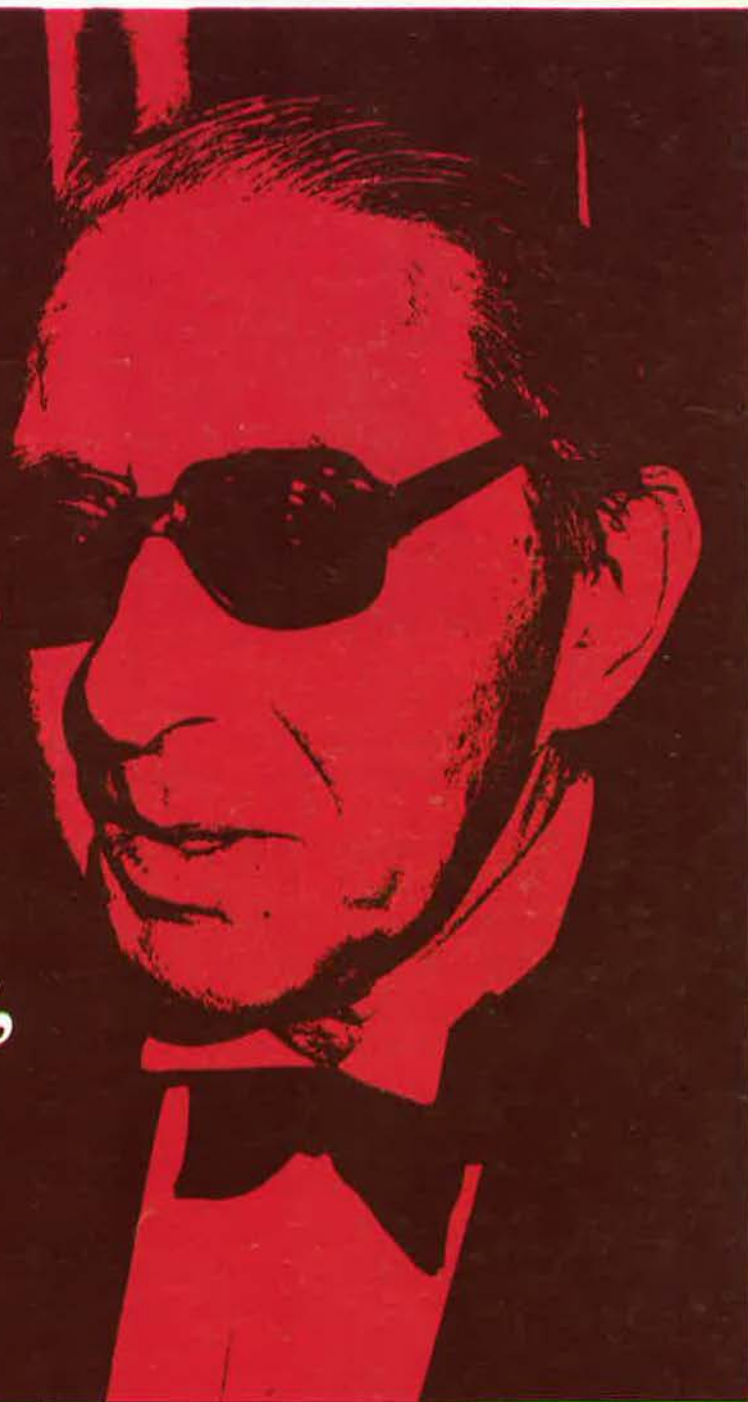




Revista de **BACHILLERATO**

NUM. 2
ABRIL-JUNIO 1977

ENTREVISTA:
Torrente Ballester,
Catedrático de
Instituto en la
Academia.



CONGRESOS: Filósofos en Cuenca y Barcelona.
DEBATE: Organización de Centros de Bachillerato.

ediciones facsímiles



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

ATLAS DE JOAN MARTINES 8.000 Ptas.

— Láminas sueltas del Atlas (19 modelos) 300 " unid.

PINTURA DEL GOBERNADOR, ALCALDES

Y REGIDORES DE MEXICO (Código Osuna) 2 tomos 5.000 "

LIBRO DE LOS GORRIONES (G. A. Bécquer) 1.500 "

TRATADO DEL AJEDREZ 1.500 "

CATECISMO DE PEDRO DE GANTE 1.000 "

COLECCION EXPEDIENTES ADMINISTRATIVOS DE
GRANDES ESPAÑOLES:

1. ANTONIO MACHADO Y RUIZ, en tela 3.500 "

CAPITULACIONES DE CRISTOBAL COLON 300 "

TESTAMENTO Y CODICILIO DE ISABEL LA CATOLICA 1.000 "

TRATADO DE TORDESILLAS 800 "

LEYES DE TORO 800 "

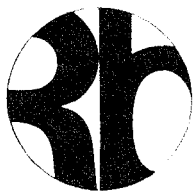
DOCUMENTOS IMPORTANTES DE LA HISTORIA

ESPAÑOLA (incluye en un sólo volumen, encuadernado en
guaflex, los 4 títulos anteriores) 3.500 "



Venta en:

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



REVISTA de BACHILLERATO
Dirección General
de Enseñanzas Medias

AÑO I. N.º 2
Abril-junio 1977

CONSEJO DE DIRECCION

Presidente:
Manuel Arroyo Quiñones.

VOCALES:

José Antonio Alvarez Osés
Emilio Barnechea Salo.
Julio Calonge Ruiz.
Encarnación García Fer-
nández.
José Luis Hernández Pérez
Ignacio Lázaro Ochaita.
José Ramón Pascual Ibarra
Leonardo Romero Tobar.

DIRECTOR:
José Luis Pérez Iriarte.

SECRETARIA de REDACCION:
Matilde Sagaró Faci.

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

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

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

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

SUMARIO

Págs.

ESTUDIOS

- Para una comprensión de los fundamentos metodológicos de la moderna historia estructural, por Antonio Eiras Roel. 4
- El bachiller que llega a la Universidad, por José Javier Etayo. 19
- La actividad teatral valleinclanesca anterior a 1900, por Leonardo Romero Tobar. 27
- Sobre las fuerzas de inercia, por José L. Hernández y J. M. López Sancho. 35
- La historia de Hispanoamérica en nuestro Bachillerato, por Gonzalo Zaragoza Rovira. 42
- Introducción didáctica a los conceptos de cristal y de génesis mineral, por José Lillo Beviá y Luisa Fernanda Redonet. 46

EXPERIENCIAS

- Programación del COU experimental de griego (1977-78), por Andrés Espinosa Alarcón. 55
- Trabajo en equipos en clase de inglés, por M.ª Angeles Munuera Bassols. 61
- Intercambio «puesto a puesto», por M.ª del Carmen Sáez Penoucos. 66
- Programación del curso 3.º de Bachillerato experimental de Geografía e Historia de España y de los países hispánicos, por Clara Barreiro Barreiro. 68
- Aproximación al trabajo intelectual en equipo, por José M.ª Pérez Calvo. 72

DEBATE

- La organización de los Centros de Bachillerato. 76

ENTREVISTA

- Gonzalo Torrente Ballester. 90

CONGRESOS

- II.ªs Jornadas de Filosofía en Cuenca. 96
- XIV Congreso de filósofos jóvenes en Barcelona. 98

- LIBROS** 103

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



1

Para una comprensión de los fundamentos metodológicos de la moderna historia estructural

Por Antonio EIRAS ROEL

Catedrático de Historia Moderna de la Universidad de Santiago de Compostela. Es autor de libros entre los que cabe re-

cordar *Metodología de la Historia Moderna, Economía y Demografía, Las fuentes y los métodos*, etc.

