraduados» intervinieron Jossem (USA), Kvanisca (Checoslovaquia), Fayyazuddin (Pakistán), Bernard (Francia), Kramers (Holanda), Sette (Italia) y Sing (Malasia). Como resumen podríamos decir que existen cuatro tipos de formación: la de Estados Unidos de América que se caracteriza porque la formación y la investigación se hacen en la Universidad. La de Europa Occidental donde coexisten las universidades y los centros de investigación y el doctorado se consigue con la defensa de una tesis. La de Europa Oriental caracterizada por el papel dominante de las Academias de Ciencias y que ofrece un modelo de investigación unido a un estudio guiado. El cuarto grupo lo constituirían los países en vías de desarrollo en los que se puede asegurar que no existe investigación.

Se considera como problema fundamental de los países europeos la competencia de los licenciados en Física frente a los Ingenieros, de tal forma que los primeros quedaban relegados a ser, como única solución, profesores de secundaria porque la industria prefería a los segundos.

Sobre el tema «La formación de postgraduados para sociedades industriales» intervinieron Merz (laboratorios R.C.A. de Suiza), Nagy (Hungria) y Burge (Chelsea College de Londres). Hicieron hincapié en las características de la industria en cuanto al factor económico y la especificidad del tema, mientras que la formación de la universidad debía de ser más general y no contaba tanto el conseguir un producto a un precio determinado.

Como conclusión de las ponencias y de los trabajos en pequeños grupos se llegó a los siguientes acuerdos:

1. Se considera imprescindible la formación de postgraduados, la de los que trabajen en la industria y en la enseñanza.
2. Esta formación se conseguirá con:
 - la adquisición de unos conocimientos más amplios y profundos;
 - adquisición de destrezas: manipulativas y de comunicación oral y escrita;
 - adquisición de conocimientos operacionales;
 - fomento de responsabilidad y estímulo: formación de actitudes;
 - explorar y buscar determinadas habilidades.
3. La opinión más generalizada es que no está justificado el gasto económico que supone conseguir el grado de doctor y con cursos más cortos y baratos se puede conseguir lo expuesto en el apartado 2).

4. Estimular la colaboración universidad industria.
5. La selección de postgraduados no se debe hacer nunca en función de los conocimientos, que se supone que todos los tienen a nivel suficiente, se debe hacer tratando de buscar las personas más «eficientes».

En cuanto al tema «¿Que hacen los físicos?» la ponencia más interesante fue la del Profesor Marx (Hungría) que después de hacer un planteamiento filosófico del contenido de la Física terminó diciendo que los físicos se dedicaban a vender Física: clásica a los ingenieros, molecular a los químicos y biofísica a los biólogos, y los deberes fundamentales, en este momento, serían innovar la tecnología, atraer a los jóvenes más brillantes, procurar que la Física fuera la ciencia más de moda y ganar dinero para las universidades.

Sobre el tema «Formación de postgraduados y necesidades de la sociedad» el Profesor Salam, premio nobel de Física 1979 hizo un resumen histórico del desarrollo de las grandes teorías de la Física a través de los tiempos hasta llegar a las teorías actuales sobre partículas elementales: teoría de campos unificados (por la que mereció el premio nobel) y las teorías del gravitón y gravifotón. Describió el centro de Trieste (Italia) donde está trabajando, centro internacional que recibe subvenciones e investigadores de todos los países. Los temas actuales de trabajo son: Física del Plasma, Física de Altas Energías, Física Nuclear, Física de la Materia Condensada, Matemáticas Aplicadas, Láser atómico, Física de los Océanos, Atmósfera y Desiertos, Geofísica. El profesor Hamburger (Brasil) opina que existe una gran corrupción en cuanto a lo que se entiende por investigación y considera que existe una verdadera «polución» en cuanto a publicaciones la mayoría de muy poca categoría. Se pregunta si existe alguna justificación ética para que los países ricos estén gastando de forma desmesurada todo tipo de recursos que pertenecerían al resto del mundo.

En las discusiones en pequeños grupos sobre estos temas se llegó a las siguientes conclusiones:

En cuanto a los países en vías de desarrollo se necesita una formación de postgraduados, que se debe dar, según la opinión más general en el mismo país. Debe ser una formación muy amplia y con gran capacidad de adaptación a diversas necesidades.

En cuanto a la forma de organizar esta formación, en cualquier país, se debe comenzar por definir y delimitar lo que se pretende. Es necesario conocer el nivel de los alumnos, sería absurdo pretender que los alumnos trabajen con celu-

las fotoeléctricas si no saben manejar un voltímetro. Se deben conocer los medios materiales y humanos con que se cuenta. Debe existir una cooperación entre todos los departamentos. La formación debe ir a los fundamentos y no a la especialización, que esa se debe adquirir en el propio lugar de trabajo.

Sobre el tema «Formación de postgraduados y formación general en Física», por problemas de horario, sólo asistimos a la intervención de Cernochovy (Checoslovaquia) que comenzó citando la frase de Karel Capek (1923): «Si queréis una Escuela Secundaria mejor, tendréis que comenzar por tener una Universidad mejor.» En la mayoría de los países los profesores de secundaria se forman en la universidad y allí aprenden el estilo de instruir y la metodología. La universidad influye sobre estos futuros profesores con sus cualidades culturales, educacionales y psicológicas. Es inconcebible que para ser profesor universitario basta con tener un título universitario. Por otra parte, el número de Profesores Universitarios en los últimos años ha crecido tanto, que no se puede pensar que existan profesores suficientemente cualificados para que por sí mismos, y sin ningún tipo de formación, sean capaces de ser excelentes profesores como sucedía hace cincuenta años. La Física además de ser la base de la tecnología de un pueblo forma parte de su cultura y teniendo en cuenta la evolución actual de la ciencia formar en Física no podrá ser simplemente transmitir conocimientos.

Paralelo a las actividades del Congreso, durante el tiempo libre, tuvimos la oportunidad de disfrutar de diversos actos sociales muy bien organizados: recepción de bienvenida en la residencia Kajetanka de estudiantes (donde nos alojábamos); recepción ofrecida por el Rector, seguida de un concierto en el aula magna de la universidad; visita a la ciudad y al Karlstein Palace con una cena; cena del congreso en el maravilloso marco del palacio Wallestein y visita al observatorio astronómico.

Colaboraban como guías en todos los actos los alumnos de Física de la Universidad, que se caracterizaban por su gran amabilidad.

M. T. Martín Sánchez
Universidad Laboral, Zamora.

M. Martín Sánchez
E. U. Profesorado de EGB de León.

2

II Coloquio Ibérico de Geografía

De los días del 13 al 17 de octubre se ha celebrado en la ciudad de Lisboa, en el Centro de Estudios Geográficos, el II Coloquio Ibérico de Geografía, bajo la dirección de Orlando Ribeiro y Susana Daveau.

La asistencia de participantes portugueses y españoles ha sido numerosa, representantes de las Universidades de ambos países, de Escuelas Universitarias e Institutos de Segunda Enseñanza.

Ha estado organizado en las siguientes sesiones de trabajo:

- Enseñanza básica y secundaria de la Geografía bajo la presidencia de los profesores Pedro Plans de la Universidad de Murcia y Bernardo Serpa Márquez de la Universidad de Oporto.
- Enseñanza superior de la Geografía, bajo la presidencia de los profesores Bosque Maurel de la Universidad Complutense de Madrid, e Ilídio Amaral de la Universidad de Lisboa.
- Geografía y Ciencias de la Naturaleza, presidida por los profesores Martínez de Pison de la Universidad de La Laguna y Susana Daveau de la de Lisboa.
- Geografía y Ciencias Humanas y Sociales, presidida

por el profesor Cabo Alonso de la Universidad de Salamanca y Jorge Gaspar de la de Lisboa.

- Pensamiento geográfico, presidida por los profesores Horacio Capel y O. Ribeiro, de las universidades de Barcelona y Lisboa, respectivamente.

A lo largo del día 13 se celebraron las cinco sesiones simultáneamente, de aquí la dificultad de haber podido asistir a más de una, si bien la del «pensamiento geográfico» es la que atrajo a mayor concurrencia por lo controvertido de las posturas, la defensora de la «Geografía Clásica» y la de las modernas tendencias.

El día 14 la jornada se dividió en dos partes. Por la mañana actuaron los relatores señores Casas Torres, García Fernández y Vila Valenti.

Por la tarde se realizaron ocho excursiones en Lisboa y en el entorno de Lisboa: el núcleo antiguo a cargo del profesor Ribeiro; el crecimiento de Lisboa en los últimos cien años, a cargo de los profesores J. Gaspar y J. Ferrao; aspectos de geomorfología y ocupación humana en el área del N. de Lisboa, a cargo de los profesores A. de Brum Ferreira y Madeiros, otras a los barrios clandestinos; a la costa de Estoril. Durante el coloquio ha estado abierta una exposición de Car-

B.U.P.

Primero, Segundo y Tercer cursos completos
GUIAS Y SOLUCIONARIOS

C.O.U.

CURSO COMPLETO
SOLUCIONARIOS

sm

Ediciones **la mejor ayuda**

CESMA, S.A. — C/ Aguacate, 25. — MADRID-25

Barcelona Bilbao Las Palmas Granada Oviedo Sevilla Valencia Vigo Zaragoza

tografía y de los trabajos realizados por el Instituto de Geografía desde el año 1946 a nuestros días. De verdadero interés ya que permitía ver no sólo el trabajo, sino las diferentes tendencias que se siguen en la explicación de la geografía en los cursos universitarios, y en la investigación.

Terminó el coloquio con cuatro excursiones celebradas en los días 16 y 17, las cuales permitieron tener una idea completa y diversa de problemas de morfología en el Portugal Central, de urbanismo y problemas agrarios en el Alentejo, problemas histórico-geográficos en Sintra y Arrabida.

Fueron dirigidas, esta última por el profesor Ribeiro, la del

Bajo Tajo y la región de Evora por el profesor Jorge Gaspar y la de la Cordillera Central y el macizo calcáreo extremeño por la Profesora Daveau.

El encuentro ha sido de elevado interés, se acordó celebrar el próximo en Barcelona y en Madeira.

Adela Gil Crespo

D.N.I. 11.663.049.

Catedrática de Geografía e Historia.
Instituto N.B. «Beatriz Galindo».

3

VII Congreso Nacional de Pedagogía

(Granada, 1 al 5 de octubre de 1980)

CONCLUSIONES

PRESUPUESTOS DE LA FORMACION DEL PROFESORADO

1.^a La formación del profesorado debe ordenarse sobre la idea de que la profesión docente necesariamente incluye la dimensión educativa y que a los profesores les corresponde realizar los esfuerzos necesarios para conseguir un ambiente cordial y unas relaciones humanas satisfactorias en las instituciones educativas.

2.^a El contenido de la formación del profesorado no deberá olvidar que a todo profesor incumbe una importante tarea de orientación y que no es deseable disociar la formación docente de la formación orientadora.

3.^a La formación de los profesores en sus diversos ciclos —formación inicial, iniciación práctica y formación continua— debe considerarse como un sistema único e interdependiente.

4.^a Dentro de los planes de acción para la formación del profesorado deberá tenerse en cuenta el principio de interacción teoría-práctica. Todo modelo de formación del profesorado habrá de integrar teoría y práctica pedagógicas en un curso de acción único a través de estructuras «curriculares» comunes que permitan eliminar al máximo la actual discontinuidad entre la formación y el perfeccionamiento.

5.^a Es preciso tener presente la importante mutación operada en el papel del profesor como base para la formación de sistemas y programas de formación docente.

6.^a Dada la responsabilidad social del trabajo del profesor, es urgente sensibilizar al profesorado implicándole en una formación permanente tanto para actualizarse profesionalmente cuanto para obrar cada vez con mayor madurez personal.

7.^a Tanto la selección como la formación del profesorado debe realizarse teniendo muy en cuenta las necesidades reales de la sociedad.

8.^a El educador de hoy no puede dar la espalda a los problemas que afligen a nuestra sociedad, desde la paulatina destrucción del medio hasta el consumo de drogas.

9.^a El educador no puede permanecer indiferente ante la crisis de valores que corroe a nuestra juventud, porque eso equivaldría a contradecir la misión fundamental que como tal educador le incumbe.

SELECCION DE LOS PROFESORES

10.^a Prescindiendo de consideraciones oportunistas, hay que reconocer abiertamente las necesidades de llevar a cabo una adecuada selección de los aspirantes al Profesorado que, a la vez que evite escrupulosamente toda discriminación, que esté atenta, exclusivamente, al progreso de la educación y a la realización humana y profesional —exenta de frustraciones— de quienes a la educación se dedican.

11.^a Puesto que la selección de los aspirantes al Profesorado ha de realizarse con criterios social y científicamente válidos, es preciso denunciar la incongruencia de algunos sistemas educativos —entre los que se encuentra el espa-

ñol— que aplican una irreflexiva oferta de puestos a la entrada de las instituciones de formación, a la vez que imponen o permiten una frustrante e incontrolada selectividad a la salida de las mismas, después de 4 ó 5 años de inútil espera con las tristes secuelas del paro masivo y de la entrada en la profesión docente de personas escasamente vocacionales y aún más escasamente preparadas.

FORMACION DE PROFESORES

12.^a Es obvio que cualquier programa de Formación del Profesorado deberá procurar que el futuro Profesor —lejos de limitarse a ejercer una mera acción profesional carente de sentido y servidora de cualquier causa— asuma con clara conciencia la responsabilidad educadora que en cualquier caso la sociedad acabará por exigirle.

13.^a Los sistemas y programas actuales de formación docente siguen obedeciendo a pautas que han perdido su validez, por lo que se han de renovar teniendo en cuenta una serie de presupuestos indispensables para un correcto enfoque del tema en el mundo actual.

14.^a Se hace necesario facilitar y potenciar al máximo el desarrollo de investigaciones sobre técnicas de formación de profesores.

15.^a La difusión de técnicas innovadoras en la formación del profesorado no debería realizarse sin una previa y sistemática evaluación de sus resultados.

16.^a El mejor criterio de evaluación de los programas de formación de profesores viene dado por la adecuación de sus resultados a un concepto de profesor basado en los hallazgos de la investigación científica.

Frente a las limitaciones de las corrientes de investigación de la función docente basadas en las características de la personalidad del profesor y en las competencias docentes para elaborar un modelo de profesor eficaz, se propone un cambio de rumbo en la investigación de la eficacia docente, de tal forma que el objeto de la misma venga constituido por capacidades y estrategias docentes de carácter global y se tenga en consideración el contexto particular en que la acción docente se desarrolle.

17.^a La tecnología, con independencia de las polémicas ideológicas en torno a ella, constituye un factor decisivo modelador de la estructura y funciones de la educación, y por consiguiente, de la formación del profesorado.

Ahora bien, la tecnología no produce los resultados deseables automáticamente, sino que reclama un marco operativo —en el que juegan un papel importante el modo en que el profesor se percibe a sí mismo, a sus alumnos y a la realidad.

PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

18.^a El principio de la educación permanente debería convertirse primariamente en realidad en el ámbito de la formación del profesorado.

19.^a En los programas de perfeccionamiento del profesorado y especialmente en los casos de cambios importantes (especialización docente, adopción de nuevos métodos, etc.) resulta imprescindible utilizar también procedimientos no convencionales, en los que se combinen los programas impartidos directamente con la enseñanza a distancia. Para lograr la comprensión y familiarización con estos procedimientos innovadores es preciso utilizarlos dentro de los cursos previos de formación de profesores.

20.^a Sin perjuicio de la utilización de las modalidades más tradicionalmente empleadas en la formación continua del profesorado, deberán tenderse a otras más centradas en el profesor y su tarea cotidiana de tal manera que en esas modalidades se permita, se estimule en los profesores la formación de la conciencia de la responsabilidad que ellos tienen en su propio perfeccionamiento profesional.

LA DIFUSION DE LAS INVESTIGACIONES PARA LA FORMACION DE PROFESORES

21.^a La incidencia de las investigaciones en la formación de profesores exige que se tenga en cuenta la necesaria intercomunicación entre investigadores que podrían articularse en tres vías:

- 1.^a) La facilitación de la difusión de los proyectos de investigación en curso por un medio ágil e institucionalizado, que propicie la interacción entre investigadores.
- 2.^a) La búsqueda de canales de difusión de las investigaciones entre los usuarios de sus resultados de un modo eficaz.
- 3.^a) La implicación de los profesores de los distintos niveles en los procesos de investigación, como valiosa fuente de datos y, al tiempo, como medio de garantizar la aplicación de los resultados obtenidos.

INSTITUCIONES DE FORMACION DE PROFESORES Y ESPECIALISTAS EN PEDAGOGIA

22.^a Es urgente abordar el problema del plan de estudios de las Escuelas Universitarias de Formación de Profesores que sustituya al que, en situación experimental, dura casi diez años.

23.^a Urge un replanteamiento en profundidad de las instituciones que en España tienen actualmente encomendadas la Formación del Profesorado en todos los niveles; se hace necesario un estudio profundo y comprometido de los objetivos que deben cubrir las diversas instituciones dedicadas a la formación de profesores, evitando la duplicidad y aun multiplicidad de esfuerzos que a la postre sólo consiguen muy escasos resultados.

24.^a Es preciso que las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB alcancen cada vez mayores cotas de competencia científica y profesional y se opongan con todas sus fuerzas a ser el *refugio* último de estudiantes universitarios de menor capacidad.

25.^a Es urgente que se descubran y se profundicen cauces más adecuados para la formación de educadores y de profesores especializados. El asunto resulta de extraordinaria importancia en lo que se refiere a los especialistas en Educación Especial, cuya preparación actual está muy lejos de ser satisfactoria, pese a la grave responsabilidad que se les exige. Pero algo parecido podrá afirmarse con respecto al Profesorado de Educación Preescolar o con respecto a determinados profesores especialistas en un área determinada: Idiomas, Matemáticas, Ciencias, etc.

26.^a Es preciso que las Facultades de Ciencias y Letras dejen ya de desconocer que la inmensa mayoría de sus titulados acaban dedicándose a la docencia, y que, por tanto, sus planes de estudios *superspecializados* estén completamente alejados de la realidad. Es preciso que la formación pedagógica del Profesorado de BUP y FP deje de ser un puro e irrelevante complemento, no siempre exigido, para convertirse en algo sustancial. A este respecto es *especialmente deseable*, una mayor coordinación entre las distintas institu-

ciones implicadas. En este sentido, se considera que podría resolverse este problema procediendo a la conversión de las actuales Secciones de Ciencias de la Educación en Facultades, uno de cuyos objetivos sea la formación del profesorado de nivel medio.

27.^a La mejora de la calidad de la educación requiere dar viabilidad profesional a diversas ocupaciones técnico-pedagógicas. Se constata que, aun existiendo expectativas sociales incipientes, la profesionalización de los pedagogos exige el establecimiento de servicios educativos nuevos en las instituciones y en el sistema escolar.

28.^a Es preciso que las Secciones Universitarias de Pedagogía o de Ciencias de la Educación, ya numerosas en el país, realicen una profunda reflexión acerca de cuáles han de ser sus objetivos científicos y profesionales, dirigiendo sus Planes de Estudios a la Formación de los educadores y especialistas que el país necesita, capaces de conocer el sentido del proceso educativo y de dominar específicamente alguna de las distintas parcelas de la Ciencia de la Educación.

29.^a Es preciso replantearse la estructura de los planes de estudio de las Secciones universitarias de Ciencias de la Educación, a fin de que, sin perder de vista las materias que proporcionan al futuro profesor una visión profunda y general del hecho educativo, se desarrollen también los conocimientos y aptitudes propios de las diversas especializaciones pedagógicas. Para ello, se deberán potenciar y desarrollar los estudios del tercer ciclo, que, además de conducir al doctorado, incluirán modalidades de formación profesional terciaria. Esta revisión curricular de los estudios de Pedagogía exigirá, entre otras cosas, coordinar territorialmente las especializaciones, dotar a las Secciones de Departamentos y profesorado adecuados y establecer centros de experimentación que permitan la investigación formativa y las prácticas profesionales.

En los planes de formación de las Facultades y Escuelas Universitarias es indispensable incluir programas de investigación *formativa* —tipo de investigación propio de las instituciones universitarias— como elemento imprescindible en la formación de profesores y medio necesario para asegurar la necesaria vinculación entre la investigación pedagógica y la práctica educativa.

30.^a Se estima que se ha de tender a la consolidación de las especializaciones académico-profesionales que poseen ya una importante tradición (dirección de centros educativos, inspección técnica, orientación y educación especial), así como impulsar al reconocimiento social y administrativo de las llamadas «nuevas profesiones pedagógicas» (animación sociocultural, organización de ludotecas, diseño de materiales de instrucción, asesoramiento técnico-pedagógico o instituciones, gerontopedagogía, etc.).

31.^a Es necesario hacer cumplir la legislación vigente en materia de orientación escolar y de implantar, en todos los niveles del sistema educativo, los servicios correspondientes. A este respecto, se considera que la orientación es una actividad técnica que ha de ser desempeñada por titulados superiores en Pedagogía, si bien requiere la participación de equipos multiprofesionales.

Igualmente se estima la necesidad de potenciar la especialización en organización y dirección de centros educativos, así como de conferirle una clara proyección profesional. Debe exigirse la titulación en Pedagogía para acceder a los servicios de inspección técnica.

También se solicita del poder público una mayor atención, cuando se tomen decisiones sobre el *currículum* escolar, a los organismos dedicados al cultivo de las ciencias de la educación, cuyas funciones directivas —desgraciadamente— a veces son confiadas por parte de la Autoridad a personas no claramente cualificadas en el terreno pedagógico.

32.^a Sin caer en actitudes gremialistas restrictivas, se considera necesario definir el estatuto profesional del pedagogo y crear los cauces adecuados para la colegiación de los titulados en Ciencias de la Educación, a fin de garantizar la especificación de sus campos de ejercicio profesional y de defender del intrusismo al ámbito pedagógico. A estos efectos, la Sociedad Española de Pedagogía impulsará urgentemente, en colaboración con otras entidades, la elaboración de este estatuto y la gestión de su reconocimiento social y administrativo.

I Simposio Nacional sobre la enseñanza de la Geología

Organizado por la Facultad de Ciencias Geológicas de la Universidad Complutense de Madrid y la colaboración de la Asociación Española de Cine Científico, la Asociación de Geólogos Españoles y el Instituto de Geología (CSIC de Madrid) se ha celebrado en Madrid durante los días 1, 2, 3 y 4 de octubre de 1980 el Primer Simposio sobre la Enseñanza de la Geología.

Este Simposio tenía por objeto realizar:

- Un intercambio abierto y constructivo de opiniones entre los profesores de geología en todos los niveles comprendidos entre la Educación General Básica y los cursos de especialización universitaria.
- Un examen de las relaciones de las materias geológicas en los planes de estudio de los referidos niveles docentes.
- Una discusión de las técnicas docentes aplicadas o aplicables en la enseñanza de la geología.
- Un análisis de los engranajes que ligan al geólogo con la sociedad.

Se presentaron a este Simposio cerca de 50 ponencias agrupadas en las siguientes secciones.

Sección A:

- Situación presente y evolución ideal de la enseñanza de la Geología.

Sección A 1: Niveles primario y medio.

Sección A 2: Niveles superior y especialidades.

Sección B:

- Pedagogía de la geología.

Sección B 1: Clases teóricas.

Sección B 2: Medios audiovisuales.

Sección B 3: Clases prácticas.

Sección B 4: Prácticas de campo.

Sección C:

- Los profesionales y la enseñanza de la geología.

Sección D:

- La enseñanza, la filosofía y la historia de la geología.

Sección Especial:

- Los museos de ciencias Naturales y la enseñanza.

Paralelamente a la presentación de las ponencias se constituyeron grupos de trabajo sobre las siguientes cuestiones:

- La geología en el nivel medio.
- La geología en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica y en el nivel primario.
- La formación de los geólogos en la Universidad y las salidas profesionales.
- La enseñanza de la geología en centros universitarios diferentes de las facultades de geología.
- La actualización del profesorado.
- Las prácticas de campo y laboratorio.
- Medios audiovisuales y otros recursos didácticos.
- Museos y exposiciones.
- Elaboración y utilización de documentos y textos.
- Ciencia integrada en geología.

En la mañana del sábado 4 de octubre se celebró una sesión de cine científico, simultáneamente en el Salón de Actos y un Aula de la Facultad de Ciencias de la Universidad Complutense.

Las películas presentadas fueron las siguientes:

- Las Ciencias de la Tierra: explorando nuestro planeta.
- Restos de la edad de hielo.
- Volcán: el nacimiento de una montaña.
- La actividad de un volcán.
- Energía de la Tierra.
- Operación FAMOUS.
- El pasado es prólogo.
- ERTS (el satélite tecnológico de recursos terrestres; Cita con el Sol).
- El Universo: más allá del Sistema Solar.
- La frontera más distante.

El número de participantes inscritos era de trescientos, pero las sesiones se han celebrado con una asistencia de público muy superior al inscrito. Predominaba entre los asistentes el profesorado de Bachillerato.

Dado lo numerosas y variadas que han sido las ponencias presentadas es imposible hacer un resumen de ellas. Está prevista su inclusión en las actas del Simposio, en donde, asimismo, se incluirán las conclusiones de los grupos de trabajo que fueron leídas en la sesión del día 3 de octubre.

La clausura del Simposio se celebró en la tarde del día 3 de octubre con la asistencia del ilustrísimo señor Vicerrector de la Universidad Complutense de Madrid y el ilustrísimo señor Decano de la Facultad de Ciencias Geológicas.

En la sesión de clausura se acordó que, el segundo simposio sobre la Enseñanza de la Geología, se celebrará en el año 1981 en la sede de la antigua Universidad Laboral de Gijón.

NOVEDAD

ACTAS DEL I SIMPOSIO PARA PROFESORES DE LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS

De interés para Profesores y Seminarios de
Lengua y Literatura españolas

Barcelona, mayo 1980

Pedidos a:

Comisión Gestora

Ronda Universidad, 21, 7.º C. BARCELONA-7

INFORMACION

VIII Concurso de Literatura

Acta del fallo del Jurado calificador del VIII Concurso de Literatura entre personal adscrito al Ministerio de Educación

En Madrid, a las 17 horas del día 30 de septiembre de 1980, en las dependencias del Programa de Actividades Culturales y Recreativas del Ministerio de Educación, se reúne el Jurado que ha de otorgar los premios VIII Concurso de Literatura entre personal adscrito al Departamento.

El Jurado integrado por las autoridades que a continuación se relacionan, ha quedado constituido de la siguiente forma:

Presidente:

- D. DOMINGO MIRAS MOLINA, autor teatral y Jefe del Servicio de Asistencia Social del Ministerio de Educación.

Vocales:

- D. JOSE M.ª MERINO SANCHEZ, escritor y Gerente del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.
- D. ANTONIO MARTINEZ SANCHEZ, escritor y Jefe del Gabinete de Documentación del INCIE.

Secretario:

- D.ª M.ª TERESA BALBIN LOPEZ, Directora del Programa de Actividades Culturales y Recreativas del Ministerio de Educación.

Después de realizar, entre las obras presentadas a concurso, sucesivas selecciones se ha decidido otorgar los siguientes premios y menciones:

POESIA

Primer Premio:

Al poema presentado con el lema «singladuras», título «Soliloquio de Antígona en la tumba».

Se procede a la apertura de la plica correspondiente y a su lectura, resultando ser su autora D.ª M.ª ELDA GOMEZ PALMEIRO, profesora contratada del INB «Beatriz Galindo» de MADRID.

Segundo Premio:

Al poema presentado con el lema: «Tardío amanecer», título: «Los charcos melancólicos del viento». Se procede a la apertura de la plica correspondiente y, a su lectura, resultando ser su autor D. ILDEFONSO VEGA FERNANDEZ, Catedrático de Lengua y Literatura del INB de BEMBIBRE (Leon).

Mención:

Al poema presentado con el lema y título «Madrugada a la luz de Claudio y Diego Jesús». Se procede a la apertura de la plica correspondiente y a su lectura, resultando ser su autor D. LAUREANO JIMENEZ CARRION, Profesor de Lengua y Literatura del INB «Delgado Hernández» de BOLLULLOS PAR DEL CONDADO (Huelva).

NARRATIVA: CUENTO CORTO

Primer Premio:

Al cuento presentado con el lema «Florencio», título: «El Puerto». Se procede a la apertura de la plica correspondiente y a su lectura, resultando ser su autor D. SANTIAGO DELGADO MARTINEZ, Profesor Agregado del INB «Maria Cegarra» de LA UNION (Murcia).

Segundo Premio:

Al cuento presentado con el lema «Vallverde», título: «Hacia mañana hacia hoy». Se procede a la apertura de la plica correspondiente y a su lectura, resultando ser su autor D. RAMON BARCE BENITO, Catedrático de Literatura del INB «Lope de Vega» de MADRID.

Mención:

Al cuento presentado con el lema «Teibel», título: «El hombre de las corredoiras». Se procede a la apertura de la plica correspondiente y a su lectura, resultando ser su autora D.ª FUENSANTA SALVADOR LOPEZ, Auxiliar del Servicio de Recursos y Fundaciones del Ministerio de Educación. (MADRID).

A continuación reproducimos el cuento y la poesía que obtuvieron el primer premio.

EL PUERTO

(Cuento)

Por Santiago Delgado Martinez

No más reverencias ante cristiano viejo. No más destierros de aljama en ciudad propia. No más prisiones por infamias

de «familiares» del provincial. Como una mercancía más buscando mercado propicio, voy a partir entre las montañas secas y peladas, enormes que cierran este puerto al que los de Cartago dieron nombre. ¡Qué almoneda de almajares y de albares! Y a cambio sólo firma y sello en escrito de notario con licencia real. Nombres y armas con viejo solar en tierra de meseta, o Señorío de Adelantado en vega levantina cogida al moro. Los papeles y la familia; escrito está en treinta y uno de Marzo por sus católicas, sacras, reales majestades. Chillan las gaviotas como deben chillar los relapsos pertinaces en el potro de fray Tomás. Poco falta para que asome el sol por este mar de Levante, a lo mejor por esa isla que intenta cerrar sin conseguirlo este puerto viejo, por el que quizá entrara algún antepasado mío hace quinientos u ochocientos años. ¿Quién sabe? Esa isla, Escomberas se llama, es la última tierra española que verá de cerca. ¿Qué votaría la tierra si pudiera hablar? «Han votado contra mí, más que a favor de la República», le dije al zorrastrón de Romanones ayer tarde en Madrid; hoy aquí sentado, indolente soñoliento, encima del capó del Hispano-Suiza, esperando que llegue la falúa. Allá adentro, gris como la luz de esta madrugada, veo el «Príncipe Alfonso». Hace frío, cómo se parece este cielo marino al que dejé anoche tierra adentro. ¿Qué sucederá hoy aquí? ¿Despertará otra vez el cantón? Hay pocas luces en el puerto, todos duermen aún; las del astillero al fondo, las de los mercantes rusos ahí delante, el faro, los castillos; y las apagadas del jardín, que bien podrían iluminar esos camiones alineados frente al muelle. Buscando la perspectiva adecuada podrían parecer cientos, pero sólo son treinta y cinco, los he contado por decenas y por unidades. ¿Serán así todos los amaneceres? Siempre fue más sagrado el crepúsculo, hora de oración, de sentir la salmodia del muezín desde el alminar del minarete, con la alfombra dispuesta a la sombra de la morera más vieja, y el rumor de la acequia acompañando el fluir de las suras. ¡Ay! mi huerto perdido. ¡Ay! moreras, berzas, cornijales míos tan lejos ya, tras Columbares y Miravete. Tres días para salir de España, cuanta dureza Señor Duque. ¿Habrà moreras en Livorno? ¿Seguirán buscando el camino de Toledo y de Pastrana las hiladas de seda huertana? ¿Se acabará todo en nuestra marcha? Dicen estos moriscos que buenas tierras dejaron allá en Cuenca, cultivadas por diez generaciones de siervos de Alá, cerca de las aguas de Júcar. Para qué explicarles las tahullas regadas por la Aljufía que nunca volveré a ver. Quizá para San Juan apenas queden «marranos», quizá entonces puedan bailar y regocijarse en torno a las hogueras que arden en pino o en judío. Bien reirán en sus tumbas Vicente Ferrer y Ferrán Martínez, maldito arcadiano de Ecija, nombres de hierro marcados en la piel de mi pueblo; un pueblo que llegó a esta apartada Sefarad antes que los mismos godos, de quienes ellos se vanaglorian de descender. No más la ignominia de la marca bermeja en mis ropas. No más fingir una idólatra piedad que no siento. No más escuchar el insulto de marrano de labios de pobre. ¿Quién cobrará los tributos y calculará los montos reales ahora, idos como son Ababanel y Almetesi?, o yo mismo de mi ciudad. ¿Qué fue de aquel rey Alfonso que reconocía «privilegios o inmunidades» a las aljamas judías de sus reinos. San Julián, Santa Lucía..., todo son nombres de santos, poblado está en demasiada este cielo cristiano del que me despidió hoy expulsado por la catolicísima majestad de Felipe de Aubsburgo y la Altísima Grandeza de Don Francisco Gómez de Sandoval, Marqués de Denia y Duque de Lerma, su privado. El rizado de la superficie es apenas perceptible a la vista, seguro que nadie sabe que hace un momento estaba lisa, pulida, como la mesa del Consejo de ayer, la que recibió el golpetazo, gesto de energía con que suelo aparentar el carácter necesario en momentos como ese, cuando escuché la proposición de Cavalcanti de zanjar las municipales con los mausers. Pero qué importa ahora ya, que veo acercarse el crucero, agrandado por la cercanía, tras un fondo de montañas fortificadas, a la par que avanza esta mañana de Abril, fría todavía. Allí siguen los camiones, alineados como un ejército prusiano en orden de combate; por delante de sus morros, de sus ruedas radiadas, hay un camino en el mar (caminiante, si hay camino) que llega hasta Odessa en el Mar Negro. Las gentes que bajan de la calle Mayor, se asoman desde el jardín de los héroes del perdido Imperio (¿Cuánto hace que lo inauguramos, cinco, siete, diez años?) por ver,