CONSIDERACIONES PREVIAS

En el cuarto de siglo que ahora finaliza y que se inicia poco después de acabada la W. W. II, la ciencia histórica ha experimentado transformaciones probablemente más profundas que las que nunca había conocido. La mentalidad de los historiadores ha cambiado tan decisivamente desde 1950 —o poco antes— hasta hoy, que entre la copiosa producción historiográfica decimonónica y de la primera mitad de nuestro siglo muy pocas son las obras (al menos al nivel de las grandes colecciones o historias generales) que siguen satisfaciendo las necesidades del historiador o del profesor de historia de nuestro tiempo. Es cierto que al nivel de las monografías dedicadas al estudio particular de un problema, de una figura histórica, de un

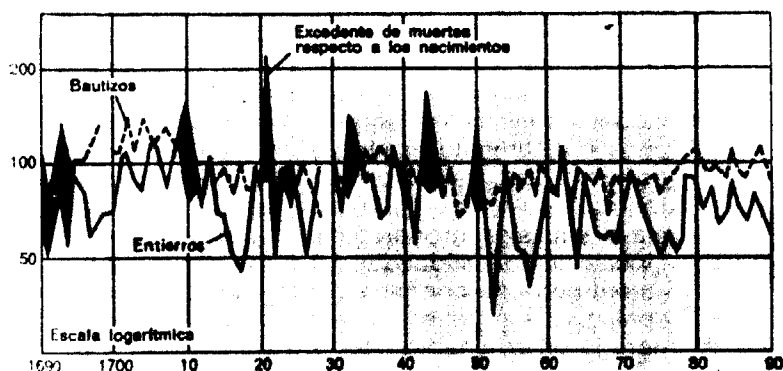
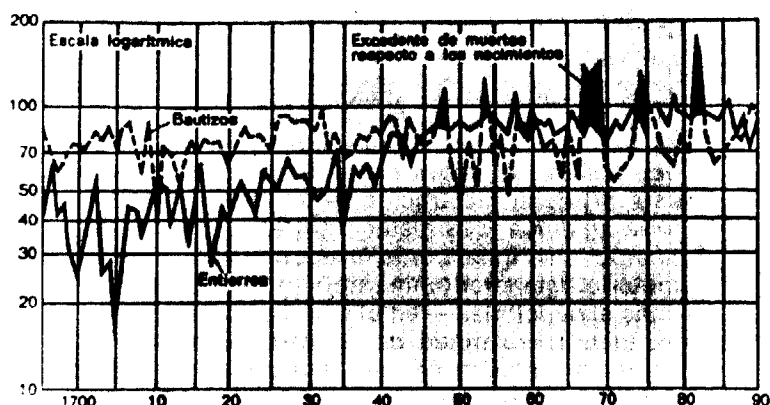
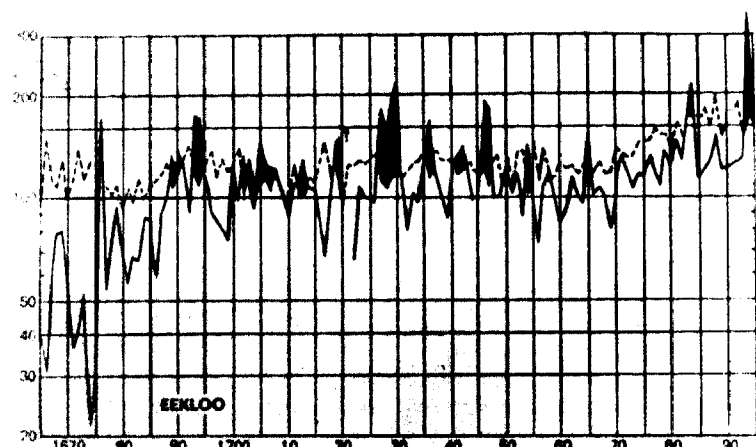
tema específico acotado en una dimensión espacio-temporal precisa, es todavía respetable el número de los *clásicos* siempre venerables: la *Esquisse*, de Labrousse; los *Caracteres originarios*, de Bloch; la *Edad Media*, de Pirenne; los *Paysans du Nord*, de Lefebvre; el *Mercantilismo*, de Heschcker; la *Revolución industrial*, de Ashton y la de Mantoux; la *Ética protestante*, de Weber; la *Religión y capitalismo*, de Tawney; el *Umanesimo*, de Toffanin; el *Otoño de la Edad Media*, de Huizinga; el *Rabelais*, de Febvre; la *Crisis*, de Hazard; los *Orígenes intelectuales*, de Mornet; el *Espíritu burgués*, de Groethuyssen; los *Catholicism and Unbelievers*, de Palmer... sólo por indicar algunas cumbres dentro del horizonte histórico que me es más familiar. O, siempre dentro del mismo marco de referencia, por lo referente a la historia mo-

derna española, el *Tesoro americano*, de Hamilton, y *Guerra y precios*, del mismo autor; el *Enigma histórico*, de Sánchez Albornoz; el *Carlos V*, de Carande; el *Colón*, de Ballesteros; el *Erasmus*, de Bataillon; el *Las Casas*, de Giménez Fernández; la *Encomienda*, de Zavala... La reciente reedición de algunas de estas obras parece confirmar la perennidad de su interés... aunque no siempre sea éste un criterio distintivo muy seguro. Pero, aunque el número de estos hitos clásicos en la historiografía del pretérito sea relativamente considerable, no es menos cierto que emergen como islotes en un mar de conocimientos aún inexplorados o ya sujetos a revisión. Las grandes colecciones históricas de otros tiempos (el Lavissee, el Acton, el Glotz, el Veigth Valentin, el Halphen-Sagnac, la vieja Clio, el Ballesteros, el Soldevila, el Aguado Bleye, etc.) son para el historiador de hoy, a lo sumo, recursos de emergencia, jamás soluciones válidas. El historiador o el profesor de historia de nuestros días sabe muy bien que necesitan resolver sus problemas de información o de documentación recurriendo a una bibliografía que, en un porcentaje abrumador, lleva fecha posterior a 1950. Y esto no sólo por el intenso negocio editorial de nuestro tiempo, sino por razones más profundas. No sólo nuevos campos cada día inéditos del conocimiento histórico, sino los mismos temas de antaño (la Reforma, las Comunidades) son ahora reelaborados con unas nuevas perspectivas. Porque lo esencial no es que la historiografía de la última posguerra haya sumado nuevos títulos, sino el que haya aportado —tras la huella de insignes precursores que marcaron el camino a seguir— una nueva doctrina y un nuevo sentido de la labor del historiador.

El cambio esencial, acreditado en poco más de cinco lustros, podemos describirlo como la transición de una vieja historia descriptiva y episódica a una nueva historia analítica y estructural (1). ¿Historia «analítica» o, más bien, historia de «síntesis»? No quiero que se me reproche una contradicción de entrada, cuando sabemos, por un lado, que los mejores historiadores actuales cifran en el plano de la síntesis la realización del ideal de la historia «total», la aspiración a una historia integradora de todas las dimensiones esenciales de una época histórica o de una fase de civilización (2); y cuando es cierto, por otro lado, que la historia estruc-

(1) Obviamente esto indica solamente las tendencias dominantes en la historiografía académica y científica. En rigor, una historia descriptiva sigue existiendo y probablemente existirá siempre, si bien como un estadio previo o anterior de la síntesis científica. Por lo demás, los pioneros de una historia analítica y estructural son bastante anteriores, como revelan los clásicos que acabo de mencionar. Baste con recordar que, entre las obras mencionadas, la de Lefebvre data de 1924, la de Bloch de 1931, la de Labrousse de 1932 y la de Pirenne de 1933.

(2) Este era ya el lema de Henri Berr, otro de los pioneros de la renovación, al fundar a principios de siglo la «Revue de Synthèse historique» y desde 1920 la famosa colección «La evolución de la humanidad». Vid. H. BERR: *L'histoire traditionnelle et la synthèse historique*, Paris, 1921.



Fuente: F. Braudel, *Civilización material y capitalismo*. Ed. Labor. Barcelona, 1974; págs. 58-59.

Fig. 1. ANALISIS Y SINTESIS.—La idea de su complementariedad necesaria es uno de los logros de la historiografía científica, principalmente a partir de la última posguerra. Los análisis basados en monografías regionales (como las de M. Morineau sobre la localidad flamenca de Eekloo, de R. Baehrel sobre la localidad bajo-provenzal de Eyragues y de P. Goubert sobre el Beauvaisis) han contribuido a matizar y enriquecer la síntesis conceptual sobre el régimen demográfico de la Europa del xv. Mientras el análisis beauvaisino de Saint-Lambert (C), y hasta cierto punto también el testimonio flamenco de Eekloo (A), muestran hasta 1750 la perduración de un régimen demográfico tradicional, con frecuentes puntas de sobremortalidad, y su desaparición posterior, el testimonio de Eyragues (B) revela la persistencia de casos de tradicionalismo demográfico todavía en la segunda mitad del xv. Las ideas esquemáticas adquieren así a un tiempo contraste empírico y flexibilidad.