aunque intente impedirlo ese barbado campesino disfrazado de milite, el oro que nuestro gobierno republicano depositará en los sótanos del Banco de Moscú, ni siquiera un papel darán a cambio. Explosivos dice su carga, pero todo el mundo lo sabe ya. Madrid está cercado. Irún no, mejor Cartagena. De Madrid a Cartagena hay una noche de viaje en buen Hispano. No pude ver la inmensidad manchega, ni la vega murciana, murciana fue si la última voz que escuché de labios de súbdito «Si, todo adelante; cruzando ese puente, el de la Virgen de los Peligros, coge la carretera de Cartagena.» Parecían tranquilos aquellos noctámbulos, nocharniegos de velador en hotel provinciano. Y tampoco pude ver el seco campo despojado que se extiende hasta la falda de Carras-coy, vaciado por las razias de mis hermanos de Orán o de Argel. ¿Cuántos cristianos gemirán en las mazmorras de Berberia o servirán de esclavos, como ese cautivo leonés, buen héroe del Don Quijote que tanto me ha hecho reír? ¿Podré leer donde vaya esa segunda parte que dicen ya escribe Don Miguel? Si pudiera llevarme las moreras y la tierra pegada a sus raíces. Si pudiera llevarme el sol, el agua, las libélulas que poblaban mi acequia. Mejor hubiera sido no ayudar a Fernando de Córdoba, estigma de nombre urbano o de santoral para el converso bautizado, y soportar la humillación, la explotación de señores nacidos en buena y vieja cuna de probada cristianía. Soy más español que tú; cuando la sangre nórdica engendró a tus primeros antepasados en estas tierras, los míos ya eran polvo con el polvo, tierra de la tierra misma. Conozco a esos que armados como alguaciles en servicio de prendimiento, vienen por ver si saco oro o alhajas en mis equipajes. Sólo papeles firmados, negociables por genoveses o venecianos que cobrarán buen monto de comisión por ello. Nada de oro, como el de esas 7.800 cajas que cargan esos camiones, custodiados de guardias de asalto, que si será sacado de la República por orden de su Primer Ministro y de su encargado de Hacienda. Esperarán a que haya cargado en el barco los cofres de mis pertenencias, lo harán en silencio, con sonrisa de cristiano viejo ante desgracia de marrano. Son los mismos que cargaban mis sedas y mis lanas en los navíos flamencos. Los que insultaban ayer al bribonazo de Romanones entre lloros y suspiros por la monarquía caída mientras atravesábamos los salones techados en Tiépolos y arañas de Bohemia, camino de la puerta sobre el Campo del Moro. Sobran hidalgos alimentados en vanidad de meseta, como ese miserable retratado en el ejemplar Lazarillo, y somos expulsados los honrados labradores de estas ubérrimas vegas levantinas. Ya todo estaba hecho cuando el bastardo Austria venció al humeya; dispersos por las porquerizas de la Extremadura, sin aljamas fuertes, sin mocerío con que formar ejército, sin alianzas, bien pronto traicionadas de turco o de argelino. Entrarán en mi barco con la misma insolencia que fray Tomás en la audiencia regia donde ofrecimos ayuda para la toma de Granada, con la misma insolencia abrirán los cofres, con la misma que fray Tomás arroja el crucifijo a los reales pies. «Judás treinta monedas, vuestras Majestades treinta mil talentos». Nadie hará nada por evitarlo, como nadie hará nada por detener a los estibadores que ya descargan los camiones en esos mercantes rusos: «Nava», «Kim», «Kruso» y «Vogores», rezan sus cirílicos caracteres. Ya todo estaba hecho cuando la asonada pirenaica de Galán. No más atrancar puertas y ventanas cuando la peste diezme la ciudad, esperando acusaciones de castigo divino por mi presencia consentida. No más acusaciones de niños comidos crudos en nocturnos y aquelárricos ágapes. No más concubinos para nuestras Judith o Raquel. Ya todo estaba hecho cuando el confesor de la católica Isabel consiguió la bula de Inquisidor General del Reino, escrita en buen estilo romano de latín clasicizante; aunque desde luego sí, más me gustó el estilo con que al fin la firmé, digno, altivo, regio, «...me demuestran que no tengo el amor de mi pueblo... que el torpe y claudicante, plebeyo, de Maura, del que no quiero ni acordarme. Bien, creo que podré dormir hasta la misma Marsella; mejor salir en barco, es más elegante, más señorial que hacerlo en tren como la abuela. ¿Qué eximio escritor y extravagante ciudadano narrará estos amenos alfonsinos para dedicárselos a un nieto mío acaso Rey de España? Mejor haber contemplado la tarta modernista del Ayuntamiento que alguna fría y húmeda estación del Norte. Han comenzado a descargar el oro, aunque caiga Madrid podrán com-

prar armamento y sofocar la rebelión del ejército de Africa. ¿Para qué ir a Africa?, en Génova o Venecia no tiene religión el comercio. El recortado cerro de Monteagudo, enfrentado a la judería murciana es lo único que reconocieron mis cansados ojos desde la altura del Miravete. ¡Que Alá lo conserve siempre así, cortado, distinto, dominando las acequias y alquerías que regaban las moreras de mi huerto! Para qué haber guardado la llave de mi casa, abandonada al primer rumi que la ocupe. Para qué haber pedido al capitán la bandera patria del navío. Mejor dejar todo en España, los recuerdos,

las nostalgias, casi todas las esperanzas. Mejor que disfruten solos de sus Lepantos y sus oros de Indias. Pronto partiremos todos de este puerto de salida de las Españas, el oro del gobierno republicano, la mirra de las razas marginadas, y la regia vanidad sahutada como el incienso auroral que ya se perfila sobre el mar.

El ocre volumen del cerro de la Concepción destaca sobre las edificaciones del puerto, el más grande que han visto los mares y ha navegado el hombre, mientras la silenciosa mole de la isla de Escombreras va pasando, lentamente, a babor.

LOS ALUMNOS CREAN

La REVISTA DE BACHILLERATO (R/B) pretende poner en marcha una nueva sección en la que tengan entrada los alumnos. Se trata —en un amplio sentido, que ahora explicaremos— de una sección-concurso, pero tratando de darle un máximo nivel. Esta sección implicaría de un modo muy directo a los seminarios didácticos, tanto en su funcionamiento independiente como en una posible labor conjunta.

Apuntamos las grandes líneas de lo que podría ser la sección, aunque esperamos sugerencias para terminar de estructurarla.

1. Se trata, como objetivo fundamental, de fomentar la creatividad de los alumnos mediante una serie de *certámenes* en los que se propondría una temática determinada.
2. Estos certámenes se harían a nivel de centro. Los ganadores de cada centro pasarían a una fase de distrito. De la selección de estos ganadores a nivel de distrito podría ocuparse la inspección, nombrando y supervisando entre el profesorado unos tribunales que juzgasen los trabajos.
3. En la fase nacional, R/B decidiría los tres mejores trabajos creativos de cada certamen que serían —si acaso— objeto de un número monográfico.
4. Se establecerá un sistema de premios.
5. Por seminarios, podrían organizarse concursos del tipo de los que señalamos a continuación, si bien sólo a título orientativo:

DIBUJO

- Concurso de portadas para R/B.
- Concurso de dibujo.
- Concurso de pintura...

CIENCIAS NATURALES

- Estudios geológicos.
- Caza fotográfica...

EDUCACION FISICA

- Crear unas tablas de gimnasia:
- Para rehabilitación.
- Para prepararse a distintos deportes.

FILOSOFIA

- Ensayos sobre ética.
- Ensayos sobre sociología.
- Ensayos sobre psicología.
- Ensayos sobre metafísica...

FISICA Y QUIMICA

- Investigación a nivel de alumnos.
- Diseño y construcción de aparatos de física, química...

GEOGRAFIA E HISTORIA

- Estudios etnográficos.
- Estudios arqueológicos...

IDIOMAS MODERNOS

- Canciones (letra y música).
- Metodología para el estudio de los idiomas.

LENGUA Y LITERATURA

- Concurso de cuentos cortos.
- Concurso de poesía.
- Concurso de guiones de cine.
- Estudios dialectales y de lenguas vernáculas...

SOLILQUIO DE ANTIGONA EN LA TUMBA

Por M.^a Elda Gómez Palmeiro

Qué tinieblas albergan mi corazón a solas.
Oh destrucción del aire, oh signo atroz.
Ay Tebas, el amor ha huido de tus muros
—acribillado arcángel, silente luna triste.

Yo era la libertad y la has matado;
alcé contra el tirano mi voz y mi conducta
y me has dejado aquí, bajo las sombras,
mientras bate el recuerdo sus alas más dolientes.

Cuando pasen los años y un ruiseñor yo sea
en la memoria azul de una muchacha
y el cuerpo de Creonte se derrumbe
bajo su tibia mano llameante;
entonces será cierto que mi muerte es mentira.

PROYECTO DE UNA NUEVA SECCION

LENGUAS CLASICAS

— Ensayo mostrando la importancia cultural de estas lenguas clásicas.

MATEMATICAS

— Propiedades de números (con calculadora).
— Preparar programas para resolver ecuaciones.
— Juegos matemáticos.
— Problemas de ajedrez...

MUSICA

— Coros (grabar canciones en cinta magnetofónica).

RELIGION

— La función de la religión hoy.

Todo esto, repetimos, es sólo una orientación. Estamos seguros de que los seminarios tendrán ideas válidas que aportar.

Por el momento esperamos estas sugerencias para dar forma definitiva a la sección, que puede resultar de interés tanto para los alumnos como para los profesores. Este tipo de certámenes está hoy de actualidad (Premio Holanda, Olimpiada matemática, etc.). La ventaja de esta sección sería la de ampliar a todos los seminarios la posibilidad de entrar en un certamen de carácter nacional, y la de que los alumnos, efectivamente creadores, sean conocidos en un ámbito más amplio.

La sección, provisionalmente, lleva el título «Los alumnos crean». Puede ser válido; esto es algo que deberán decidir los que colaboren con nosotros. Desde este momento pedimos a profesores y alumnos un título mejor, más expresivo, y cabecera con logotipo simbólico —como el que llevan las otras secciones—. Esta es una sección abierta a todo tipo de iniciativas. Pretende fomentar algo tan importante como es la capacidad de crear.

No obstante, para que esta ayuda sea eficaz, agradeceríamos el envío de la encuesta que incluimos a continuación.

ENCUESTA (1)

1. ¿Qué título sugiere para esta sección?

.....

2. ¿Cuál puede ser el logotipo de la cabecera? (aquí habrá que hacer un dibujo, ya en forma de boceto, ya en forma definitiva).

3. ¿Qué sistema de premios podrá establecerse?

.....

4. ¿Qué temática podrán proponerse por seminarios?

.....

5. Otras observaciones:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(1) Se admitirán estas encuestas hasta el 31 de mayo de 1981.

**EDITORIAL****BRUÑO****PEDAGOGIA DE VANGUARDIA****serie bruño****BUP/1.º****BUP/2.º****BUP/3.º**

Matemáticas	___ Entorno I. ___ Entorno I. Soluc. ___ Estructura I.	___ Entorno II. ___ Entorno II. Soluc. ___ Estructura II. ___ Estructura II. Soluc.	___ Entorno III. ___ Entorno III. Soluc. ___ Estructura III.
Ciencias	___ Nivel I.		___ Nivel III.
Física y Química		___ Enlace II. ___ Enlace II. Soluc.	___ Enlace III. ___ Enlace III. Soluc.
Geografía e Historia	___ Códice I.	___ Códice II.	___ Códice III.
Lengua y Literatura	___ Romance I.	___ Romance II.	___ Romance III.
Filosofía			___ Búsqueda III
Latín		___ Foro II. ___ Foro II. Guía-Soluc.	___ Foro III. ___ Diccionario Latín.
Griego			___ Agora III ___ Diccionario Griego.
Francés	___ Mirage A ___ Mirage 3 Cassettes	___ Mirage B ___ Mirage tres Cassettes.	___ Mirage C ___ Mirage 3 Cassettes
Inglés	___ London A. ___ London 2 Cassettes.	___ London B. ___ London 2 Cassettes	___ London C. ___ London 2 Cassettes
Dibujo	___ Forma I	___ Forma II. ___ Diseño II.	___ Forma III.
Religión	___ Experiencia y fe I. ___ Experiencia y fe I. Guía. ___ Coedición I. ___ Coedición I. Guía.	___ Experiencia y fe II ___ Experiencia y fe II. Guía. ___ Coedición II. ___ Coedición II. Guía.	___ Experiencia y fe III. ___ Experiencia y fe III. Guía.
Música	___ Música I.		

serie instituto**BUP/1.º****BUP/2.º****BUP/3.º**

Matemáticas	___ Asíntota I. ___ Variables I.	___ Asíntota II. ___ Variables II.	___ Asíntota III. ___ Variables III. ___ Variables III. Soluc.
Ciencias	___ Ciclos I.		___ Ciclos III.
Física y Química		___ Resorte II.	___ Resorte III.
Geografía e Historia	___ Encuentros I. ___ Finisterre I.	___ Encuentros II. ___ Finisterre II.	___ Encuentros III. ___ Finisterre III.
Lengua y Literatura	___ Glosa I.	___ Glosa II.	___ Glosa III.
Filosofía			___ Dialéctica III. ___ Pensamiento III.
Latín		___ Auriga II.	___ Auriga III.
Francés	___ Concorde I. ___ Concorde I. 3 Cassettes.	___ Concorde II. ___ Concorde II. 3 Cassettes.	
Inglés	___ England I.	___ England II.	___ England III.
Dibujo	___ Imagen I.		
Religión	___ Q. es J. de Nazaret, n.º 5. ___ " " " " " 6. Guía.	___ Iglesia y sociedad, n.º 7.. ___ " " " " " 9. Guía.	___ Hombre y religión, n.º 8. ___ " " " " " 10. Guía.

COU, plan nuevo 1978

___ Filosofía.	___ Cuadro sistema periódico.	___ Historia del Arte.
___ Historia contemporánea.	___ Biología.	___ Dibujo Técnico.
___ Matemáticas.	___ Tejidos vegetales.	___ Francés.
___ Matemáticas Solucionario.	___ Física.	___ Inglés.
___ Seminario de Lengua.	___ Física Solucionario.	___ Latín Foro.
___ Literatura.	___ 1.500 Cuest. de Física. Enunc.	___ Latín Adrados.
___ Química.	___ 1.500 Cuest. de Física. Soluc.	___ Latín Diccionario.
___ Química Solucionario.	___ Hombre y cristiano, tomo I.	___ Griego.
___ 51 Prácticas de Química.	___ Hombre y cristiano, tomo II.	___ Griego Diccionario.

**EDITORIAL****BRUÑO**Marqués de Mondéjar, 32. Madrid-28.
Teléfonos 246 06 07-06-05.



CRITICAS

FERNANDEZ CINTO, Jesús

EL FRANCES DE LA COMUNICACION

La Revista de Bachillerato ha publicado en otras ocasiones (noviembre 1979), temas sobre la metodología de las lenguas modernas.

Hoy presentamos el libro que acaba de aparecer, «El Francés de la Comunicación» (Análisis de sus estructuras semántico-sintácticas) del Doctor Jesús Fernández Cinto, Catedrático de Francés de Instituto y Escuela Universitaria.

Como su título indica es un estudio de las estructuras semánticas y sintácticas del francés en su proyección hacia la comunicación.

Tiene un enfoque totalmente nuevo siguiendo las directrices del Plan de Lenguas Vivas elaborado por el Consejo de Europa (Plan en el que ha sido representante de España para el francés).

El libro está estructurado en unidades modulares (capitalizables) de tipo monográfico, muy completas, sin progresión entre sí.

Esta estructuración permite abordarlo por cualquier punto de acuerdo con las necesidades del que lo utiliza, de forma que si el objetivo perseguido requiere el aprendizaje de determinadas unidades, se pueda empezar dicho estudio por esas unidades dejando las restantes para un estudio posterior, de acuerdo con posibles necesidades y objetivos.

El libro viene a llenar una laguna: la inexistencia de una Gramática de la comunicación.

El objetivo del libro es facilitar la estructura adecuada que permita pasar del mundo inmanente del alumno a la manifestación en lengua francesa, siempre dentro de una situación.

PLAN DE LA OBRA

La concepción del libro responde al siguiente esquema: *unos capítulos de base* sobre la comunicación, la situación y la estructura de la lengua; un cuerpo central de capítulos sobre las *estructuras semánticas*; mensaje, tipología de mensajes, modificadores y relaciones;

un estudio de las *estructuras sintácticas* y, como apéndices, unos capítulos sobre la *composición*, la *traducción*, las *lenguas de especialidad* y los *ejercicios*.

Se concede en esta obra una gran importancia al estudio de los *campos semánticos*, base del enriquecimiento psicológico del aprendizaje de una nueva lengua y fundamento metodológico de la adquisición del léxico (Cfr. cap. 4 y 27) ya que el léxico no se enseña, se aprende.