tural significa precisamente la más consciente pretensión de búsqueda de la suprema síntesis en esa historia «total». En rigor, no existe antinomia alguna: sin análisis científico previo, hablar de síntesis es mera palabrería; el análisis metódico o monográfico de los sectores o parcelas de la realidad global constituye un momento metodológico necesario de la síntesis. Bueno es recordarlo en estos tiempos proclives a un fácil ideologismo vuelto de espaldas a la experimentación: el único método histórico válido es el que se funda por analogía en el método empírico-inductivo, que asciende metódicamente del plano del análisis al de la síntesis generalizadora. Por lo demás, historia «analítica» no significa aquí la búsqueda minuciosa de los detalles, como a veces torcidamente suele entenderse, sino más bien, etimológicamente, labor conceptual de abstracción crítica para una descomposición de la realidad global y compleja en sus aspectos esenciales, tal como el término *análisis* es empleado hoy, por ejemplo, entre los especialistas del movimiento económico. Hecha esta prudente aclaración terminológica, la historia *analítica* y la historia *sin-tética* de nuestro tiempo son igualmente irreconciliables con la metodología predominante —aunque con muchas excepciones— en el historiador tradicional de la primera mitad de nuestro siglo: la vieja posición histórica en que el historiador, pasivo ante los textos, se limitaba a ligar entre sí hechos particulares para describir los acontecimientos y los cambios políticos o sociales y para valorar el papel decisivo del individuo creador sobre la masa y sobre el curso de la historia. La faena predilecta del historiador tradicional consistía en agrupar conjuntos de hechos críticamente establecidos para establecer entre ellos relaciones de coexistencia topográfico-temporal, relaciones de precedencia o sucesión cronológica o, a lo sumo, relaciones de causalidad (3). La participación de lo «científico» se confiaba a dos operaciones: la apelación a las «ciencias auxiliares» que servían para la determinación de los hechos (paleografía, crítica textual) y la determinación «genética» de las causas de los fenómenos (4).

Exponer y hacer ver cómo los hechos sucedieron en la realidad; agrupar los hechos en conjuntos de tal modo que los hechos mismos den razón de los hechos; atenerse a los resultados empíricos de las fuentes, cuidando de prescindir de toda aportación subjetiva del propio historiador; rechazar explícitamente toda pretensión de descubrir leyes históricas en cualquiera de sus formas, porque tal concepto es por definición inaplicable a un objeto concebido como esencialmente único y singular; defender en consecuencia que en la historia no cabe otra explicación que la que hace el historiador al narrar los acontecimientos o las vivencias de los personajes. Tal era la doctrina sobre la historia vigente en la primera mitad de nues-

tra centuria, basada en un complejo doctrinal de remotas fuentes teóricas, decimonónicas en su mayor parte: el realismo ingenuo de base rankiana; el culto a lo factual y textual de base positivista; la concepción prometeica y política de la realidad social de base liberal burguesa e idealista hegeliana; la limitación a lo singular e irreplicable de base neokantiana e historicista (5). Tanto en la práctica de los historiadores —con notables excepciones, es verdad— como en la doctrina de los tratadistas de la disciplina, esta concepción de la historia prevaleció casi hasta mediados de nuestro siglo (6). Bastaría con recordar como muestra los tratados tradicionales que formaron la mentalidad de los historiadores españoles hasta fechas muy recientes, en traducciones castellanas de obras de amplia difusión europea: el Langlois-Seignobos (7), el Bernheim (8), el Bauer (9), fundamentalmente. Los principios que exponen son, lógicamente, los vigentes en la historiografía

(3) Las recetas para ese montaje de la historia, en CH. SEIGNOBOS: *El método histórico aplicado a las Ciencias Sociales*, Madrid, 1923. Con este método se imagina uno al historiador armando las piezas de un puzzle o de un mecano en el que las piezas han sido cambiadas por fichas de papel escrito.

(4) Sobre la «concepción vulgar de la causalidad» que padece realmente la historia genética, cf. R. ARON: *Introduction à la philosophie de l'histoire. Essai sur les limites de l'objectivité historique*, Paris, Gallimard, 1938. Seignobos sería precisamente el ejemplar representativo de esta concepción, como ya hizo notar H. SEE: *Science et philosophie de l'Histoire*, Paris, 1933.

(5) Para una exposición más amplia de estos conceptos remito a mi reciente ensayo «La enseñanza de la Historia en la Universidad»; en *Once ensayos sobre la Historia*, de la *Colección Ensayos*, editada por la Fundación Juan March en colaboración con la Editorial Rioduro (Madrid, Rioduro, 1976, 247 págs.).

(6) L. FEBVRE: «Hacia otra historia» (1949). Recogido en el volumen *Combates por la historia*, Barcelona, Ariel, 1970; selecciona trabajos doctrinales publicados por Febvre entre 1933 y 1935. La ed. francesa de esta obra (1953) se sitúa precisamente en el momento de la mutación. Hasta entonces, Febvre lamentaba que «los libros que se titulan *Introducción o Iniciación* a los estudios históricos reflejan todavía, muy a menudo, en 1940 el estado de la ciencia histórica hacia 1880». *Ibid.*

(7) C. V. LANGLOIS y CH. SEIGNOBOS: *Introducción a los estudios históricos*, Madrid, Ed. Jorro, 1913; trad. castellana de Domingo Vaca, 1.ª ed. francesa 1896. Y asimismo, CH. SEIGNOBOS: *El método histórico aplicado a las Ciencias Sociales*, Madrid, Ed. Jorro, 1923; trad. D. Vaca, 1.ª ed. francesa 1901. El Langlois-Seignobos —irreprochable en este aspecto— está dedicado casi íntegramente a los requisitos de la crítica documental, la gran aportación del positivismo histórico: crítica de erudición, crítica de procedencia, crítica de sinceridad, crítica de exactitud. Sólo al final se mencionan las «operaciones sintéticas», que se reducen a la «agrupación de los hechos» para ordenarlos y ajustarlos entre sí como las piezas del mecano.

(8) E. BERNHEIM: *Introducción a los estudios históricos*, Barcelona, Labor, 1937; trad. de Pascual Galindo; 1.ª ed. alemana 1908. Su doctrina se resume en la investigación de acontecimientos singulares, «de los hechos singulares y de las grandes figuras», recogiendo la tradición de la escuela histórica alemana e incorporando también la preocupación singularizadora idealista-historicista.

(9) W. BAUER: *Introducción al estudio de la Historia*, Barcelona, Bosch, 1944; trad. L. García de Valdeavellano; 1.ª ed. alemana 1921. Notable corpus de erudición que recoge gran número de los escritos doctrinales hasta entonces conocidos, esta cualidad impone a la obra de Bauer un cierto tono ecléctico formal, aunque bajo el peso dominante de las concepciones historicistas y neokantianas propias de la Alemania de su tiempo. Bauer manifiesta su inclinación hacia los fenómenos singulares e irrepetibles (pp. 38-40); su adscripción a la vigente doctrina de los valores como criterio selectivo de la investigación histórica (pp. 34-37); su concepción de la historia política como obra exclusiva de las personalidades dirigentes (pp. 62-63), etc. Sobre esta base doctrinal clara, algunas huellas de la reciente influencia de la sociología weberiana marcan una apertura ecléctica de relativa novedad respecto a los tratadistas precedentes, como en su aceptación de los tipos históricos weberianos entendidos como «tipos individuales» (pp. 140-142).



Fuente: Historia del mundo moderno t. IV, pag. 265
Ed. Sopena, Barcelona, 1974

Fig. 2 EL CULTO A LO FACTUAL.—La historiografía tradicional, selección de fenómenos que no se repiten en el espacio y en el tiempo e importantes por sus efectos posteriores (según la definición de W. Bauer), primo el interés del acontecimiento político en el que ciertamente se revelan mejor el carácter irreplicable y la influencia posterior. El óleo de Van der Helst representa el

banquete de la guardia cívica para celebrar la paz de Munster (1648), que consagró definitivamente la independencia política y el predominio económico y comercial de Holanda. El acontecimiento político sirve de pretexto al artista para relajar el confort y alegría de vivir de la acomodada burguesía holandesa.

tía de la época a nivel europeo, con su preferencia por lo individual y lo singular, el movimiento y el cambio: «Historia es la ciencia que trata de describir, de explicar y de comprender los fenómenos de la vida, en cuanto se trata de los cambios que lleva consigo la situación de los hombres en los distintos conjuntos sociales, seleccionando aquellos fenómenos desde el punto de vista de sus efectos sobre las épocas sucesivas o de la consideración de propiedades típicas y dirigiendo su atención principal sobre los cambios que no se repiten en el espacio y en el tiempo» (10). Una concepción hecha a la medida de la historia política y biográfica, pero en la que difícilmente puede hacerse encajar la historia de las civilizaciones y las mentalidades, las formas de propiedad o las condiciones del trabajo y muchas otras dimensiones de la vida histórica menos mutadizas (11). Por los mismos años en que estos tratados se traducían o se difundían en nuestro país, Ortega proclamaba aquí su explicable insatisfacción por el trabajo de los historiadores profesionales y la insuficiencia de sus ideas teóricas, en un prólogo famoso para una *Biblioteca de historiología* (1928). «El historiador nos parece manejar toscamente, con rudos dedos de labriego, la fina materia de la vida humana. Bajo un aparente rigor de método en lo que no importa, su pensamiento es impreciso y caprichoso en todo lo esencial... Nunca ha estado la conciencia culta más lejos de las obras propiamente históricas que ahora. Y es que la calidad inferior de éstas, en vez de atraer la curiosidad de los hombres, la