Una ojeada al contenido de algunos capítulos nos indica el plan de la obra con más precisión.

OBJETIVOS

Uno de los objetivos principales que el libro persigue es la sistematización de las estructuras gramaticales en aquellas personas que tengan ya sólidos conocimientos de la lengua francesa.

A esta sistematización contribuirá no

poco la creatividad lingüística. Por ello el libro va sin textos de trabajo con objeto de que el estudio de las estructuras se haga sobre los textos elegidos según las necesidades del usuario, lo que aumentará la motivación del estudio.

Otro de los grandes objetivos que el autor se propone es la organización por campos de los contenidos de la comunicación.

El capítulo 27 «Tipología de Ejercicios», viene de ser una especie de guía pedagógica de la utilización del libro.

DESTINATARIOS

Creemos que el libro puede ser de una extraordinaria utilidad para los seminarios de Francés de los Institutos en cuanto puede servirles de guía de sistematización de estructuras gramaticales y base para numerosos ejercicios, como se indica en el Capítulo 27.

Puede ser muy interesante para los últimos cursos de las Escuelas de Idiomas.

Creemos que es utilizable por los alumnos de las Facultades de Filología y de Escuelas Universitarias.

En general es una obra muy útil para todas aquellas personas interesadas en el aprendizaje o en la enseñanza del francés o de otra lengua viva.

Eloy Rada

WEISGERBER, Robert A.

PERSPECTIVAS DE LA INDIVIDUALIZACION DIDACTICA

Madrid, Anaya, 1980

TENDENCIAS ACTUALES DE LA ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA

Madrid, Anaya, 1980

Se trata de dos libros gemelos que, desde diferentes enfoques, plantean todos los tópicos referentes a la individualización de la enseñanza y exponen los

diversos intentos que, especialmente en el área anglosajona, se están realizando para adaptar la enseñanza a las necesidades y características de cada alumno,

desde las técnicas del trabajo independiente hasta el aprendizaje con ayuda del ordenador.

En el primero de los libros —360 páginas— psicólogos y teóricos de la educación, examinan sucesivamente: los supuestos de la individualización del aprendizaje, la naturaleza de las diferencias individuales, la medida de los estilos cognoscitivos y de las reacciones afectivas, la formulación de los objetivos con arreglo a sus componentes críticos, la evaluación como técnica para examinar la eficacia de un programa, la inversión de los papeles de profesor y alumno, las técnicas de simulación, la importancia de los nuevos recursos tecnológicos y la capacidad individualizadora del ordenador.

En el segundo de los libros se pasa revista a múltiples experiencias realizadas sobre las posibilidades de un trabajo independiente, y se exponen con detalle diversos proyectos de gran envergadura desarrollados en Estados Unidos y que resumimos a continuación.

El proyecto PLAN (Program for Learning in Accordance with Needs), sostiene que los objetivos individuales de los estudiantes a corto, medio y largo plazo, varían considerablemente entre sí y que tal variación puede acomodarse sin embargo a una reorganización del material de enseñanza en forma modular, que hace posible la individualización del trabajo, de manera que el profesor dirige, asignando trabajos según ritmos propios.

El proyecto IPI (Individually Prescribed Instruction) considera que ninguna de las técnicas conocidas resuelve por sí sola la urgente transformación de la enseñanza convencional centrada en el profesor. Una enseñanza individualizada es la clave de toda la transformación.

1. Los objetivos de conducta se han de fijar en términos de conductas observables.

2. Los parámetros individuales del estudiante condicionan el proceso: a) Capacidades; b) Ritmo de avance; c) Cantidad de práctica requerida; d) Preferencia por un determinado estilo de aprender.

3. La jerarquización de objetivos no es otra cosa que el orden secuencial de núcleos o unidades de enseñanza con sentido, estructurados lógicamente y jerárquicamente.

4. Preparación de materiales diversos que engranen con los objetivos y reduzcan al mínimo la enseñanza directa, de manera que el profesor deje de ser un impartidor de conocimientos y pase a ser un guía.

5. La evaluación está integrada por pre-tests incorporados a las unidades y post-tests.

6. Se estimula así el trabajo independiente y la responsabilidad y confianza en sí mismo del estudiante.

El proyecto IDEA es un programa nacional del Institute for the Development of Educational Activities, apoyado por la fundación Kettering.

Parte de los siguientes supuestos: La enseñanza centrada en el profesor, es una enseñanza que se dirige, fundamen-

talmente, al estudiante mediano. Los demás son marginados al forzarles a un paso y actividades iguales para todos. El profesor ya no es la fuente básica de información: es el director y distribuidor de tareas.

Hay que adecuar el curso al estudiante; el programa se organiza en pequeñas unidades de estudio, según el tópico y la dificultad. Son las LAP (Learning Activity Package), conjunto de materiales programados, que indican el cómo, qué, cuándo y dónde utilizar los recursos del aprendizaje. Y los UNIPAC (mezcla de Unit y Package), de los que el Centro de Materiales del Proyecto, dispone de 1.500, en constante circulación, confección y reelaboración.

La metodología es semejante a la de los proyectos anteriores: fijación y enumeración de conceptos entendidos como abstracciones que organizan el mundo en categorías, formulación de objetivos entendidos como aquello que el alumno ha de ser capaz de hacer, materiales multidimensionales, actividades diversas y evaluación. Se trata así de conseguir un clima de actividad autodirigida, mediante la opción de alternativas de diferente dificultad en las unidades, una responsabilización en el propio desarrollo, una motivación por la que el estudiante se sienta implicado en su

propio aprendizaje, una satisfacción en el disfrute de la cultura por sí misma y como instrumento capaz de resolver situaciones, y la creatividad, que consiste en la confianza en sí mismo por la que uno es capaz de explorar nuevas ideas valores y relaciones.

Los autores no definen el enfoque optimo. Se limitan a exponer un panorama de cómo las hipótesis y componentes operativos de la enseñanza individualizada se aplican en los proyectos vigentes más importantes.

Como dice el recopilador en su prólogo, la individualización no es la receta mágica: el progreso no equivale siempre a la disminución del esfuerzo, a la simplificación de la tarea de los educadores a una regeneración del espíritu de la escuela como resultado de la quiebra de la rutina. Más bien el progreso se realizará en la medida en que la individualización vaya mostrando un efecto observable beneficioso.

El lector español siente, al leer tal cúmulo de experiencias efectivas, equivocadas o no, una extraña impresión en un país con una educación dominada por el fetichismo legislativo y la mentalidad administrativista.

Ricardo S. Ortiz de Urbina

WILSON, John A.; ROBECK, Mildred; MICHAEL, William

FUNDAMENTOS PSICOLOGICOS DEL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

Madrid, Ed. Anaya, 702 págs., 1978

Neill, el polémico y controvertido educador inglés, mantenía que el aprendizaje surge cuando existe una fuerte motivación que provoca la adquisición de nuevos conocimientos y formas de conducta, y que la aparición motivacional siempre es un resultado emergente de la propia maduración personal en confluencia con el ambiente. Es fácil localizar aparentes conductas que reflejen una adquisición, pero escasamente interiorizadas, cuando se provocan a través de un incentivo. El tema, por discutido, entraña la opción educativa entre la estimulación precoz o la libertad del desarrollo madurativo.

Sin pretender resolver el problema, el extenso trabajo de Wilson, Robeck y Michael, profesores de Psicología Educativa en centros universitarios de los Estados Unidos, aporta un nuevo concepto al desarrollo del aprendizaje. Se considera que el hombre es un ser en cons-

tante actitud natural por aprender, pero dicho aprendizaje debe ser educado, a través de la intervención externa y ambiental que provoque, por medio de un estímulo, el comportamiento deseado. Es claro que la base teórica y práctica de sus aportaciones se localiza en el conductismo, pero, intentan interiorizar en el proceso E—R, superando el simple mecanismo de la reacción. En este sentido analizan el proceso motivador de forma que la relación del sujeto con su medio ambiente fundamentalmente sea E—S—R, e incluso, que el propio sujeto seleccione y provoque su aprendizaje. De esta manera analizan y proponen el *aprendizaje motivado*, como medio para obtener un aprendizaje formativo, al que se llega superando tres niveles de adquisición:

- Asociación (intelectual y afectiva).
- Conceptualización (intelectual y afectiva).

- Autodirección creativa (síntesis afectiva e intelectual en la toma de decisiones).

La diferencia con Neill es que, en el diseño que ofrecen, el ambiente no actúa indirecta y difusamente, como propone el autor inglés, sino que se manejan determinados estímulos, como técnica conductista, para provocar, en el último nivel, una interiorización y creación de aprendizajes.

Como puede suponerse, tienen que superar el canalizado método conductista, para incluir en su diseño aportaciones de otros autores fundamentalmente de los gestaltistas y de Guilford. Y con el fin de aportar realizaciones prácticas incluyen las aplicaciones de su teoría en los diferentes niveles educativos (pre-escolar, escuelas secundarias y universitaria), ofreciendo un amplio campo de sugerencias de aprendizaje motivado (págs. 55 y 76).

El texto se ofrece como libro de estudio para estudiantes de Psicología educativa, estableciendo en cada capítulo un cuadro de objetivos a alcanzar por el lector y una serie de actividades como refuerzo. Este interés didáctico obliga a

los autores a incluir algunos capítulos, cuyo contenido podríamos catalogarlo de apoyo. (Cap. 18 y 19, especialmente), así como otros que completan y divulgan las nociones que, para un especialista, son el punto de partida para el análisis que ofrecen. (Capítulos 10 y siguientes.)

Por otra parte, la amalgama didáctica que ofrecen origina la inclusión de gran cantidad de estudios, investigaciones y teorías psicopedagógicas que diferentes autores durante el presente siglo, han realizado. También la bibliografía que se incluye mantiene esta tendencia, con escasa atención a autores europeos, excepto aquellos de gran resonancia. Este interés por abarcar varios objetivos (aportación teórica, investigación, divulgación y didáctico), puede confundir al lector que pretenda estudiar el texto en su integridad, ya que, en ocasiones, pasa casi a ser una obra de consulta. Y quizá, por otra parte, esta amplitud es la que ofrece un sugestivo interés al lector, dada la gran cantidad de datos que recoge.

Angel F. Lázaro

RAMSEY, M. M. (revised by R. K. Spaulding

A TEXTBOOK OF MODERN SPANISH

Ed. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1956

El presente volumen, dentro de la línea de los estudios contrastivos entre el Inglés y el Español, puede ser tomado como un clásico en este campo, y ha abierto la brecha a posteriores estudios realizados por autores tales como, Stockwell, Lado y otros.

A pesar de que la 1.^a edición es de 1894 todavía muchos de los puntos que desarrolla continúan vigentes; ya que el enfoque primitivo dado por Ramsey ha sido aclarado, en cierto modo por Spaulding (profesor de español en la Universidad de California en Berkeley) que ha revisado la obra para las últimas ediciones, con el fin de darle mayor actualidad a puntos desfasados.

El ánimo del autor fue, en su tiempo, hacer una gramática de español, como figura en el subtítulo del libro.

«As now written and spoken in Castile and the Spanish American Republics».

En el prefacio de la presente edición se hace referencia a que los profesores de español: «... continúe to refer to Ramsey as the ultimate and best accessible authority».

Esto, desde la perspectiva actual resulta un poco exagerado, pero si creemos justo que sea considerado como un manual útil en cualquier estudio contrastivo.

Remitiéndonos de nuevo al prefacio del profesor Spaulding:

«No serious student of Spanish can afford to be without Professor Ramsey's work».

En cuanto a los ejemplos castellanos utilizados por Ramsey, aunque a menudo no cita su fuente, se ve claramente que están sacados, entre otras obras de *Marianela* de Pérez Galdós, *La hermana San Sulpicio*, de Palacio Valdés, etc... pues en general, utiliza trozos de obras literarias y científicas de su época.

El libro consta de una introducción y dos partes. En la introducción hace un breve análisis de la situación histórico-geográfica de la Península Ibérica, sus divisiones en regiones, e incluso habla de la supremacía del castellano como lengua oficial. Hace una breve historia del origen del castellano, su procedencia latina, cita a grandes autores clásicos españoles como Séneca, Lucano, Marcial, etc... y que si no hubiera sido por la simplificación de la ortografía, introducida por la Real Academia Española, el español había tenido el honor de ser la lengua más parecida al latín de las principales lenguas románicas.

También encontramos en esta introducción una referencia al uso que debe darse a este manual, e incluso a los lectores a los que va destinados. Analiza, en ella, las distintas partes del libro, recomendando los ejercicios prácticos que intercala en algunas partes.

Hay también una bibliografía básica, aunque muy limitada, dada la fecha de publicación de las obras que cita.

En la parte I: Analiza los principios de Ortografía y Pronunciación, los cuales según él, deben asimilarse antes de comenzar a estudiar la gramática y el léxico de una lengua. A esta parte sólo dedica 19 páginas y trata: el alfabeto, las vocales, diptongos, triptongos, consonantes, las letras dobles, la división de las sílabas, las mayúsculas y la puntuación.

La parte II, que titula: Formas y Usos, la divide en 33 capítulos subdivididos en epígrafes, en los que de una manera sistemática va tratando los diferentes puntos gramaticales que van: desde los nombres, artículos, pronombres personales, posesivos, interrogativos, la comparación de adjetivos y adverbios, adjetivos, relativos, numerales, verbos... hasta la formación de palabras y el orden de palabras.

Como complemento, incluye tres apéndices:

- El primero trata las formas españolas de direcciones.
- El segundo los usos sociales y de cartas.
- El tercero los adjetivos geográficos derivativos.

Por último, queremos volver a señalar que pese a estar considerado un manual tradicional, estimamos que puede ser sumamente útil a la hora de enfocar cualquier paralelismo entre estructuras inglesas y españolas.

Auxiliadora Contreras

GRUP Pánta Rei

MATERIALES DIDACTICOS PARA EL ESTUDIO DE LA FILOSOFIA

Barcelona, Colegio de Doctores y Licenciados de Cataluña y Baleares, cuaderno núm. 1

La Comisión de Filosofía del Colegio de Doctores y Licenciados de Barcelona, grupo Pánta Rei, ha iniciado la publicación de unos Cuadernos filosóficos experimentales de gran interés instrumental para profesores y alumnos de Filosofía. Pretende este grupo presentar la Historia de la Filosofía a través de las obras de los propios filósofos, siguiendo el programa oficial de COU. Irá publicado en sucesivos números una selección de textos, organizada en torno a tres núcleos básicos: esquema, texto y cuestiones. Estas últimas aparecen en cada uno de los comentarios y están en

función de las operaciones mentales de análisis y de síntesis; vienen agrupadas según criterios semánticos, formales y de comprensión.

Damos la bienvenida desde «Revista de Bachillerato» a los Cuadernos de didáctica de la Filosofía, en torno a comentarios de textos, porque vienen a llenar un gran vacío instrumental en este campo.

El Cuaderno n.º 1 está dedicado a la Filosofía del Racionalismo y a la Filosofía Política de Maquiavelo.

Concepción Alhambra

Dirección General del Instituto Nacional de Prospectiva. Ministerio de Economía

ORGANIZACION DE COOPERACION Y DESARROLLO ECONOMICO. INTERFUTUROS. DE CARA AL FUTURO. PARA UN CONTROL DE LO PROBABLE Y UNA GESTION DE LO IMPREVISIBLE

**Madrid, Imprenta Nacional del «Boletín Oficial del Estado»
(700 ptas., 518 págs. de 17 x 24 cm.), 1980**

La OCDE, de la que forma parte España, ha elaborado este voluminoso informe sobre la evolución futura de las sociedades industriales avanzadas y la de los países en vías de desarrollo. La obra fue publicada primeramente en francés e inglés y ahora aparece pulcramente traducida al español, para contribuir así al conocimiento del futuro de nuestra sociedad.

En este informe se exploran las posibilidades de los países de la OCDE, así como las del Tercer Mundo con especial énfasis en el estudio de su interdependencia. En sus conclusiones se recomienda la realización de estudios prospectivos nacionales, lo que en nuestro

país constituirá lo que ya ha sido bautizado como «España en la década de los 80», que dirige el Profesor Fontela que intervino como perito en la elaboración de Interfuegos.

Este estudio se basa en los trabajos de investigación realizados por un equipo internacional, dirigido por el Profesor Jacques Lesourne y formado por seis expertos con los que colaboró un Grupo Consultivo y un Comité de Dirección, formado este último por representantes de los 19 miembros de la OCDE. En el informe se analizan las posibilidades, las limitaciones y los problemas del futuro inmediato de los países desarrollados, como crecimiento, interacciones,

estructuras y evolución de los valores, todo ello en relación con los países en desarrollo, sin olvidar el papel de los países de economía planificada. Como se explora un futuro incierto, para un profano puede esto parecer algo así como ciencia-ficción o ciencia-providencia, pues bien incierto es el futuro de la Humanidad, amenazada por el holocausto nuclear, la explosión demográfica o la subversión mundial. Es indudable, que la cuestión batallona de nuestro tiempo es la necesidad de una mayor equidad y mejor distribución de las riquezas del Mundo, no solamente entre las naciones, sino también en el seno de cada una de ellas (pág. 14).

El informe se divide en cinco partes. En la primera se estudian los límites físicos del crecimiento de la población y de la economía mundiales. La población del Mundo, se calcula que será del orden de los 6.000 millones a finales del presente siglo, con aumento débil en las regiones más desarrolladas y muy considerable en el Tercer Mundo (excepto China). Más allá del año 2000, la incertidumbre crece, pero 12.000 millones de habitantes para todo el globo terráqueo, parece una hipótesis razonable a partir del año 2050. En cuanto a la producción de alimentos, a partir del año 2000, las perspectivas son muy inciertas y la única solución, por ahora, sería el uso industrial de técnicas biológicas, que unidas a la producción tradicional, podrían resolver el problema, aunque el fantasma del hambre mundial, está siempre presente.

De grandísimo interés para el geógrafo, son las predicciones que se hacen, referentes a la energía, materias primas (ambas en vías de agotamiento o de sustitución), modificaciones del medio ambiente por la acción humana (aquí los ecologistas tienen mucho que decir), del clima (por el aumento del CO₂ en la atmósfera, lo que acarrearía un aumento de la temperatura media de la tierra, con el gravísimo peligro de la fusión de los hielos polares y la subsiguiente inundación de los puertos mundiales), así como los problemas del agua (que ya escasea en los países industriales) y de los productos tóxicos usados como pesticidas (que pueden destruir el ecosistema). En todos estos apartados, es impresionante la velada presencia de la ciencia-ficción, aunque todo ello tenga rigurosas bases científicas.

En esta breve reseña, no es posible más que enumerar las otras cuatro partes del informe: «Las tendencias del pasado y las dimensiones del futuro»; «Las sociedades industriales avanzadas frente al cambio»; «Las sociedades industriales avanzadas y el Tercer Mundo»; y «La gestión de la independencia mundial». Se insiste en que este informe no es un mensaje de optimismo ni de pesimismo, sino una incitación a la toma de contacto y a la acción de una serie de recomendaciones, pues el futuro está llegando a pasos agigantados. En realidad ya ha llegado, porque «tempus fugit».

Justo Corchón García

LEONATO MARSAL, Ramón

POSIBILIDADES ENERGETICAS DE ESPAÑA

**Madrid, Fundación Juan March, Boletín Informativo núm. 94,
junio 1980**

Trabajo en el que se realiza un análisis de las posibilidades energéticas de nuestro país en relación con los recursos disponibles de carbón, hidrocarburos, energía solar, eólica, hidráulica, nuclear y la que se podría originar a partir de residuos agrícolas, industriales y urbanos. La explotación de estos recursos, conforme a la estrategia del Plan Energético Nacional (PEN) debe de ser intensiva.

El autor plantea como simultáneamente a esta explotación masiva se debe intensificar la investigación de nuevas fuentes y el perfeccionamiento de nuevas tecnologías, lo que evitaría nuestra dependencia de productos energéticos importados.

Carmen Gamoneda

ALLEN, Robert

COMO SALVAR EL MUNDO

**Madrid, Fundación para la Ecología y Protección del Medio
Ambiente, 157 págs., marzo 1980**

«La Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y de los Recursos Naturales» (UICN), en colaboración con el «Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente» (PNUMA), el «Fondo Mundial para la Vida Silvestre» (WWF), la «Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación» (FAO), y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) ha elaborado un importante documento titulado «Estrategia mundial para la conservación» y en cuya confección han colaborado más de setecientos científicos, miembros de las diferentes comisiones de la UICN.

Este documento fue presentado de forma oficial el día 5 de marzo de 1980 (Día Mundial del Medio Ambiente), simultáneamente, a los gobiernos de 29 países, entre ellos España. En el acto de presentación del documento, nuestro Ministro de Obras Públicas anunció la adaptación de su contenido a las circunstancias de nuestro país y elevarlo al Consejo de Ministros para su puesta en marcha.

El documento marca las líneas en las que debe basarse una política para la conservación del medio ambiente a nivel mundial.

Paralelamente a la Presentación de la

«Estrategia Mundial para la Conservación» se presentó el libro «Cómo salvar al mundo» redactado por Robert Allen, Senior Policy de la UICN, cuya sede se encuentra en Gland (Suiza).

El libro es una versión para la divulgación del documento. Se diferencian documento y libro en que en éste se trata con todo detalle los problemas prioritarios de la conservación y se dedica menos espacio que en el documento a la organización de la conservación.

La versión española del libro ha sido realizada por la Fundación para la Ecología y Protección del Medio Ambiente (FEPMA).

El libro consta de siete capítulos. El primero de ellos, «Por qué hay que salvar el mundo ahora y cómo hacerlo» realiza el análisis del problema de que «sólo tenemos un mundo y está desapareciendo rápidamente», «por erosión, por deforestación, bajo las construcciones de asfalto y cemento, por la excesiva explotación de los recursos, por la acumulación de detritos» y ante este cúmulo de desastres, los autores del documento presentan su estrategia basada en: el mantenimiento de los procesos ecológicos esenciales, la preservación de la diversidad genética, y la utilización de las especies y los ecosistemas de una forma sostenida.

Los autores son realistas y saben que son muchos y muy complejos los obstáculos que se oponen a la conservación del medio ambiente, pero proclaman que es urgente una estrategia de conservación. Dentro de su estrategia figura una educación ambiental que «modifique la conducta de la sociedad en relación con la biosfera» de esta educación nacerá una «nueva ética, no limitada a los seres humanos sino que comprenderá también a los animales y a las plantas».

Dada la complejidad del problema han establecido cinco áreas de actuación prioritaria y urgente. Las áreas son: Los sistemas agrícolas. El mar. El bosque. Y las especies amenazadas. Estas áreas preferenciales son estudiadas en los capítulos del 2 al 5. En cada uno de ellos se hace un estudio de los problemas que les afectan y qué es lo que hay que hacer.

Esta parte del libro será la más interesante para cualquier tipo de lector, aunque no esté implicado en los problemas de la biosfera.

El capítulo 6 describe las actividades prioritarias para una estrategia de conservación.

Termina el libro con un apartado sobre lo que pueden hacer los particulares para cooperar en la conservación del medio ambiente y nosotros por nuestra parte proponemos a los profesores de Ciencias Naturales que utilicen fragmentos del libro para lecturas comentadas en las clases con la seguridad de que tendrán una buena acogida por parte de los alumnos, e iniciando de este modo la educación ambiental.

Carmen Gamoneda

CATALANO, Franco

METODOLOGIA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Barcelona, Ed. Península, 312 págs., 1980

«Prefiero una historiografía económico-social, que haya aprovechado las enseñanzas de Marx, aunque no pueda calificarse de totalmente marxista, porque, sin dejar de aceptar los admirables análisis históricos del pensador alemán, no estoy dispuesto a atenerme formalmente a sus análisis económicos, sobre todo porque, como creo que ya he dicho, entre El Capital y hoy ha pasado ya un siglo y muchas cosas han cambiado. Por consiguiente, el marxismo ha de adaptarse continuamente a las condiciones históricas particulares y no ha de tomarse como una Biblia Sagrada sobre la que se tenga que jurar» (pág. 264).

«Mi confianza más fervorosa se dirige hacia una historia que se proponga modificar el mundo, y no sólo contemplarlo, intervenir concretamente para transformar las relaciones sociales y suprimir la separación absurda y, a veces, reaccionaria entre la ciencia y la práctica social, mediante nuevas, y hasta ahora insólitas, formas de intervención concreta» (pág. 286).

«Sin esa capacidad intrínseca para influir concretamente sobre la sociedad existente, la historia debería reducirse, por cierto, a una narración carente de vida y a una relación carente de alma de lo que existe (narración y relación que no pueden ocultar una finalidad básica conservadora y de restauración del pasado, frente lo que quiere irrumpir y romper todas las cadenas). Precisamente, he escrito este libro para atacar tales tendencias» (pág. 19).

Estas tres citas aisladas, extraídas de la obra que comentamos reflejan con claridad los planteamientos teóricos y metodológicos del libro de Catalano. Obra que se enmarca en la corriente o

interpretación de la Historia como disciplina instrumental y no sólo cultural y narrativa, como en algunos enfoques se la sigue aún concibiendo.

Desde una perspectiva excesivamente italo-céntrica —lo que no le impide aludir a otros países (Maravall creo que es el único autor español mencionado)— el Profesor milanés aborda, a lo largo de cinco desiguales capítulos, una interesante y a la vez compleja serie de temas. La sola mención de los capítulos nos ilustran claramente.

- 1) Una historiografía acorde con la sociedad.
- 2) Contra el fatalismo. El mito.
- 3) Necesidad de vincular la Historia con otras disciplinas.
- 4) ¿Qué es, en realidad, la Historia?
- 5) La enseñanza de la Historia como renovación de la escuela.

La obra es a la vez que interesante desigual. Tiene capítulos de gran interés, como el 1 y el 4, otros menos logrados, el 3 y el 5, y otros —como el 2— de gran profundidad como reflexión teórica. En otro orden de cosas creo que la persistente crítica a Croce, en buena parte justificada, peca de reiterativa e innecesaria en algunas ocasiones.

En general, pienso que la obra es de interés, pero su carácter de ensayo a cerca de la metodología y enseñanza de la Historia hace que pague de «poco práctica» para la realidad inmediata, y por supuesto adscrita a unos determinados postulados teórico-prácticos. A pesar de lo cual me permito recomendarla a todos aquellos que estén interesados en el papel y función de la enseñanza de la Historia.

Teodoro Martín

BLAT GIMENO, J., y MARIN IBAÑEZ, R.

LA FORMACION DEL PROFESORADO DE EDUCACION PRIMARIA Y SECUNDARIA, ESTUDIO COMPARATIVO INTERNACIONAL

Barcelona-Paris, Edit. Teide-UNESCO, 1980

Se publica este libro a la vez en español, en la Colección Coediciones Teide-UNESCO «Colección UNESCO-Programas y Métodos» y en francés en la colección especialista de la UNESCO

titulada «Estudio sobre la movilidad de las personas y la evaluación de su competencia».

Se trata de una obra importante en Pedagogía Comparada y, a la par, de un

instrumento de gran utilidad para establecer bases que hagan factible la equiparación internacional de los estudios y de los títulos.

Es obra de dos pedagogos españoles conocidos a nivel nacional e internacional. José Blat Gimeno y Ricardo Marín Ibáñez. Blat Gimeno ha trabajado en la educación española como Maestro, Inspector, Inspector Central y Director General de Educación Básica y en la UNESCO como experto y Jefe de la misión, Director de la oficina regional y Jefe del Proyecto Principal de Educación para América Latina, y últimamente, como Director del Gabinete del Director General. Ricardo Marín Ibáñez, Maestro, Catedrático de Norma y Catedrático de Universidad, ex-Subdirector General de Planes y Programas del Ministerio de Educación, consultor de educación solicitado por varios países, es autor de libros pedagógicos.

Los autores, trabajando sobre documentación original y sobre los datos de una encuesta efectuada por la UNESCO entre los Estados Miembros de la misma acerca de los sistemas de formación del personal docente, nos ofrecen en este libro un estudio comparativo de las condiciones de la formación del profesorado en el mundo en los niveles de Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y en la modalidad de Educación Especial.

Es evidente el interés que tiene un estudio de esta naturaleza referente a una profesión tan importante como la docente que ocupa a tantos millones de personas en el mundo.

Se presentan en este libro las condiciones que deben reunir los alumnos para ingresar en los centros de formación del profesorado, la índole de la formación recibida, el acceso a los puestos de trabajo en la enseñanza, los métodos de perfeccionamiento del personal docente en ejercicio y se señalan de forma clara, formación cultural, preparación especializada en alguna de las áreas de la escolaridad primaria, y formación pedagógica, incluyendo en ésta, las prácticas de enseñanza. Hay un estudio comparativo enriquecido con cuadros sinópticos cierto número de clasificaciones sistemáticas de las ciencias de la educación que figuran en diferentes planes de estudios y en los distintos autores pedagógicos.

En los dos capítulos siguientes se describe la formación del profesorado de educación primaria en Afganistán, Alemania, Argelia, Argentina, Australia, Austria, Bélgica, Bolivia, Brasil, Bulgaria, Canadá, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, China, Chipre, Dinamarca, República Dominicana, República del Ecuador, EE. UU. de América del Norte, Grecia, Guatemala, Haití, Honduras, Hungría, Irlanda, Islandia, Luxemburgo, Malta, México, Nicaragua, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Paraguay, Perú, Portugal, Reino Unido, Suiza, Turquía, Uruguay, Venezuela, Yugoslavia; y de educación secundaria en veintitrés países. Todo ello acompañado en cada caso, para mejor comprensión y utilización, con esquemas gráficos referentes a los aspectos de la formación del pro-

fesorado y a sus relaciones con el nivel de educación —primaria o secundaria— al que el respectivo profesorado se dedicará en su ejercicio profesional.

Los dos últimos capítulos incluyen reflexiones que han obtenido los autores del análisis de las informaciones utilizadas acerca de la formación del profesorado en los países contemplados en la obra. En tres páginas que no tienen desperdicio resumen, modestamente, sus conclusiones y sugerencias.

Se completa la obra con un Anexo I

en el que se copia la «Recomendación de la UNESCO, a los Ministerios de Educación sobre la evolución del papel del Personal Docente y consecuencias de esa evolución en la formación profesional previa y en ejercicio»; un Anexo II con la «Recomendación relativa a la situación del personal docente, y referencias de Documentación Básica utilizada. Hay además un pequeño índice onomástico.

M.^a G. Núñez

DIAZ, Carlos

¿ES GRANDE SER JOVEN?

Madrid, Ediciones Encuentro, 1980

Ediciones Encuentro nos envía este libro de Carlos Díaz, fecundo autor y trabajador incansable. Habrá quien pueda reprocharle —y él mismo se lo reprocha— haber escrito con excesiva fecundidad. Desde mi punto de vista no es esto un motivo de censura. Pienso que en esta sociedad «intelectual» en la que nos movemos de «genios ágrafos» —incluidos bastantes «investigadores» universitarios— el que alguien piense, y diga lo que piensa, tiene una importancia capital.

El libro de Carlos Díaz lleva por subtítulo «Diálogo pedagógico con una juventud sin maestros». Tiene un prólogo y tres capítulos. Para mí, indiscutiblemente, son los más importantes el capítulo I y el II. En el capítulo I —«El universo psicológico del joven»— analiza el autor las circunstancias internas —fundamentalmente— del joven actual: su gregarismo, su hedonismo —expresado en ese especial «rechazo de la paciencia»— su impersonalidad en la relación humana, su gerontofobia; pero también la manipulación de que es objeto una juventud narcisista y antiautoritaria, que rechaza el sacrificio y la disciplina y busca lo fácil y el ocio como formas básicas de existencia.

El capítulo II —«El universo pedagógico del joven y sus maestros»— es muy de mi sabor. (Como diría Ortega, autor al que Carlos Díaz cita con frecuencia, quizá reconociendo que es de los pocos maestros que hemos tenido en esta España nuestra); con independencia de que este capítulo II es, según entiendo, el capítulo más importante y logrado del libro. La tesis básica de Carlos Díaz —cuyo anarquismo de antaño parece resquebrajarse ante las desventuras de hogaño— es que el autoritarismo pedagógico de 1939, con su enciclopedismo —la famosa lista de los Reyes Godos (vid. pág. 87) y su afán por un saber acumulativo e indiscriminado, no eran viables. Todo este montaje «autoritarista» entra en crisis hacia 1970,

cerrando así un ciclo —en frase del autor— «que va desde la hipertrofia de saberes inútiles del pasado a la atrofia de saberse útiles del presente». La pedagogía Freinet tiene aquí su auge ICES e INCIE hacen que la nueva «pedagogía» —por llamarla de algún modo— se cure en salud de presuntos intentos autoritarios y memorísticos. El alumno comienza a ser libre y comienzan a proliferar los pedagogos a la Rousseau; hay un giro paidocéntrico que, con su actitud permisiva y libertaria, establece que el alumno «siempre lleve razón». Carlos Díaz no es partidario del autoritarismo castrante, pero tampoco de la libertad indiscriminada. «La autoridad —dice— es condición de crecimiento, de armonía, porque es amor. La degeneración y tan sólo la degeneración de la autoridad, es el autoritarismo» (Vid pág. 116). Y más abajo añade «Auctoritas (autoridad), por venir del supino *auctum*, forma del verbo *augeo*, no es ni

más ni menos que auge, desarrollo, plenitud, crecimiento, libertad». El autor se muestra partidario del antiautoritarismo, precisamente por ser el autoritarismo una forma bastarda de autoridad. Por eso, para él, «la tarea de la pedagogía presente y futura será la de tratar de acercarse a una cultura de sana autoridad» (pág. 118).