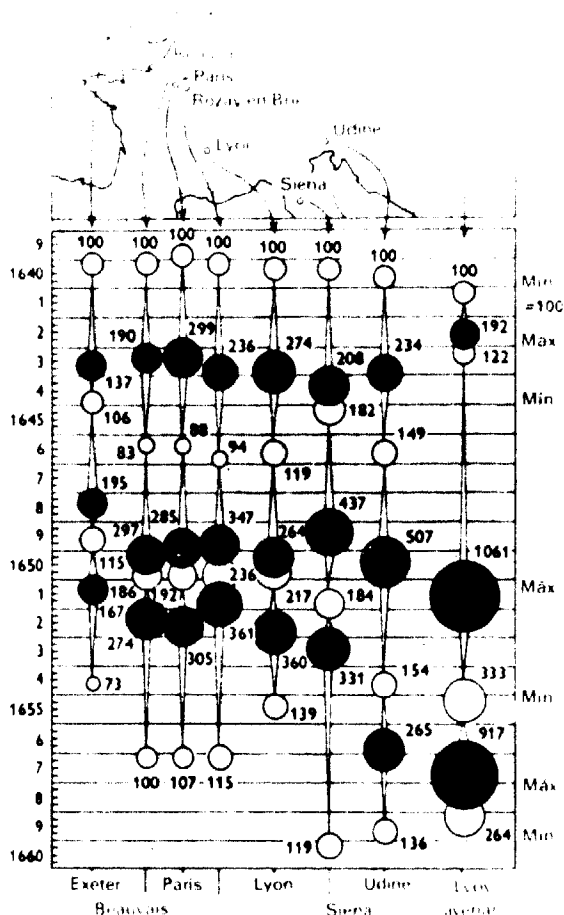
embotan con su tradicional pobreza. Indeliberadamente actúa en los estudiosos un terrible argumento *ad hominem* que no debe silenciarse: la falta de confianza en la inteligencia del gremio historiador. Se sospecha del tipo de hombre que fabrica esos eruditos productos: se cree, no sé si con justicia, que tienen almas retrasadas, almas de cronistas, que son burócratas adscritos a expedientear el pasado. En suma, mandarines» (12). Ciertamente es que Ortega exageraba al negar la existencia de clásicos de la historiografía, como hemos podido apreciar de entrada. Verdad es que sólo un año después de escritas estas palabras, los *Annales* (1929) convocaban a los historiadores a trabajar en hermandad con los geógrafos y otros científicos. Y tampoco hay que olvidar que sólo cinco años más tarde se publicaba en Francia una tesis revolucionaria por su concepción y por sus métodos, capaz por sí sola de devolver la confianza en la inteligencia del gremio historiador (13). Pero, si la entendemos como expresión

(10) Cf. BAUER, op. cit. 2, 1952, p. 38. Las frases que he subrayado nos sitúan dentro de las concepciones de la doctrina histórica tradicional; el resto puede atribuirse a ese relativo eclecticismo de Bauer.

(11) En esto se funda la severa crítica de Lucien Febvre a la *Historia de Rusia*, de Paul Milioukov (París, 1932), que merece ser retenida. In *Combates*, op. cit.

(12) ORTEGA: «La filosofía de la historia», de Hegel, y la «Historiología» (1928). Recogidos en el vol. *Kant, Hegel, Dilthey*, Madrid, Rev. Occid., 1958.

(13) E. LABROUSSE: *Esquisse du mouvement des prix des revenus en France au XVIII^e siècle*, París, Dalloz, 1933. Del mismo: *La crise de l'économie française à la veille de la Révolution*, París, P. U. F., 1944. Existe una versión refundida de ambas obras en castellano: *Fluctuaciones económicas e Historia social*, Madrid, Tecnos, 1962.



Fuente: Historia del mundo moderno, t. IV, pag. 50. Ed. Sopena, Barcelona, 1974.

Fig. 3. UN CONCEPTO TIPOLOGICO. LA CRISIS DE SUBSISTENCIAS. —Crisis frumentaria europea de 1640-1660 (según F. Braudel y F. C. Spooner, «Cambridge Economic History of Europe», vol. IV, Cambridge, 1967). El movimiento de los precios se representa por un índice variable que toma como base 100 los precios de 1639. La crisis europea general de los años tristemente célebres en torno a la Fronda se percibe con caracteres y efectos análogos en otros momentos de la historia europea, como una constante de la economía preindustrial. Ello permite establecer empíricamente el concepto generalizador de crisis de subsistencias.

de conjunto de un estado de cosas, la sospecha de Ortega quizá no fuese del todo injusta.

La justicia exige recordar una vez más la existencia de precursores ilustres, algunos de los cuales ya han sido mencionados. Pero la renovación masiva de la historiografía no cobró cuerpo hasta poco antes de 1950, coincidiendo con una momentánea traslación del cetro historiográfico a las orillas del Sena; esta primacía gala durante más de un cuarto de siglo dura todavía, aunque esté llamada a acabar inexorablemente algún día —como ha recordado muy recientemente Pierre Chaunu— en razón precisamente del éxito y el arraigo que los métodos de la escuela francesa han logrado en otros países. ¿El final de su reinado está próximo, como parecen pretender algunos funestos presagios? Una cosa parece segura y es que la escuela histórica francesa no entregará sin lucha el baluarte a quienes se apresuran —demasiado— a

extenderle certificado de defunción: basta acercarse a ella para comprenderlo y para acreditar el número, el vigor y el dinamismo de sus jóvenes cohortes, la diversidad y madurez de sus centros universitarios regionales, el número y calidad de sus grandes tesis, su agilidad e imaginación para descubrir cada día nuevos campos de investigación histórica. En todo caso, el hecho es que desde hace al menos cinco lustros la escuela histórica francesa viene asumiendo —como ha reconocido un gran historiador inglés de nuestro tiempo— el papel directivo que en otro tiempo correspondió a la escuela histórica alemana. La transformación iniciada bajo la dirección conceptual de Marc Bloch (14) y Lucien Febvre (15) y la metodológica de Ernest Labrousse, proseguida en la posguerra bajo la dirección del duunvirato Labrousse-Braudel principalmente —sin olvidar a otros grandes maestros *en Sorbonne*—, alistó en los primeros años a una generación de historiadores de primera fila, difícilmente equiparable en país ni en época alguna por la profundidad de su formación, la originalidad de su trabajo y la riqueza de su número (los A. Piganiol, J. Meuvret, M. Bataillon, R. Mousnier, P. Vilar, P. Goubert, P. Chaunu, P. Léon, G. Duby, C. Carrière, H. Lapeyre, E. Le Roy Ladurie, F. Mauro, J. Le Goff, etc. etc.), a la que pronto se sumaría la rica y nutrida generación de los discípulos que hoy se encuentra en plena madurez. Esta labor renovadora se apoya en la crítica conceptual realizada en el período de entreguerras por Bloch y Febvre —anticipada antes ya por Berr y por Lacombe— y en la crítica metodológica iniciada por Simiand y por Labrousse, como revela la simple referencia cronológica de las obras aquí citadas. Pero una golondrina no hace verano y sólo desde la posguerra la tendencia que apuntaba se convierte en movimiento arrollador y poderoso, que se impone de fronteras adentro como de fronteras afuera; la personalidad aglutinante de Fernand Braudel ejerció un influjo decisivo sobre el movimiento y le ayudó a conquistar la atención de los historiadores de todo el mundo (16).

En este trabajo me propongo analizar las novedades primeras y principales que —entre otras— la escuela histórica francesa ha aportado a la nueva historia analítica y estructural del último largo cuarto de siglo y que me parece lícito sintetizar así: replanteamiento epistemológico de la disciplina, prioridad a las bases estructurales y geohistóricas, ampliación del concepto de hecho histórico y de tiempo histórico.

(14) M. BLOCH: *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien* (Paris, 1949). Trad. castellana con el título de *Introducción a la Historia*, F. C. E., México, 1952.

(15) L. FEBVRE: *Combats* (Paris, 1953). *Pour une Histoire a part entière* (Paris, 1962).