Decía antes que estas tesis eran de mi sabor, y esto es porque Carlos Díaz y yo —quitando las inevitables divergencias— coincidimos de un modo fundamental —como, *mutatis mutandis*, y salvando todas las distancias— coincidieron en su momento Newton y Leibniz o Darwin y Wallace. Se trata de algo epocal. Los dos —y presumo que otros muchos— como docentes en activo en estos años críticos, de movimientos pedagógicos pendulares, estamos en un contexto que reclama la síntesis para llegar a un nivel de conciliación viable.

El libro se cierra con un tercer capítulo —«El universo para-religioso frente al universo religioso del joven»—. Analiza aquí Carlos Díaz los «ateismos» del joven las pseudo-religiones de reemplazo, el multiverso para-religioso del joven, etc.

Es un capítulo abierto a la esperanza —a una esperanza religiosa— que tiene valor sólo para aquellos que comparten el punto de partida del autor del libro. En cualquier caso pienso que esta postura es tan válida como cualquier otra, y que tiene, por lo menos, el aval de ser una actitud sincera.

El libro está escrito con un estilo galano, aunque a veces algo retórico. Carlos Díaz propende al neologismo, o, por lo menos, a palabras inhabituales que pueden hacer tropezar a algún lector. Pero el estilo es el hombre y Carlos Díaz —como decía de sí mismo Meléndez Valdés— escribe como habla.

Pienso que todos los que se dedican a esta difícil tarea de enseñar —y, sobre todo *educar* de un modo u otro— deben leer este libro, aunque sea para no estar de acuerdo con él.

José M.^a Benavente Barreda

K. LOVELL

DESARROLLO DE LOS CONCEPTOS BÁSICOS; MATEMÁTICOS Y CIENTÍFICOS EN LOS NIÑOS

Madrid, Ediciones Morata, 212 págs., 1977.

Los problemas de la enseñanza de la matemática han sido quizá los que mayor número de trabajos, proyectos y libros han llevado al mercado. Se han ensayado métodos y se han realizado múltiples experimentos para mejorar enseñanza y aprendizaje. A pesar de ello la dificultad de la comprensión de los conceptos matemáticos sigue latente y

afecta tanto a los alumnos como a los profesores.

Este libro es un intento más de aproximación a la didáctica matemática, no en el sentido meramente descriptivo sino en el abordaje de los procesos psicológicos que ocurren en la mente del niño en cuanto al desarrollo de los conceptos.

El Doctor Lovell escribe un libro de psicología para los docentes, sencillo y científico, ya que considera que una mejora en la función del profesor comporta no sólo el conocimiento de los sujetos a los que va a enseñar, sino la comprensión de su estructura psicológica y de la evolución por la que pasan las ideas científicas desde que comienzan como operaciones espontáneas hasta que son elaboradas en las inteligencias de los alumnos.

Basándose en los experimentos realizados por Piaget, Inhelder, Szemiska y las valiosas aportaciones de la escuela de Ginebra, así como los descubrimientos más recientes de otros muchos psicólogos y pedagogos: Slater, Springer, Bradley, Ogilvie, Hyde, etc. entre los cuales se encuentra también el propio autor, Lovell intenta presentar al profesor el camino que siguen los conceptos matemáticos desde la percepción hasta la comprensión. Destaca la importancia de algunos métodos de enseñanza de los conceptos numéricos: métodos verbales, métodos basados en la percepción visual y en la imaginación, métodos activos y métodos ambientales. Es un estudio valioso por la sistematización y el apoyo experimental con que van

acompañadas las hipótesis iniciales, el desarrollo y las conclusiones a que llega el autor.

Si bien el desarrollo de los conceptos se estudia en la etapa infantil (estadio de las intuiciones y de las operaciones concretas) es útil e interesante también que los Profesores de Bachillerato en cuanto que explica los procesos mentales que se producen en la adquisición y desarrollo de conceptos básicos matemáticos como son: tiempo, peso, velocidad, espacio, longitud y medida, área y volumen, sistemas de numeración.

Muchas veces las dificultades de alumnos de Bachillerato en matemáticas proceden de la deficiente adquisición y comprensión de los conceptos básicos ya que éstos, según el autor de este libro, no se adquieren de una vez y para siempre sino que se «ensanchan y profundizan a lo largo de la vida, mientras el cerebro y la mente permanecen en actividad y los prejuicios no reducen su capacidad de categorizar».

El libro tiene también el mérito de aportar una interesante y actualizada bibliografía psicológica para el profesor de matemáticas.

M.^a Dolores de Prada

PACIOS LOPEZ, Arsenio

INTRODUCCION A LA DIDACTICA

Madrid, Editorial Cincel-Kapelusz, Colección de Didáctica, 1980

La obra que comentamos es un intento de facilitarnos en apretada síntesis una visión general del concepto de Didáctica, poniendo énfasis en diferenciarla de la Metodología de la instrucción y de la Tecnología educacional, ya que con frecuencia se quiere reducir la Didáctica sólo a una Ciencia normativa que facilite la operacionalización del proceso instructivo.

Para clarificar estas vertientes del estudio del proceso instructivo, el autor distingue tres actitudes que pueden adoptarse al enfocar el fenómeno didáctico: la práctica, la tecnología y la especulativa. Realizada esta diferenciación se centra en el estudio del proceso instructivo en cuanto educativo, enfocándolo con una actitud especulativa y definiendo la Didáctica como: «la ciencia especulativa que estudia la naturaleza y causas de la educación intelectual».

Se emplea el término didáctico para indicar la adquisición de aprendizajes que comportan una cualificación del

discente, evitando emplear tal concepto cuando se trata de actividades que no alcanzan la citada finalidad. Aplicando esta acepción a la actividad instructiva, añade, que sólo la ilustración perceptiva ayuda al alumno a adquirir la educación intelectual.

Se distancia este autor de la clásica afirmación de que «toda instrucción educa», manifestando que sólo «la instrucción hecha con perfección» propicia la formación intelectual, llamando la atención acerca de la confusión frecuente, que identifica: «Adquisición de conocimientos, cuantitativamente considerada, con formación intelectual». Lo importante no es la adquisición de un gran número de conocimientos, sino el modo como se adquieren, es decir, el rigor, la profundidad y el afianzamiento de la capacidad para pensar del alumno. De aquí la importancia de realizar la «actividad instructiva» con la mayor perfección posible.

Se estudia en esta obra las relaciones

entre la actividad instructiva y la educación intelectual, analizándose los elementos esenciales que integran el proceso instructivo en cuanto educativo. A partir de estas reflexiones se diferencia la didáctica de otras Ciencias como la Psicología, la Lógica y la Teoría del Conocimiento. Asimismo se tratan las relaciones y diferencias entre la Pedagogía y la Didáctica considerando ésta como una ciencia implícita en aquella, a la que define como «Ciencia de la educación del hombre» en tanto que la Didáctica es la «Ciencia de la educación intelectual».

En los siguientes capítulos nos da una visión de los límites y contenidos esenciales de la Didáctica estudiando pormenorizadamente: «La naturaleza de la educación intelectual, su adquisición y pérdida, la estructura del proceso instructivo, su eficacia educativa y las posibilidades y límites de la educación intelectual, dando gran importancia a la comunicación de los conocimientos, para terminar el estudio con una reflexión sobre los fines de la actividad educativa».

Esta obra es un intento acertado de dar una visión amplia y científica de la Didáctica, delimitando sus fronteras con otras ciencias afines, realizada con una Metodología especulativa, que le facilita una perspectiva de gran amplitud. Sin embargo la Metodología y, sobre todo, las conclusiones obtenidas, darán lugar, posiblemente, a polémicas y discrepancias que contribuirán a una mayor clarificación de lo expuesto.

Estimamos que la concepción de la educación intelectual y la delimitación del ámbito didáctico son adecuados, no obstante echamos en falta un mayor acercamiento a la praxis didáctica, que clarifique las dificultades que entraña «el cultivo de la capacidad intelectual del discente, mediante el acto didáctico de cada día» aunque comprendemos que éste no era el objetivo que el autor se propuso, esperamos que en el futuro pueda abordarse con más amplitud lo que entendemos como esencial de la Didáctica, señalado con tanto acierto en este trabajo. «Desarrollar la capacidad de pensar del alumno». «No obstante, creemos que los docentes no encontrarán en esta obra una yuda considerable para enfocar con una orientación netamente didáctica su labor educativa, proponiéndose «capacitar óptimamente al alumno en su dimensión intelectual y humana». No es suficiente que el alumno se instruya, sino que hay que centrarse en la perfección de ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje», que facilite al alumno la asunción de sus posibilidades y el desarrollo autónomo de sus potencialidades. El mejor profesor, no es exactamente, el que mejor enseña, sino el que más hace trabajar a sus alumnos, a fin de que aprendan del modo más autónomo y creativo posible, encontrando a través del aprendizaje de la cultura un modo de ser, de sentir y un afán por ser cada vez más hombre.

Antonio Medina Rivilla

CASADO VELARDE, M.

LENGUA E IDEOLOGIA. ESTUDIO DE DIARIO LIBRE

Pamplona, Eunsa, 222 págs., 1979

En el presente libro el profesor Casado aborda el estudio de la lengua periodística y sus implicaciones ideológicas a través de un caso periodístico, el vespertino madrileño *Diario Libre* (Madrid, 1978).

Por medio de un análisis riguroso y exhaustivo del corpus constituido por toda la colección de dicho diario, aseado desde distintas perspectivas —aunque con absoluto predominio de la lingüística—, perfila una imagen total de la publicación en la que sus diversos aspectos (los diferentes códigos semiológicos) muestran una peculiar coherencia interna.

Se abre la monografía con un capítulo

dedicado a trazar el perfil ideológico de *Diario Libre*, a través de un escrupuloso rastreo de sus escasos textos programáticos.

Pasa el autor a continuación a describir todos aquellos aspectos hemerográficos de índole formal, insoslayables en cualquier monografía, como la presente, que pretenda ser globalizadora.

Ambos capítulos proporcionan al autor importantes pistas que serán más adelante completadas y corroboradas por los análisis lingüísticos. Ocupan éstos algo más de la mitad del libro (págs. 91 a 197).

Al comienzo de este extenso capítulo dedica Casado un epígrafe a presentar

el estado en que se encuentra actualmente la bibliografía lingüística sobre la lengua periodística, para pasar luego a caracterizar el registro del idioma que *Diario Libre* refleja: una modalidad lingüística que pretende apartarse del lenguaje sectorial periodístico al uso, a través de un empleo abusivo de recursos de carácter oral, recursos que constituyen el objeto de los restantes epígrafes del capítulo: gráfico-fonéticos, morfo-sintácticos, léxicos.

Sin duda, una de las aportaciones más notables del presente libro es el vocabulario del léxico diferencial de *Diario Libre*, es decir, de aquellos vocablos y expresiones que, por no pertenecer al registro periodístico del idioma, no suelen ser empleados por los periódicos españoles contemporáneos. Este vocabulario aparece, más adelante, tratado desde el punto de vista onomasiológico (vida social, espectáculos y modas; violencia; trabajo y dinero; sentimientos, cualidades, vicios; política) y desde el de las fuentes de procedencia (gitanismos, jerga de la delincuencia, vulgarismos, jerga juvenil «cheli»).

La bibliografía lingüística que cierra el volumen representa una primera recopilación de estudios de carácter lingüístico sobre la lengua usada en el periodismo escrito.

José F. Sánchez Sánchez

Obra en 12 tomos, de la que ha aparecido el primero titulado

HISTORIA DE ESPAÑA **La España Antigua: De Altamira a Sagunto**

Madrid, Ed. Cambio 16, 130 págs., 1980

Dentro de la labor de divulgación histórica que llevan a cabo, tanto en España como en el extranjero, las revistas especializadas merece destacarse el esfuerzo de Historia 16 por abordar una síntesis del pasado español.

Con este fin ha iniciado la publicación de una Historia de España en doce tomos, dentro de sus volúmenes extras.

El desarrollo y configuración del trabajo lo ha encomendado a un adecuado plantel de especialistas que, sin duda, obtendrán un resultado fructífero. Entre los distintos colaboradores destacan: Domínguez Ortiz, Tuñón de Lara, Julio Valdeón, Julio Arostegui, José Luis Martín Rodríguez, etc.

El plan de la obra se estructura, como ya apuntamos anteriormente, en 12 to-

mos bajo la siguiente denominación: La España Antigua, la España Romana, los visigodos y la España Califal, la formación de los reinos cristianos, el final de la Edad Media, Carlos V y Felipe II, esplendor y decadencia (siglo xvii), el Reformismo borbónico (siglo xviii), la crisis del Antiguo Régimen y la época isabelina, el sexenio revolucionario y la Restauración, la crisis de la Restauración y la Segunda República, la guerra civil y el franquismo.

El tomo aparecido, primero de la serie, lleva por título la España Antigua: De Altamira a Sagunto, y es obra de Antonio Blanco Freijeiro y Jesús Valiente Malla. Como acertadamente apunta en la introducción uno de los autores un doble objetivo se ha cumplido; de un

lado «redactar una síntesis de Historia de España que incorporase los últimos logros de la investigación». Por otra parte, alcanzar «un nivel adecuado a los cursos superiores de Enseñanza Media y a los comunes universitarios».

Con estos objetivos propuestos se ha obtenido una visión concisa y clara, pero a la vez rigurosa, de la etapa previa a la romanización. Ha sido así como se ha logrado adquirir una coherente panorámica a cerca del Paleolítico y el Monolítico hispano, La Edad del Bronce y el Hierro, así como la acción integradora que llevan a cabo las colonizaciones fenicias, griega y cartaginesa, dentro del mundo mediterráneo.

Teodoro Martín Martín

NUMERO MONOGRAFICO DEDICADO A EXPRESIONES ARTISTICAS

En el plazo de unos meses se espera publicar un número monográfico dedicado a DIBUJO, MUSICA y E. A. T. P.

A fin de que el número recoja la mayor variedad de temática, se ruega la colaboración de todos los lectores interesados.

Sólo con la intención de servir de punto de partida, presentamos lo que puede ser un modelo de la estructura del número monográfico.

APARTADOS	TEMAS
ESTUDIOS	Función del arte en la enseñanza La creatividad en la plástica Arte y técnica Nuevo planteamiento del dibujo geométrico Interdisciplinaridad Material didáctico, etc.
EXPERIENCIAS	Expresión libre Dibujo de análisis Dibujo geométrico y técnico Materiales didácticos Visitas a museos, exposiciones, talleres, etc.
NOTAS	Legislación reciente afecta a la especialidad Congresos Comunicaciones, etc.
LIBROS	Bibliografía básica Bibliografía reciente Revistas especializadas Recensiones

Es de sumo interés para la realización del citado monográfico no sólo las colaboraciones, sino la crítica del modelo presentado y el ofrecimiento de otras alternativas.

Las colaboraciones y opiniones pueden enviarse a:

REVISTA DE BACHILLERATO
Dirección General de Enseñanzas Medias
Paseo del Prado, 28, planta 7.ª
MADRID-14

Para la confección de originales deben atenderse las normas citadas en la página 2.ª de cubierta de esta revista.

SANCHEZ GOYANES, Enrique.

Constitución española comentada, Paraninfo, Madrid, 1980.

Nos llega, ya en su 6.ª edición, esta obra, clara y didáctica, de gran utilidad para los Centros de Enseñanza. El libro tiene 19 lecciones. Toca temas como la transición, la Constitución de 1978 y los derechos fundamentales, el Rey, el Gobierno y la Administración, las Cortes en su función legislativa y de control. El Poder Judicial, la organización económica y territorial del Estado, el Tribunal Constitucional, la reforma de la Constitución y un nuevo modelo de Estado. Termina con una metodología del aprendizaje de la Constitución.

SANCHEZ GOYANES, Enrique

El sistema constitucional español, Paraninfo, Madrid, 1980

El libro tiene tres partes. La primera trata de la Constitución, sistema constitucional, sistema político. La segunda lleva el título «De una constitución a otra: la historia de los mil días». La tercera se centra en el sistema constitucional español, desarrollando en ocho capítulos toda la temática fundamental: Principios básicos, los derechos fundamentales del ciudadano español, La Corona, el Poder ejecutivo, Gobierno y Administración, El Poder Legislativo, El Poder judicial, y la defensa jurídica de la Constitución. Es una obra densa, más científica que didáctica, pero que debe figurar en la biblioteca de los Centros de Enseñanza.

Poema de Gilgamesh, Editora Nacional, Madrid 1980.

Edición preparada por el Doctor Federico Lara. Es una cuidada edición del poema mesopotámico, recogiendo las XII tablillas que la componen. Junto con el «Código de Hamurabi» y el «Poema de la creación», es uno de los textos más significativos que nos han llegado de esta época y zona.

Cancionero de Garci Sánchez de Badajoz, Editora Nacional, Madrid, 1980.

Una cuidada edición crítica a cargo de Julia Castillo, de indiscutible interés para Seminarios de Lengua y Literatura.

Antología de humanistas españoles, Editora Nacional, Madrid, 1980.

Edición preparada por Ana M.ª Arancón. Recoge textos de Alonso de Cartagena, Marqués de Santillana, Pedro Díaz de Toledo, Fernando del Pulgar, Alfonso de Palencia, Juan de Lucena, Alfonso Ortiz, Juan de Valdés, Juan Ginés de Sepúlveda, Juan Luis Vives, Fernán Pérez de Oliva, Juan de Mal Lara, Ambrosio de Morales y Francisco Sánchez de las brozas. La obra va precedida de una introducción.

LIÑAN Y VERDUGO, A.

Guía y avisos de forasteros que vienen a la corte, Editora Nacional, Madrid, 1980.

Edición preparada por Edisons Simons. La obra va precedida por un documentado prólogo, y recoge los «ocho avisos» y las catorce «novelas y escarmientos» en que se estructura el curioso libro de Liñan y Verdugo.

BERNARD MAINAR, JUAN A.

Aprendizaje, enseñanza y actividad intelectual (cómo opera la mente del que aprende), I.C.E. de la Universidad de Zaragoza, 1978.

Con algún retraso, nos llega esta obra destinada a profesores de todos los niveles educativos, desde la perspectiva de la psicología evolutiva y del aprendizaje. Tiene cinco capítulos, cuya temática es: 1.—Problemas del que aprende por causa del que enseña. 2.—Planteamiento general del tema. 3.—Psicología de la inteligencia según J. Piaget y sus implicaciones pedagógicas —el capítulo más extenso y también muy logrado—. 4.—Taxonomía de los objetivos intelectuales según B. Bloom. 5.—Actividades sobre procesos intelectuales.

FERNANDEZ URÍA, Elías

Cuestiones didácticas de física, I.C.E. de la Universidad de Zaragoza, 1979.

La obra, desarrollada en 16 temas, trata de cuestiones didácticas de utilidad, como «Muelles y deformaciones», «Gases y difusión», «Estudio del movimiento», «Astronomía de la escuela», etc.

CUELLAR SANCHO, Ismael

Programación de Filosofía (3.º de BUP). I.C.E. Universidad de Zaragoza, 1979

La obra consta de una programación larga y otra corta. El autor agrupa en unidades temáticas —con un criterio muy lógico— los temas del programa. 1.ª unidad: Temática antropológica. 2.ª De la Biología y Psicología al problema de la libertad. 3.ª De las Ciencias Sociales y Normativas al problema de la persona humana. 4.ª de la metafísica al sentido de la existencia humana. Y una unidad única: De la lógica y Epistemología al problema de la verdad.

Tiene una selección bibliográfica para la docencia de la Filosofía en el Bachillerato, tanto especializada como auxiliar.

TREMEDAL

Programación de Historia del Arte y de las civilizaciones (1.º de BUP). I.C.E. Universidad de Zaragoza, 1979.

La «Revista Educación Abierta», que dirige Agustín Ubieta Arteta, Director Adjunto del ICE de la Universidad de Zaragoza, publica este libro, hecho por un colectivo de profesores que se denominan «Tremedal» («Monte en desplazo»). Y ello porque estudian los temas de 1.º de BUP partiendo de un «desierto metodológico». La obra, muy documentada, estudia cada tema dividido en las siguientes partes: I. Objetivos. II. Contenidos. III. Actividades. IV. Medios

didácticos. V. Documentos. De este modo, de un modo que puede resultar muy útil, desarrolla hasta un total de 32 temas.

ESCUADERO ESCORZA, Tomás

¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores? ICE Universidad de Zaragoza, 1980.

Esta obra se ocupa de una temática muy actual y comprometida. Consta de siete capítulos. Estudia, primero, la problemática de la evaluación de Centros y las variables en esta evaluación y sus relaciones. Después se ocupa de la evaluación del profesorado, proponiendo como medios para verificarla los propios alumnos el propio profesor, los compañeros, directivos, la observación sistemática y los contratos de rendimiento. Analiza, por último, la «rendición de cuentas» y la cuestión técnica que suponen los instrumentos para recoger información. La obra se completa con una abundante bibliografía.

Agnarod, Carmen; Alfambra, Félix; Antoraz, M.ª Antonia; Mostalac, Antonio y Pérez, Pilar.

Aprender en el Museo - Método activo, I.C.E. de la Universidad de Zaragoza, 1979.

El libro se centra en el Museo de Zaragoza (Sección de Prehistoria y Arqueología). Estudia 9 salas. Su interés es fundamentalmente local, pero puede ser útil desde un punto de vista metodológico. Es obra asequible a los alumnos.

PEREZ DE AYALA, Ramón

Tigre Juan y El curandero de su honra, Castalia, Madrid, 1980.

Clásicos Castalia publica esta cuidada edición de las dos obras de Pérez de Ayala —ilustradas, además, por el autor— con una introducción y notas de Andrés Amorós, a cuyo cargo corre también la preparación de la edición.

BERCEO, Gonzalo de

Signos que aparecerán antes del juicio final —Duelo de la Virgen-Martirio de San Lorenzo—, Castalia, 1980.

Clásicos Castalia publica estas obras del primer poeta en lengua castellana, con una edición al cuidado de Arturo M. Ramoneda, así como la introducción y notas.

MARQUES DE SANTILLANA

Poesías Completas II, Castalia, Madrid, 1980.

Edición de Clásicos Castalia. Comprende este segundo volumen los problemas morales, políticos y religiosos, así como El premio e carta.

La edición, introducción y notas son de Manuel Durán.

ZORRILLA, José

El zapatero y el rey (Primera y segunda parte), Castalia, Madrid, 1989.

Clásicos Castalia publica la conocida obra de Zorrilla, en una buena edición,

con introducción y notas de Jean-Louis Picoche.

PEREDA, José M.^a

La Puchera, Castalia, Madrid, 1980.

Publicada por Clásicos Castalia, con la edición a cargo de Laureano Bonet, que hace también la Introducción y notas.

GONGORA, Luis de

Letrillas, Castalia, Madrid, 1980.

La obra gongorina de las «Letrillas» se presta a discusión. De ahí que en esta edición de Clásicos Castalia, con introducción y notas de Robert James, se haya dividido en dos partes: la primera que contiene las letrillas líricas, satíricas, burlescas y sacras; la segunda las letrillas atribuidas y apócrifas.

VEGA, Lope de

La Dorotea, Castalia, Madrid, 1980.

Edición de Clásicos Castalia, crítica muy cuidada, a cargo de Edwis S. Morby, que hace la introducción y las notas.

Política, igualdad social y educación (Textos seleccionados de Sociología de la Educación, I), Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, 1978.

La Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, en la colección libros de bolsillo de la Revista de Educación, publica este libro, con una introducción de Germán Gómez Organel, y una serie de trabajos sobre las Funciones liberalizadoras e igualadoras de la enseñanza, movilidad social, selección y titulación, Estado y Escuela, etc., etc. Reúne un total de nueve textos de autores de diferentes nacionalidades, cuyos intereses ideológicos no son coincidentes.

Este primer volumen dedicado a sociología de la educación, intenta ofrecer al lector español un conjunto de textos que le permitan conocer algunos de los principales enfoques y corrientes predominantes en este campo de la investigación educativa.

JUNOY GARCIA DE VIEDMA, Gonzalo
La cooperación intergubernamental cultural y educativa en el marco del Consejo de Europa - (1949-1978). Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, 1979.

También de la colección de libros de bolsillo de la Revista de Educación, nos llega este libro, que en cinco capítulos, pone de relieve la función cultural y educativa del Consejo de Europa. La obra muy documentada y muy bien estructurada, viene precedida por un prólogo de Georg Kahn Ackerman, Secretario General del Consejo de Europa.

Historia de la educación en España (Tomos I y II). Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, 1979.

Una obra que resulta de enorme interés para los educadores. El tomo I *Del Despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz*, lleva un estudio preliminar de Enrique Guerrero. Reúne una serie de documentos tan interesantes como el artículo Educación de la Enciclopedia, Dictado de las Aulas, por Feyjoo, varios de Jovellanos, Cabarrús y Quintana. «Pensar —dice el autor de la introducción—

que algunos principios básicos de la organización de la enseñanza aunque fueron ya elaborados por Jovellanos, Campomanes, Cabarrús, Quintana, etc., no hemos sido capaces aún de poner en práctica, no nos mueve precisamente al orgullo».

El tomo II *De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, tiene una introducción de Manuel Puelles, y se divide en una sección de legislación y otra de documentación. Esta «Historia de la Educación en España», con textos y documentos clave, es una obra aleccionadora, sobre todo de gran utilidad para los que piensan de verdad que la Historia puede enseñarnos por lo menos, a no cometer los mismos errores.

DOMINGUEZ CAPARROS, José

Introducción al comentario de textos.

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, 1977.

Breviarios de Educación publicó este libro, que sigue siendo útil y vigente. La obra está dividida en dos partes: la teoría y la práctica. En la primera parte —que consta de cuatro capítulos— analiza la palabra, la frase, la significación y la designación. La parte práctica comenta poemas de Quevedo, Jorge Guillén, Garcilaso de la Vega y Federico García Lorca.

FRABLONI, F.; GALLETTI, A.; SAVORELLI, C.

El primer abecedario: el ambiente. Fontanella, Barcelona, 1980.

En la obra se presentan dos cuestiones fundamentales: Un problema pedagógico y otro social, estrechamente vinculado a la situación económica actual. El libro ofrece una alternativa que ayudaría a recortar el presupuesto de gastos públicos, al plantear un programa escolar que no necesita apenas de material didáctico. La cuestión pedagógica que plantea el libro es un dilema entre la ausencia de una didáctica rígida o una didáctica tradicional, por ambas condenan al niño a la frustración.

Frente a este dilema se ofrece una alternativa que es la desarrollada en el libro: una apuesta total por los lenguajes del cuerpo y del ambiente, al margen de hipotéticas «paidocéntricas» o «edultocéntricas».

El libro tiene cuatro partes, que se desarrollan en un total de catorce capítulos. I) El ambiente, ¿Por qué, cómo, dónde? II) Hacia el descubrimiento de lo «natural». III) La búsqueda en el ambiente «social». IV) Algunos proyectos didácticos.

LURIA, A. R.

Lenguaje y pensamiento. Fontanella, Barcelona, 1980.

Esta obra en el n.º 16 de los Breviarios de Conducta humana que viene publicando Fontanella. Es el libro de una de las figuras más importantes de la psicología actual, y desde luego la más representativa de la psicología y neuropsicología soviéticas.

El libro forma parte de un curso introducido de Psicología General donde Luria estudia sensación y percepción y atención y memoria. *Lenguaje y pensamiento*, tiene cuatro capítulos: I) El comportamiento intelectual. II) La pala-

bra y el concepto. III) Discurso y pensamiento. IV) El pensamiento productivo. El silogismo y la solución de problemas.

G. POSER, Ernest; A. ASHEM, Beatrice
Modificación de conducta en la infancia (Volumen IV). Fontanella, Barcelona, 1979

El número 15 de Breviarios de conducta humana, está dirigido a la *Formación de terapeutas de la conducta*. (Profesionales y no profesionales). En la obra se recogen 6 trabajos. Los dos primeros presentan casos individuales, en los que la modificación de la conducta paterna juega un papel importante. Los dos siguientes tratan de la modificación de la conducta en clase, en situaciones de «educación especial».

Se cierra el libro con un estudio sobre terapéutica de la conducta infantil y otro sobre el papel del ambiente social en la terapéutica de la conducta.

La utilidad de la obra reside en que, como reza el subtítulo, no se dirige sólo a los profesionales cualificados, sino a padres, estudiantes voluntarios y profesionales sin experiencia. En vista de la actual escasez de profesionales relacionados con la salud mental, esto es de un valor inestimable.

TUSON, Jesús

Teorías gramaticales y análisis sintáctico. Teide, Barcelona, 1980.

Aunque esta es una obra que termina por orientarse hacia la relación de una metodología para el análisis sintáctico, quiere ser, al mismo tiempo, algo más que eso y, por supuesto, mucho más que un libro estrictamente práctico. Trata de ser una introducción a los problemas generales que plantea la enseñanza de la gramática, una crítica de métodos y un estudio de las conexiones posibles entre el capítulo de la expresión escrita y el capítulo del estudio sintáctico. En el libro se analizan, nuclearmente, la gramática tradicional, la gramática estructural y la gramática generativa y transformacional.

En las cuestiones de metodología se aborda el problema del análisis sintáctico, la «manipulación gramatical» de los textos y la «producción gramatical» de los textos.

BOOLE, George

El análisis matemático de la lógica. Ediciones Cátedra, Madrid, 1979.

La colección teorema nos envía este libro de Boole —figura que, obviamente, no necesita especiales presentaciones—. La obra va precedida por una larga introducción de José Sanmartín Esplugués: *George Boole y álgebra de la lógica*, que desarrolla en tres partes: 1. Lenguaje, pensamiento y lógica. 2. La teoría de las proposiciones primarias. 3. La teoría de las proposiciones secundarias.

En el *análisis matemático de la lógica* analiza Boole los primeros principios de la expresión e interpretación. De la conversión de proposiciones. De los silogismos y De las Hipotéticas, haciendo así una revisión de la estructura de la lógica clásica. Termina el libro con dos capítulos: *Propiedades de las funciones electivas* y *De la solución de ecuaciones electivas*.

BOLETIN INFORMATIVO DEL MEDIO AMBIENTE

Madrid, Comisión Interministerial del Medio Ambiente, Ministerio de Obras Públicas, núm. 12 (enero-marzo 1980)

Se inicia el número con un editorial titulado «Estrategia para la Conservación de Recursos».

La sección de Estudios contiene los trabajos de J. R. Sánchez Moro, «Reservas ecológicas educativas y educación ambiental». Felipe Ruza Tarrío, Doctor Ingeniero de Montes, «Calidad de la

vida y Medio Ambiente» y Julio Aragnés de Inés, Doctor Ingeniero Agrónomo, «Prevención y lucha contra incendios forestales, a través de la modificación del tiempo atmosférico».

El trabajo de J. R. Sánchez Moro, Coordinador del Subprograma de Educación Ambiental del INCIE, viene a de-

finir lo que son las reservas ecológicas educativas (REE), «un conjunto de recursos pedagógicos dentro de un área, cuyos elementos bióticos y abióticos presentan claras posibilidades educativas en materia ecológica y de conservación».

Nos hace una descripción de hacia a quien van dirigidas y qué es lo que se pretende con ellas. Y analiza los centros de interés que puede presentar una REE, (clima, gea, edafología, flora, fauna, elementos socioculturales, etc.). Describe las tres REE establecidas en España, Queral (Barcelona), Timanfaya (Lanzarote), y Canencia (Madrid).

La sección de Informes contiene un resumen del documento «Estrategia Mundial para la Conservación» y el 10.º Informe del Consejo de Calidad Ambiental de los Estados Unidos».

Más las habituales secciones de Información Nacional, Información Internacional, Información Jurídica e Información bibliográfica.

BOLETIN INFORMATIVO DEL MEDIO AMBIENTE

Madrid, Comisión Interministerial del Medio Ambiente, Ministerio de Obras Públicas, núm. 13 (abril-junio 1980)

Incluye este número un editorial titulado «Calidad de la Vida y Entorno Humano».

La sección de estudios contiene un

trabajo de Julián Marías sobre, «Calidad de la Vida y Medio Ambiente: El hombre y su circunstancia».

Más los estudios de Juan Díaz Nico-

lás, Subsecretario de Ordenación del Territorio y Medio Ambiente, «Aproximación sociológica al concepto de calidad de la vida», de Miguel Boyer Salvador «Aspectos Económicos del Deterioro del Medio Ambiente» y el de José Ramón Montes González, Subdirector General de Información y Difusión, «Las actitudes políticas ante el entorno humano».

Los Informes de Luis Rodríguez Ramos, Profesor Agregado de Derecho Penal, «El que contamina paga: Significado y alcance de este principio» y Manuel Toharia «Clima y Medio Ambiente».

Más las secciones de Información Nacional, Información Internacional, Información Jurídica y Bibliográfica.

REPERTORIO BASICO DE ARTE

Se compone de 1.040 diapositivas clasificadas en cinco cajas-archivo, mediante un sistema de bandejas funcional y práctico. Cada bandeja contiene 12 diapositivas, con ficha informativa de cada una de ellas. Abarca desde la Prehistoria hasta los movimientos artísticos contemporáneos.

Precio: 20.000 ptas.