(16) El IX C. I. C. H. celebrado en Paris en 1950 sirvió de antena difusora de los nuevos principios historiográficos de la escuela francesa. Un año antes se había publicado la *Méditerranée*, de Braudel, y por otro lado la *Apologie* póstuma de Bloch.

1. Replanteamiento epistemológico

Esta faceta fundamental y previa debe casi todo, en rigor, al aporte de precursores como Bloch y Febvre y a la colaboración de teóricos doctrinales que arrancan —aunque para revisarlos— de los planteamientos del pensamiento histórico alemán de corte clásico (17). El nudo gordiano que había que romper era el dogal asfixiante de la doctrina positivista con su supeditación del historiador al texto, que en nombre de una supuesta exigencia de objetividad inhibía las facultades intelectivas del historiador, erigiendo en virtud la pereza mental (18). El giro copernicano consistió en reconocer la participación necesaria del intelecto agente del historiador en la construcción de su disciplina (Marrou: «La historia es inseparable del historiador»), la necesidad de una problemática previa y de un interrogatorio científicamente planeado y conducido en la interpretación del documento (Aron: «La teoría precede a la historia»), y la loquacidad relativa del documento en función de la riqueza conceptual y de la preparación metodológica del historiador que dirige la encuesta (Ricoeur: «El historiador instituye el documento»). Este giro no era sino un reflejo del previamente experimentado por la teoría de la ciencia física (Mach, Poincaré, Meyerson, Eddington, Heisenberg, etc.) al reconocer el carácter «fenomenológico» de toda construcción científica, la cual no puede ser mera observación o reproducción de su objeto —como en materia histórica postulaban el realismo ránkiano y el positivismo—, sino construcción intelectual sobre el mismo (19). Al aceptarlo, la historia renunciaba a la pretensión ingenua de abarcar de una vez por todas y *subspecie aeterni* la realidad del pasado (Aron: «La realidad histórica es inagotable y equívoca») y reconocía en cambio el carácter fundamentalmente perspectivista y complementario de su conocimiento. ¿Carácter «fenomenológico» y «perspectivista» del conocimiento histórico? Sí, en el sentido orteguiano de este último vocablo: la realidad tiene su configuración intrínseca, pero ésta es sólo abarcable parcial o gradualmente desde la perspectiva mental del observador. Esta doctrina es eminentemente aplicable al conocimiento científico —más aún que al vulgar— y, por tanto, también al conocimiento histórico: sólo en función del grado de desarrollo de la historiografía de una época, de los condicionamientos mentales y sociales que rodean al historiador en el doble sentido individual y generacional y de la propia riqueza conceptual y formación metodológica y científica de cada generación de historiadores y de cada historiador en particular, el conocimiento histórico alcanza su progresivo desarrollo. Así comprendemos hoy, por ejemplo, que fue precisa la poderosa incitación del marxismo para que los historiadores de nuestro siglo —marxistas o no— prestasen la debida importancia a las di-

mensiones económicas y sociales de lo histórico; fue necesario el desarrollo conceptual de la demografía teórica y el interés palpitante de los problemas demográficos del Tercer Mundo para que surgiese la joven rama de la demografía histórica —convertida «desde hace diez años en el sector número 1, con mucho el más fecundo, de toda la investigación histórica», en palabras de Chaunu— (20); fueron precisos los prodigiosos adelantos científicos y técnicos de nuestro siglo para que brotase el interés de los historiadores por esa faceta capital de la actividad creadora humana que es la historia de las ciencias y de las técnicas.

Como todo conocimiento científico, la historia es igualmente conjunción de experiencia y teoría, de documentos y de «hipótesis» de trabajo, de datos empíricos y de conceptos clasificadores. En rigor podríamos hablar de tres modalidades diferentes de intervención del pensamiento teórico: postulados generales, hipótesis particulares o «secundarias» y conceptos clasificadores de la realidad empírica. Los postulados generales dimanarían de la concepción del mundo —implícita o explícita— propia de cada historiador y son inevitables. Según la filosofía —o la teología— personal del historiador, primará el valor explicativo de unas u otras *fuerzas motoras* de la historia: el instinto económico, la voluntad de poder, el sentimiento religioso, los impulsos nacionalistas, el afán de notoriedad e inmortalidad, etc. ¿Puede negarse que tales estímulos actúan sobre los individuos? La cuestión es saber si operan igualmente sobre las colectividades humanas, como postulan las respectivas filosofías que los proclaman. Estos postulados generales pueden resultar parcialmente válidos para iluminar facetas particulares de la realidad; pero entrañan, a cambio, el riesgo de violentarla y reducirla, al erigir en única y absoluta la explicación particular y parcial. Mas, si bien estos postulados implícitos son inevitables —o bien son explícitamente declarados—, no es tan inevitable que devoren la objetividad histórica; pueden y deben estar controlados por los hábitos científicos del historiador, por el rigor de su metodología y, claro está,

(17) Entre otros, R. ARON y H. SEE, op. cit. nota 4. H. I. MARROU: *De la connaissance historique*, Paris, Seuil, 1954. P. RICOEUR: *Histoire et vérité*, Paris, Seuil, 1955.

(18) «La historia se hace con documentos... Nada supe a los documentos, y donde no los hay, no hay historia.» C. V. LANGLOIS y CH. SEIGNOBOS, op. cit. (1898). «Para construir una ciencia, hay que partir no de nuestro ideal de la ciencia que deseáramos formar, sino de la realidad de los materiales de que podemos disponer... Sería contrario al método de toda historia empírica presuponer a ciertos fenómenos un carácter específico por razones *a priori*.» CH. SEIGNOBOS, op. cit. (1901).

(19) «Toda ciencia es constructiva y construcción es lo contrario de empirismo; por eso empirismo es lo más contrario que cabe del método.» ORTEGA: *Una interpretación de la historia universal*. En torno a Toynbee, Madrid, Rev. de Occid., 1960. Ya muchos años antes, y refiriéndose igualmente a la historia, había señalado Ortega que «el mero empirismo no es un método científico».

(20) P. CHAUNU: «Les dépassements de l'histoire quantitative.» *Mélanges de la Casa de Velázquez*, VIII, 1972, p. 668.

(21) F. BRAUDEL: *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, F. C. E. México, 1953, 2 vols.

por la exigible honestidad profesional. Bueno será, con todo, recordar que los riesgos deformantes son mayores cuando el historiador se emplaza en posiciones deterministas rígidas que cuando opera desde concepciones posibilistas o probabilistas más flexibles. En todo caso, más importantes que los postulados de base son en cada historiador las hipótesis parciales o «secundarias» que le asisten, explicaciones teóricas libres y no preformadas que aplica en cada caso al sector parcial de realidad que investiga y que pueden proceder de una triple fuente: la experiencia vital y cotidiana del historiador, que puede proporcionarle generalizaciones tácitas sobre la conducta y motivaciones de los hombres; las ideas científicas procedentes de áreas de conocimiento próximas a la historia como son las ciencias sociales y, sobre todo, las más importantes y frecuentes, las explicaciones que aporta la experiencia historiográfica de cada historiador, vale decir el conocimiento que posee de los resultados del trabajo de otros historiadores en campos afines al que investiga (historia comparada), aplicables en principio a su propio trabajo y que componen la herencia acumulativa del oficio de historiador, gracias a la cual cada uno puede profundizar más en su objeto que si tuviese que limitarse al caudal de su propia y limitada experiencia científica (Mandelbaum). De la riqueza y variedad de estas hipótesis secundarias —o, dicho de otro modo, del conocimiento que cada historiador posea de su especialidad— depende su eficacia explicativa y este componente fundamental del método histórico es justamente el que posibilita que historiadores de mundos diferentes, que parten de postulados doctrinales distintos e incluso antitéticos, aplicados al mismo campo de estudio, puedan no obstante apoyarse mutuamente en sus conocimientos: podríamos citar, entre otros ejemplos, el de la historiografía rural polaca y la francesa, bastante próximas en sus resultados. Con todo, conviene recordar que las hipótesis son sólo explicaciones «tentativas» de la realidad y que su imprescindible verificación no puede fundarse solamente en la «plausibilidad» interna de la misma hipótesis (evidencia «funcional» o de coherencia), sino que precisa ser sometida a la prueba de fuego de los hechos, demostrando una y otra vez su adecuación a los mismos y su capacidad de encajarlos (evidencia «acumulativa»). Por último, la reflexión epistemológica ha reconocido la necesaria intervención del concepto clasificador, la importante función reservada en la construcción del conocimiento histórico al empleo de conceptos generalizadores (universales, científicos o propiamente históricos), en cuya necesidad insisten actualmente de modo especial algunas corrientes historiográficas de tendencia *nomotética* o dirigida a perseguir el descubrimiento de fórmulas generalizadoras de aspectos concretos de la realidad histórica, lo cual es precisamente una de las más

prometedoras dimensiones de la nueva historia estructural. Tales conceptos generalizadores pueden revestir, a su vez, una triple modalidad: meros conceptos universales, al estilo de los famosos «predicados-conceptos» ya en su tiempo señalados por Croce; conceptos o modelos científicos formulados en el seno de las ciencias sociales próximas —conceptos económicos o sociológicos reconocidos como vigentes en aquellas disciplinas— de que el historiador puede hacer uso para encuadrar y clasificar la realidad empírica que estudia; y, por último —y a mi juicio más importante—, conceptos generales propiamente históricos, obtenidos por abstracción y generalización de caracteres comunes en el seno de la propia historia analítica —he aquí justamente uno de los sentidos precisos del término— y comparada, análogos a la fórmula del «tipo ideal» que ya en su tiempo defendió Max Weber, pero no necesariamente reducidos solamente a él. Desarrollar más ampliamente las posibilidades y limitaciones de esta nueva dimensión epistemológica generalizadora o tendencia *nomotética* de la historiografía más reciente —o de algunos sectores de la misma cuando menos— podría ser objeto de otro trabajo posterior, no previsto en los límites del presente.

En resumen, la reflexión epistemológica de las últimas décadas —que tanto debe a los precursores ya señalados— no ha hecho sino rei-

Fig. 4. GEOHISTORIA CONTRA DETERMINISMO.—El mapa oceanico de la victoria de los portugueses sobre el mar muestra el ocho o doble bucle de los grandes descubrimientos, la doble Volta que lleva a las rutas del Cabo por las costas del Brasil y que trae de regreso de Guinea por las Azores. Un programa secular de descubrimientos, cubierto en sucesivas etapas, permitió a los navegantes portugueses vencer los vientos y las corrientes adversas. En este aspecto Colón sera mas portugués que italiano.

Fuente: F. Braudel, *Civilización material y capitalismo*. Ed. Labor. Barcelona, 1974; pag. 317.



vindicar también para el conocimiento histórico una de las condiciones propias de todo conocimiento científico: la participación necesaria del pensamiento teórico en la construcción del objeto científico mediante la conjunción de experiencia y teoría, la aplicación del concepto a la realidad empírica. ¿Basta este requisito común como criterio válido y único de cientificidad para la historia? Discutirlo tampoco cabe ahora dentro del marco de este trabajo, aunque es tema importante que merece otro estudio posterior en relación con el señalado en el párrafo precedente. Lo cierto es que la epistemología histórica actual no difiere en este punto de la epistemología científica general. «Leo linderos, no medallas», exclamaba Marc Bloch para expresar esta dimensión teórica del historiador. Y Lucien Febvre, por su parte, hacía notar (1933) que el buen historiador no se diferencia en nada del histólogo, quien al aplicar su mirada al ocular del microscopio no se limita a «leer» sus preparaciones, sino que las interpreta en función de sus conocimientos teóricos previamente adquiridos y de hipótesis explicativas previamente pensadas.

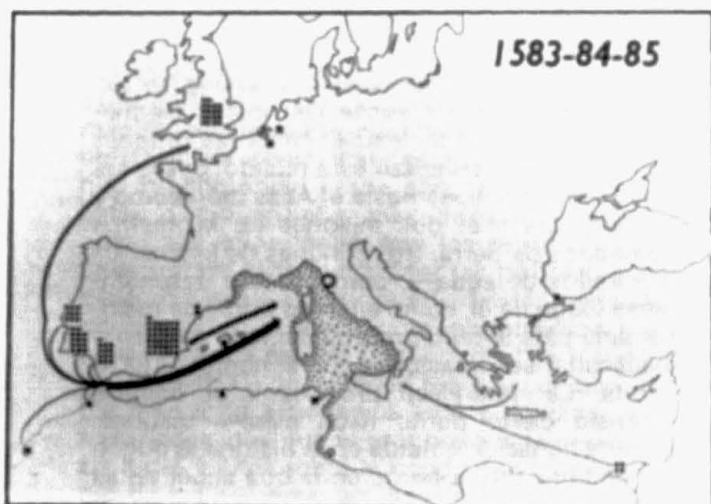
2. Prioridad a las bases estructurales y geohistóricas

Después de la teoría, la práctica enriquecedora de la historia, aunque no desvinculada de aquélla sino siguiéndola muy de cerca. En el principio, la puesta en valor de las posibilidades de explicación subyacentes en las relaciones del hombre con su medio y de la consideración de los cuadros más o menos estables de relaciones establecidas por los hombres entre sí y entre los hombres y las cosas, las que rodean su civilización material y su vida económica. La valoración histórica del papel limitador del medio geográfico y de los marcos estructurales y duraderos de las sociedades fue la gran aportación historiográfica de la famosa tesis de Fernand Braudel (21), defendida en 1947 —redactada de hecho varios años antes— y publicada en 1949 y cuyo menor mérito, hay que decirlo, no es el de haber servido de modelo, al menos parcial, para otras muchas grandes tesis posteriores, de cuadro regional menos inabarcable y, por consecuencia, con posibilidades de agotar un cuestionario más completo que el de la propia obra de Braudel (22). *Geohistoria*, igual a presencia de los factores limitadores del medio; ¿igual, pues, a determinismo geográfico? No, sino dialéctica del hombre y el medio, tensión entre las limitaciones que éste le impone y la lucha de aquél por adaptarse o por modificarlo, dentro del cuadro limitado de posibilidades que le ofrecen suelo y clima (23). La primera parte de la tesis de Braudel es un estudio geográfico del medio mediterráneo —un espacio medite-

rráneo ampliado, cuyo vasto *hinterland* se extiende para el autor desde las riberas mediterráneas y su mundo insular hasta las grandes cordilleras que delimitan este mundo, desde los Balkanes y los Alpes hasta el Atlas mogrebino y todavía más allá: dos millones de kilómetros cuadrados de tierra, tres millones de kilómetros cuadrados de agua—, pero no para desentenderse luego de él, como en otros libros de historia, sino para tenerlo presente en todo momento y auscultar sus relaciones con el hombre que lo habita. La naturaleza propone y el hombre —¡hasta cierto punto nada más!— dispone. Penetra conscientemente en la historia la pugna del hombre con la tierra, en la que aquél no se rinde ante ésta, sino que pacta con ella en un cierto sentido. «El medio geográfico no constriñe irremisiblemente al hombre, ya que precisamente una parte del esfuerzo de éste —una parte muy importante, tal vez la más importante de todas— consiste en desembarazarse de la opresión de la «naturaleza», como el hombre mismo ha solido decir durante tanto tiempo con un sentimiento de respeto mezclado a la vez de gratitud y de terror.» Es así como se convierten ciertos desiertos en vergeles, buscando el agua en las profundidades subterráneas, o se hace hábitat humano de las llanuras secas y desnudas, luchando contra la penuria de madera y de leña que obliga a usar el barro como paramento y el estiércol como combustible. Es así como el hombre, que mantiene durante siglos técnicas de cultivo experimentadas, sabe modificarlas espontáneamente ante la incitación de nuevas necesidades: así el buey desaparece en Castilla, en Orán y en Anatolia —aunque en momentos distintos, según las exigencias del ritmo demográfico— y es sustituido por la mula en las labores del campo, por ser un animal demasiado lento para las exigencias roturadoras de una demografía en expansión. Es así como el hombre de las planicies secas habitúa su metabolismo a un régimen de frugalidad extrema: un poco de pan, ajo o cebolla y algo de leche agria o de queso, como los habitantes de Anatolia. Es así como se resuelve la necesidad de navegar para beneficiarse de las complementariedades mutuas de un mar sembrado de islas y riberas diferentes, pese a los obstáculos de la insufi-

(22) Entre los muchos ejemplos que podrían citarse, recordaré únicamente algunos especialmente importantes: el *Pays Dijonnais*, de Roupnel (1955); el *Beauvaisis*, de Goubert (1960); la *Basse Provence*, de Baehrel (1961); la *Catalogne*, de Vilar (1962); el *Neuburg*, de Plaisie (1965); el *Languedoc*, de Le Roy Ladurie (1966), y buen número de monografías regionales posteriores. Es obvio que las mejores de ellas enriquecen el modelo brodeliano con nuevas dimensiones fundamentales desarrolladas con posterioridad a 1949, y con la incorporación del aporte laborussiano no menos fundamental: la demografía histórica y las técnicas de la historia serial aparecen en el horizonte de 1960 solamente.