Edita: **SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION**

Venta en:

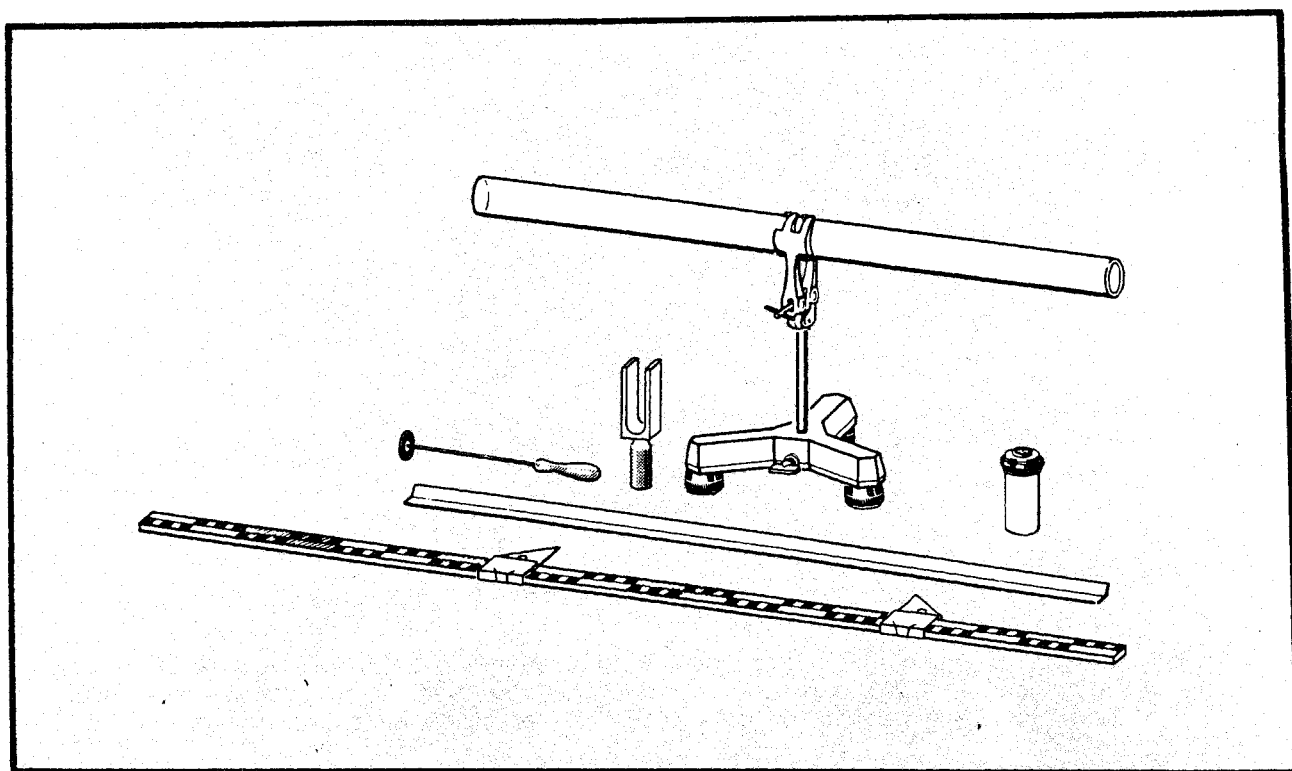
- Planta baja del Ministerio de Educación, Alcalá, 34 - Madrid-14
- Paseo del Prado, 28 - Madrid-14
- Edificio del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación. Ciudad Universitaria, s/n
Teléfono 449 77 00 - Madrid-3

PHYWE

LA EXPERIENCIA DE CIENTOS DE AÑOS Y LA TRADICIONAL CALIDAD

ALEMANA AL SERVICIO DE LA EDUCACION

MATERIAL DIDACTICO PARA FISICA, QUIMICA, BIOLOGIA Y TECNICAS



Medida de la longitud de onda del sonido, mediante el tubo de Kundt.

Del manual «Experimentos para laboratorios de Física». MECANICA, mod. M. E.

PHYWE

PHYWE ESPAÑA S. A.

SAN NICOLAS, 15 - 1.º A

MADRID-13

TELEFONOS 247 99 39 - 242 20 39

BOLETIN INFORMATIVO DEL MEDIO AMBIENTE

Madrid, Comisión Interministerial del Medio Ambiente, Ministerio de Obras Públicas, núm. 14 (julio-septiembre 1980)

Numero monografico dedicado a los problemas del agua, dictado al abrigo de la proclamacion por la Asamblea General de las Naciones Unidas del Decenio Internacional del Agua Potable y del Saneamiento Integral.

Se inicia la publicacion con un editorial titulado: 1981-1990: Decenio Internacional del Agua Potable y del Saneamiento Ambiental.

En la Seccion Estudios aparecen los trabajos de Joaquin Ros Vicent, Subdirector del Instituto Español de Oceanografía, titulado «La Contaminación del Mediterraneo», en el cual se analiza la situación actual de contaminación por causa de los vertidos industriales, aguas residuales urbanas, hidrocarburos derivados del petroleo, vertidos desde buques y aeronaves, agresiones físicas,

vertidos de agua caliente y vertidos radiactivos. Se proponen las medidas correctoras para mejorar esta situación, y la legislación internacional aplicable en el caso de España. «La eutrofización de los embalses del Canal de Isabel II», por Rodolfo Urbistondo, Director del Canal de Isabel II. «Tratamiento fisico-químico de aguas residuales» por Federico Lora, Doctor en Ciencias Químicas. «Posibilidades de la utilización de lodos procedentes de plantas de depuración de aguas», por Rafael Fernández Aller.

Los Informes publicados son: «Contenido y tendencias en el Derecho de Aguas», por Dante A. Caponera, Presidente del Consejo Ejecutivo de la Asociación Internacional de Derecho de Aguas. «Análisis del funcionamiento de las estaciones depuradoras de aguas residuales», por Emilio Moran.

Y las habituales Secciones de Información Nacional e Internacional. Información Jurídica. Y como siempre la magnífica información bibliográfica sobre publicaciones dedicadas al Medio Ambiente.

ARBOR

Madrid, CSIC, tomo CVII, núms. 417-418 (septiembre-octubre)

La revista Arbor publica en este doble número los siguientes trabajos. En la Sección Estudios «El origen del hombre», por Francisco J. Ayala, Profesor de Genética y Director del Instituto de Ecología de la Universidad de California. «El tema del desencanto en la novela de la Revolución mexicana», por Angel

Valbuena-Briones. Profesor de la Universidad de Newark. «El cine, nueva forma de expresión artística», por Jorge Ucarescu, Catedrático de la Universidad de Madrid.

La Sección Temas de Nuestro Tiempo contiene los artículos de Manuel Calvo Hernando, «La comunicación científica,

tecnológica y educativa para el decenio 1990 a 2000», Valentin Hernando Fernandez. Profesor de Investigación del CSIC, «Perspectivas futuras de la fertilización» y Martin Bravo Navarro, Juridico del Aire, «Acuerdo internacional sobre la Luna».

Las Notas publicadas son de Pilar Hidalgo, Profesora Agregada de Lengua y Literatura Inglesa en la Universidad de Cordoba, de Carlota Marval y Maximiliano Fartos, Catedrático de Bachillerato, y los títulos de sus trabajos son, respectivamente, «Virginia Woolf, el contexto inglés», «Victoria Ocampo, testimonio y nostalgia» y «Felices errores suyos».

ARBOR

Madrid, CSIC, tomo CVII, núm. 149 (noviembre 1980)

En la Sección de Estudios de este número del mes de noviembre de 1980 se recogen los trabajos de Juan García Bacca, Profesor de la Universidad de Venezuela. «Einstein. Homenaje al filósofo de la ciencia». Milagros Ortega

Costa de Emmart. «San Ignacio de Loyola en el "Libro de los alumbrados" nuevos datos sobre su primer proceso». Jose M. Rodríguez Paniagua. «El hombre actual ante las ideologías»

La Sección Temas de Nuestro Tiempo

incluye los artículos: «Cultura y religión en España», por Olegario González de Cardedal, Decano de la Facultad de Teología de la Universidad Pontificia de Salamanca. «Hermenéutica y lenguaje en Heidegger», por Andrés Ortiz-Osés y «La literatura española en Japon», por Jesús González Vallés, O.P.

Los títulos de las Notas son: «Vicente Huidobro, el buscador de oro» «Pedro Salinas: los supuestos metafísicos del "cero"» y «Desacralización del mito clásico en el teatro argentino contemporáneo» y sus autores son, respectivamente, Luisa de Paola, Carmen Valderrey y Perla Zayas de Lima.

**BOLETIN OFICIAL
DEL MINISTERIO
DE EDUCACION**

— Colección Legislativa
(mensual).

Precio suscripción:
1.250 ptas.

— Actos Administrativos
(semanal).

Precio suscripción:
3.000 ptas.

Suscripción conjunta:
4.000 ptas.

REVISTA DE EDUCACION
(cuatro números al año)

Precio suscripción:
1.200 ptas.

VIDA ESCOLAR
(cinco números al año)

Precio suscripción:
500 ptas.

**REVISTA
DE BACHILLERATO**
(cuatro números al año y
dos números monográficos)

Precio suscripción:
800 ptas.

**Edita: SERVICIO DE PU-
BLICACIONES DEL MI-
NISTERIO DE EDUCACION**

Suscripción y venta:

- Planta baja del Ministe-
rio de Educación, Alcalá,
34 - Madrid-14.
- Paseo del Prado, 28.
- Edificio del Servicio de
Publicaciones del Minis-
terio de Educación. Ciu-
dad Universitaria, s/n
Teléf. 449 77 00 - Ma-
drid-3.

LA NATURALEZA Y SUS RECURSOS

París, Publicaciones de la Unesco
Vol. XVI núm. 1 (enero-marzo 1980)
Vol. XVI núm. 2 (abril-junio 1980)

El número 1 del XVI Volumen enero-marzo 1980 contiene un extracto de los documentos «Estrategia Mundial para la Conservación» y «Formación ambiental de los ingenieros».

El primero de ellos, «Estrategia Mundial para la conservación», fue presentado el día 5 de marzo, simultáneamente en 19 países. Ha sido elaborado por la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN) en respuesta a una solicitud del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.

El segundo documento está elaborado conjuntamente por el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y la Unesco, está dirigido a los directores, decanos y profesores de las escuelas de ingeniería estimulándoles a fomentar la sensibilización y la competencia de los ingenieros por los problemas del Medio Ambiente.

Contiene asimismo, un artículo titulado «La búsqueda de materias primas minerales metaloideas» escrito por Miraslaw Gabriel, que fue el director del Seminario celebrado en Damasco sobre este tema en septiembre de 1979.

El Boletín del Programa sobre el Hombre y la Biosfera (MAB), incorporado a esta publicación, informa de la reunión celebrada en noviembre de 1979 por el Consejo Internacional del MAB, en el cual se examinaron los progresos realizados en los problemas de las zonas tropicales húmedas, zonas áridas, sistemas urbanos y red de reservas de la biosfera.

El Boletín del Programa Hidrológico Internacional (PHI) recoge el informe sobre «Recursos hídricos y urbanización», y el Boletín del Programa Internacional de Correlación Geológica (PIGG) contiene un artículo de Shergold, Sheldon, Notholt y Burnett sobre «Las fosforitas: investigación y recursos potenciales de fosfatos». (Proyecto del PIGG n.º 156). Más las habituales secciones sobre publicaciones recibidas y Noticias.

El número 2 del Volumen XVI, abril-junio 1980 presenta los siguientes trabajos:

«Algunas tendencias futuras de la geología» por D. F. Merriam. «Los glaciares y sus fluctuaciones» por Fritz Müller y «Atlas climático de América del Norte y América Central» por B. W. Thompson y Lloyd Parsons.

El Boletín del Programa del Hombre y la Biosfera (MAB) contiene, entre otros, los informes de J. R. Durand «Investigación sobre las lagunas de la Costa de Marfil» y del Seminario celebrado en Tortosa (España) sobre los deltas del Mediterráneo.

El Boletín del Programa Hidrológico Internacional (PHI), presenta el programa para la segunda fase del PGI (1981-1983) que será sometido a aprobación en la 21.ª Reunión de la Conferencia General de la Unesco (septiembre-octubre 1980).

El Boletín del Programa Internacional de Correlación Geológica (PIGG) enumera los proyectos del PIGG que se discutirán en el Congreso Geológico Internacional de París.

BORDON

Revista de orientación pedagógica, tomo XXXI, núm. 234
(septiembre-octubre 1980)

La revista Bordon, que edita la Sociedad Española de Pedagogía del CSIC dedica este número —con carácter monográfico— a los congresos de Pedagogía.

Reúne trabajos de León Esteban —*El primer congreso Nacional de Enseñanza (1870) y su fracaso*—; de Julio Ruiz Barrio —*Los Congresos Pedagógicos de la Restauración*—; de Carmina Labrador —*El Congreso Internacional de Pedago-*

gía de 1949—; de Isabel Gutiérrez Zu-
luaga —*Los congresos nacionales orga-
nizados por la Sociedad Española de
Pedagogía*—, y de Eduardo Soler Fierrez
—*Bibliografía sobre el tema general del
VII Congreso Nacional de Pedagogía: La
investigación y la formación de profesores*—. La revista se cierra con el Pro-
grama del VII Congreso Nacional de Pe-
dagogía.

PENSAMIENTO

Vol. 36, núm. 141

La conocida y seria revista de investigación e información filosófica nos envía los números correspondientes al año 1980.

El número 141 (enero-marzo 1980) contiene tres artículos, centrados en torno al matrimonio *El hombre como centro de pensamiento en Fenerbach*, de Manuel Cabada Castro; *Ateísmo y utopía en Marx. De 1839 a 1844*, de Eu-

sebi Colomer; *La materia ¿es dialéctica?*, de Carlos Valverde.

En notas, textos y comentarios, un artículo de Erhard-Wolfram Platzeck: *Meditación sobre la esencia de la libertad*. El número se cierra con el acostumbrado repertorio de recensiones bibliográficas.

En el número 143 —julio-septiembre 1980— se recogen tres artículos:

Ateísmo y utopía en Marx. De 1844 a 1866, de Eusebi Colomer; *El conocimiento de los valores en la ética fenomenológica*, de Juan Miguel Palacios; *Los procesos superiores del pensamiento humano en Watson y en los primeros psicólogos conductistas*, de José M.^a Gondra. *Notas*, incluye unos apuntes sobre la concepción y método de una ética filosófica, de Adela Cortina Orts. Bibliografía, revistas y una Crónica sobre el *Símpoquio Nacional de Profesores de Antropología Filosófica* cierran el número.

El número 144 —octubre-diciembre 1980— tiene el siguiente sumario: José M.^a Mardones: *La ideología según la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (M. Horkheimer, T. W. Adorno y J. Habermas)*; William R. Daros: *Lo apriori en la teoría tomista del conocimiento según J. Marechal*; Ignacio Núñez de Castro: *Epistemología de la bioquímica y biología molecular*.

INVESTIGACION Y CIENCIA

Edición en español de Scientific American, núm. 52 (enero 1981)

Nos llega esta revista, que, como es habitual, une una información seria y científica con la capacidad de divulgación.

En este número se recogen los siguientes artículos:

Espermatogénesis, Cristóbal Mezquita Pla. El espermatozoide, célula altamente especializada, surge de una dramática metamorfosis; *Multiplicación genica y*

resistencia a fármacos, Robert T. Schimke. En la evolución aparecen genes multiplicados. El proceso se estudia en cultivos celulares; *Descubrimiento de una lente gravitatoria*, Frederick H. Chaffee, Jr. La doble imagen de un cuasar se debe a la presencia de una galaxia entre aquel y nosotros; *Carbohidratos*, Nathan Sharon. El constituyente más abundante de la materia viva es ob-

jeto de intensa investigación. *El aparato vestibular*, Donald E. Parker. El equilibrio y la orientación dependen de las señales emitidas por órganos del oído interno; *Superconductores en circuitos de potencia*, T. H. Geballe y J. K. Hulm. Deben soportar elevadas densidades de corriente y fuertes campos magnéticos; *El poblamiento del Pacífico*, P. S. Bellwood. Pruebas lingüísticas, genéticas y arqueológicas señalan las migraciones de hace 40.000 años; *Reacciones químicas sin solventación*, Robert T. McIver, Jr. Nuevas técnicas permiten estudiar los reactivos «desnudos» en ausencia de disolventes.

Tiene además las secciones habituales de Ciencia y Sociedad, juegos matemáticos, Taller y laboratorio, etc. Un número interesante y de magnífica presentación.

REPERTORIO BASICO DE GEOGRAFIA HUMANA Y ECONOMIA

Con destino al segundo curso de Bachillerato se ha confeccionado un repertorio que abarca todo el temario programado para esta asignatura. Contiene 500 diapositivas, clasificadas en dos cajas-archivo, mediante un sistema de bandejas funcional y práctico. Cada una de las 40 bandejas contiene 12 diapositivas y una ficha donde se recoge el texto explicativo de las mismas.

Precio: 10.000 pts.

Edita: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION

Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación, Alcalá, 34 - Madrid-14
 - Paseo del Prado, 28 - Madrid-14
 - Edificio del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación. Ciudad Universitaria, s/n
- Teléfono 449 77 00 - Madrid-3

MUNDO CIENTIFICO

LA RECHERCHE, versión en castellano

DE EDITORIAL FONTALBA

Virus y cáncer • El enlace químico
La expresión de las emociones
Novedades técnicas del automóvil
El color • El nacimiento de la corteza oceánica

Nº 1
MAYO 1984
250 PÁGS.



Un útil
indispensable
para la
formación
permanente.

La revista
interdisciplinaria
de ámbito
internacional.



Por unos contenidos actuales.

Una ayuda importante
para los profesores
en su trabajo de
preparación de las clases
teóricas y prácticas.

MUNDO CIENTIFICO
LA RECHERCHE, versión en castellano

EDITORIAL FONTALBA, S.A.
Valencia, 359 - Barcelona-9 (España)