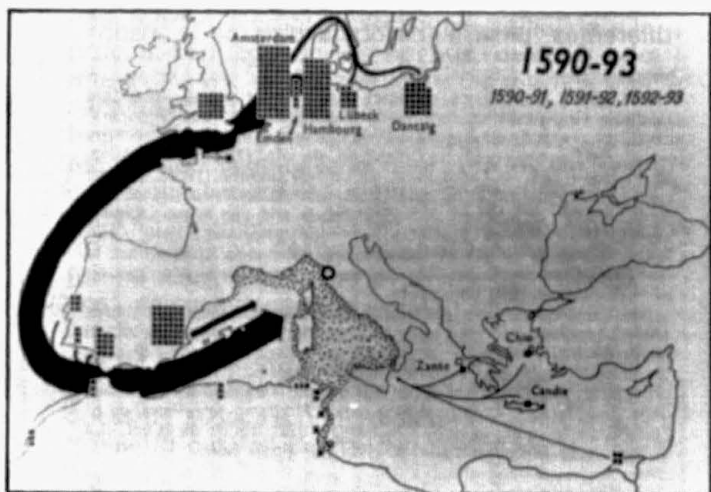
(23) Al *determinismo* geográfico de Federico Ratzel substituye ahora el *posibilismo* geográfico de Vidal de la Blache: en aquél «el miedo hace al hombre»; en éste —en cierto sentido y dentro de ciertos límites— el miedo es una creación histórica y humana. Como procedente de la aplicación del posibilismo vidaliano a la historia, debe recordarse la obra polémica con el *fatalismo* ratzeliano, de L. FEBVRE: *La Terre et l'évolution humaine* (1922), dentro de la col. «La evolución de la humanidad», dirigida por Henri Berr.



Fuente: F. Braudel, *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, t. I, pag. 571, 2ª ed. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1976.

Fig. 5. GEOHISTORIA Y COMPLEMENTARIEDAD DE ÁREAS Y ESTRUCTURAS.—El gráfico de F. Braudel y R. Romano muestra la gran bajada de los navíos nórdicos, cargados de granos del Báltico, desde los grandes centros reexportadores de Amsterdam y Hamburgo hasta el gran puerto franco redistribuidor de Liorna. Hasta 1590 la presencia en Liorna de navíos procedentes de más allá del canal de la Mancha es insignificante. La gran crisis agrícola mediterránea de los años 1586-1590 abrió la puerta a la gran bajada de los navíos holandeses y hanseáticos. Constantemente agobiado por la debilidad estructural de sus agriculturas, periódicamente atenazado por las contrariedades coyunturales y cíclicas, el Mediterráneo densamente poblado mantendrá esta estructura de dependencia hasta el siglo XVIII, con una creciente participación de los navíos ingleses. Sal, minerales, materias primas textiles y productos de su agricultura especializada permitirán al mar interior saldar las importaciones del cereal de apoyo.

ciencia de maderamen y de tripulaciones. Es así como nuevos tipos de barcos panzudos y de alto bordo van venciendo poco a poco las limitaciones de la navegación estacional, pagando no obstante muy cara la victoria sobre el mar invernal. A esta tensión cotidiana y eterna —o, al menos, inmemorial— en la que el hombre y su medio se funden estrechamente y en la que la geografía se hace historia vivida, es a la que Braudel bautizó felizmente como *geohistoria* (24).



Más esta base de sustentación de las permanencias sociales no es todavía más que el fundamento en que se apoya el edificio de la nueva historia estructural, dirigida a la determinación de relaciones estables y profundas entre los hombres y las cosas o de los hombres entre sí. La historia estructural o inquisición de las estructuras históricas —por definición estables y que a veces pueden atravesar los siglos— es «una constelación de dominantes solidarias», como en el ejemplo de «estructura de sociedad preindustrial» definida por Labrousse: una forma de vida económica duradera, dominada por el peso aplastante de la agricultura en el conjunto, con unas carencias básicas insalvables a causa de la inseguridad de las cosechas y de la insuficiencia y carestía de los medios de circulación, una doble dependencia de la industria respecto a la agricultura por el juego de la producción de materias primas y por el reflejo de la producción agrícola sobre el consumo industrial y artesano, una débil capacidad de capitalización a causa de estas limitaciones y a causa de la frecuente dedicación suntuaria de la renta, la ausencia casi total de reinversiones en la agricultura, etc. Pero las estructuras históricas atañen igualmente a las mentalidades colectivas, a los hábitos y a los comportamientos humanos, a los modos de sentir y de pensar de los grupos sociales de una época que definen su actitud ante la vida y la muerte, como esa «estructura de la religiosidad barroca» de que ha hablado Chaunu. La segunda parte de la *Méditerranée*, de Braudel, es el gran intento de abarcar una historia integradora de amplios conjuntos sociales dotados de una cierta estabilidad, en los que tengan cabida todas las formas de la vida colectiva, la gran «síntesis» que englobe la totalidad de lo social de una época determinada: las civilizaciones, las mentalidades, las instituciones, las economías, las relaciones (áreas y estructuras) de mercado, las arquitecturas sociales. La pequeña historia del individuo y el acontecimiento cede aquí la primacía a esos lazos de relaciones colectivas y complejas que nos hemos habituado ya a llamar —¿pagando en parte tributo a la moda del estructuralismo coetáneo?— «estructuras históricas». Son, entre otras, las relaciones osmóticas entre civilizaciones fronterizas —y ocasionalmente rivales— como las que conviven —y ocasionalmente se agreden— a una y otra ribera del mar interior, entre las que «los hombres van y vienen, indiferentes no pocas veces a las fronteras de los credos», y en las que las reciprocas complementariedades económicas, las necesidades de la navegación y del comercio, imponen pausas forzadas a las tensiones bélicas o dan lugar a la aparición de una especie de aventureros que mantienen la relación subrepticia en medio de

(24) F. BRAUDEL, *Mediterráneo*, op. cit., t. I, parte 1ª, pp. 3-317 y especialmente pp. 317-327. Cito por la trad. castellana de la 1ª ed. de la obra, cf. nota 21.

los azares del corso y de la guerra, o permiten a los judíos de Salónica y de Constantinopla jugar en este ambiente su fundamental papel de civilización puente. Son las estructuras mentales de una piedad barroca inspirada por los jesuitas y por las grandes órdenes monásticas, que muestran en las grandes urbes mediterráneas católicas las exuberancias ornamentales y ostentatorias del espíritu contrarreformista triunfante, cuya magnificencia externa es también una forma de afirmación y de proselitismo combativo. Son las instituciones de las nuevas estructuras políticas urbanas de transición, que marcan el tránsito del Estado urbano mediterráneo medieval al Estado territorial moderno, que se afirma sobre los símbolos de unas antiguas libertades urbanas y los residuos aún respetables de las viejas instituciones, parlamentos y señorías, con los que ocasionalmente se avienen a pactar las grandes monarquías que precisan de sus recursos, de su dinero o de sus servicios. Y, a su lado, los cuadros económicos de las zonas montañosas confinadas, cuyo ideal o necesidad es producirlo todo o casi todo para su subsistencia, y de las llanuras abiertas más propicias a los intercambios entre productos especializados (el arroz, la lana, el vino, el aceite, los ganados de carne), sobre las que se acusa más el efecto dominante de las grandes ciudades industriales (como el famoso cuadrilátero Génova-Milán-Venecia-Floencia). Al lado de las relaciones económicas de gran radio, de una economía-mundo a escala reducida que hace navegar de un extremo al otro del Mediterráneo los productos de primera necesidad (el trigo, la sal, la lana, los cueros, las telas, las especias, el azúcar), se integran también las de corto radio, como el intercambio que los segovianos hacen de sus paños por el vino y el pan que la ciudad necesita y que llevan en sus carretas al mercado semanal del jueves los productores de Medina y de Cebrenes... Y los cuadros sociales, el predominio jerárquico de las aristocracias locales en el regimiento de las ciudades, con o sin participación de los burgueses, incluso en algunas que habían sido antaño típicas ciudades-estado del patriciado urbano, y el aumento de influencia, de riqueza y de poder de la nobleza, vieja y nueva, de ennoblecidos que aumenta numéricamente... (25). Ciudades barrocas y brillantes, ciudades artesanas y manufactureras, ciudades-puerto dueñas del mar y del comercio, ciudad *vedette* en este ámbito mediterráneo... ¿Pero y el mundo de los campesinos que sustenta toda aquella superestructura señorial-burguesa con sus excedentes agrícolas en forma de rentas, con su producción de alimentos y de materias primas, con su relativa animación de las industrias ciudadanas del textil y de la metalurgia? Tampoco este otro cuadro de relaciones fundamentales que se establecen más allá de las puertas de las ciudades puede ser olvidado en una historia de estructuras, antes al contrario, puede afirmarse que merece un inte-

rés prioritario en esta Europa preindustrial por la que aquella ha debutado (26).

Este resumen, demasiado impresionista tal vez, ha intentado evitar la sequedad de una fría definición de lo que pretende ser la nueva historia estructural nacida por los años cuarenta y de lo que se entiende por estructuras históricas. Con ellas se jerarquiza lo histórico en tres planos de mayor a menor profundidad y estabilidad. En la base, las fuerzas permanentes de lo geohistórico. En el medio, las fuerzas impersonales de la historia colectiva: los cuadros de vida de unas poblaciones rudimentarias que en su mayor parte producen su propio alimento y vestido, la multiplicidad de las economías cerradas mal conectadas con la economía-mundo de los privilegiados; las complementariedades interregionales de las cosechas cerealeras según el azar de las cosechas o según marcos rígidamente establecidos de sentido único; la complementariedad entre los lavaderos de lana castellanos y los talleres florentinos; las emigraciones de mano de obra especializada de las ciudades italianas superpobladas a las ciudades sumidas en el atraso técnico; las emigraciones estacionales o definitivas de los montañeses a la llanura sedienta de mano de obra barata; las relaciones matrimoniales de la nobleza urbana empobrecida con las hijas de los ricos comerciantes burgueses; las perduraciones del viejo feudalismo mediterráneo en el marco de las relaciones señoriales que se imponen a un tiempo sobre los hombres, la propiedad y la renta, etc. Y en la superficie, los acontecimientos, más condicionados de lo que parece por aquellas bases estables y relaciones profundas sobre las que se asienta la historia consciente de los hombres onomásticos, incluso aunque éstos sean el Rey Prudente: la caída del fuerte de Djerba en el verano de 1560 porque el agua de los sitiados se agotó antes que los víveres de los sitiadores; o, al contrario, el fracaso turco ante Malta por la aparición del hambre y la peste entre los sitiadores a causa de la distancia y las dificultades del abastecimiento desde Constantinopla... ¿Una historia que desdeña el aconte-

(25) F. BRAUDEL: *Mediterráneo*, parte 2.ª, t. I, pp. 333-663, y t. II, pp. 10-124.

(26) Esta es la orientación de E. Labrousse, frente a la sostenida para la época, por ejemplo, por F. Mauro, y a la que predomina en la obra de Braudel. En la conclusión revisada de la 2.ª ed. de la *Méditerranée*, París, 1966, t. II, p. 517, Braudel reconoce ya el planteamiento labrousiano prácticamente. «La Méditerranée du XVI siècle est, par priorité, un univers de paysans, de métayers, de propriétaires fonciers; que les moissons et les récoltes sont la grande affaire, le reste une superstructure, le fruit d'une accumulation, d'un détournement abusif vers les villes. Paysans d'abord, blé d'abord, c'est-à-dire nourriture des hommes, nombre des hommes, c'est la règle silencieuse du destin à cette époque. A court terme, à long terme, la vie agricole commande.» Un retoque en el mismo sentido dentro de esta 2.ª ed. (t. I, pp. 383-422) se introduce en el «modelo» de la economía mediterránea, en el que la atención se centra ya más sobre las necesidades y las posibilidades de la producción cerealera autóctona, menos sobre el aporte, brillante desde el punto de vista de la movilización del tráfico marítimo, menos significativo desde el punto de vista de su alcance proporcional en la alimentación de las masas humanas, del gran comercio marítimo e internacional de cereales.

cimiento? No, sino que lo derroca del podium en que abusivamente se había instalado y que lo integra en su contexto de relaciones estructurales y en toda la dependencia de sus limitaciones profundas. Así, por ejemplo, la guerra y la piratería tienen que detenerse necesariamente durante el largo invierno, cuando el mal tiempo impone una tregua obligada a las escuadras de galeras. Si falla la cosecha de trigo, la gran guerra de las escuadras se paralizará igualmente en la primavera próxima por falta de bastimentos. El mayor cuidado de los virreyes de Sicilia y Nápoles ha de ser que el Rey Prudente esté puntualmente informado sobre las existencias del precioso grano del que dependen las expediciones previstas. «No había día en que, sobre su mesa cargada de papeles, Felipe no encontrara algún documento relacionado con el trigo... El trigo era visita diaria en El Escorial.» Si falla la cosecha de cebada en los confines de Hungría puede asegurarse igualmente que el Gran Turco no emprenderá su campaña por falta de piensos para la caballería de sus *spahis* (27). Repitámoslo, no son el acontecimiento y el individuo —a lo menos relevantes— lo que sobra, sino la polvareda de los sucesos superfluos e inexpressivos y, sobre todo, de los acontecimientos que ignoran su vinculación profunda a esos condicionantes limitadores que actúan por debajo del puro azar o de los factores personales de decisión. Lo que se repudia es el tratamiento irreflexivo de los hechos aislados para sustituirlo por «el estudio de los mecanismos que vinculan los acontecimientos a la dinámica de las estructuras» (28). Más adelante volveremos sobre esta noción.

Así se precisa el concepto y el método de la nueva historia estructural o, al menos, se le marca un camino a seguir. Sería un error atribuirle toda únicamente a la gran tesis de Braudel. Desde 1949 acá, la historia estructural indudablemente ha profundizado en el doble plano práctico y teórico: en el primero, gracias a las innumerables tesis e investigaciones monográficas de alcance regional, algunas de ellas montadas sobre cuestionarios y programas más metódicos y sistemáticos, a cambio de una drástica limitación de su horizonte espacial (¿no se aprecia una diferencia en este sentido entre la *Méditerranée* de 1949 y la *Catalogne* de 1962?); en el segundo, gracias a la aplicación y asimilación progresiva de conceptos teóricos procedentes de otras ciencias sociales (como, por ejemplo, el método de los «modelos», del que por cierto el propio Braudel sería años más tarde un propagandista). ¿Pudo influir también desde los años sesenta la reflexión consciente sobre el método *estructuralista* tan seguido en Francia? Como un apoyo de flanco, probablemente sí; mas sin olvidar que la investigación histórica venía aplicando ya su propio método de análisis estructural «avant la lettre», al menos con una década de anterioridad (29).

3. Ampliación del concepto de hecho histórico y de tiempo histórico

¿Cómo una historia amplia de los sistemas de civilización podría conformarse con aquella pobre idea de hecho histórico heredada del positivismo decimonónico, del tipo «Juan sin Tierra pasó por aquí»? Una traslación del centro de gravedad histórico a las relaciones hombre-medio y a los amplios marcos estructurales estables exigía la consiguiente ampliación de los conceptos de hecho histórico y de tiempo histórico. La ampliación del concepto de hecho histórico se verifica en un doble sentido, material y formal: material, al rebasar los limitados cuadros de la historia tradicional, en dirección a lo cotidiano, lo colectivo, lo material, las mentalidades, las civilizaciones... (30); formal, al completar el acontecimiento aislado y singular por el hecho típico y de repetición, sustituyendo el dato aislado por la serie homogénea (31). Una historia global de los sistemas de civilización coloniza territorios más amplios que los de la historia intelectual y política de corte clásico e incluso que los de la historia social y económica de épocas precedentes. Por debajo de estas áreas, a las que naturalmente abarca, engloba todavía una historia más elemental —en el sentido de previa— de la civilización material, «hecha de rutinas, de herencias, de logros muy antiguos», y una historia del utillaje mental de las colectividades, formada por «los usos repetidos, los procedimientos empíricos, las muy viejas recetas, las soluciones venidas de la noche de los tiempos», unos sistemas de vida tradicional y casi inmutable —a lo menos para el ritmo de las vidas humanas— como un «plano cero de la historia». En esta apertura esencial a lo colectivo cotidiano caben lo mismo las formas del poblamiento y de la explotación agrícola como la función de los mercados o el desarrollo urbano y el crecimiento de las ciudades; los alimentos y bebidas y los hábitos culinarios, como la geografía del vestido y de los textiles o las metamorfosis de la moda vestimentaria como instrumento de diferenciación social; la simplicidad de los interiores domésticos campesinos como el lujo de los mobiliarios exóticos en las

(27) BRAUDEL: *Mediterráneo*, parte 3.^a, t. II, pp. 128-550.

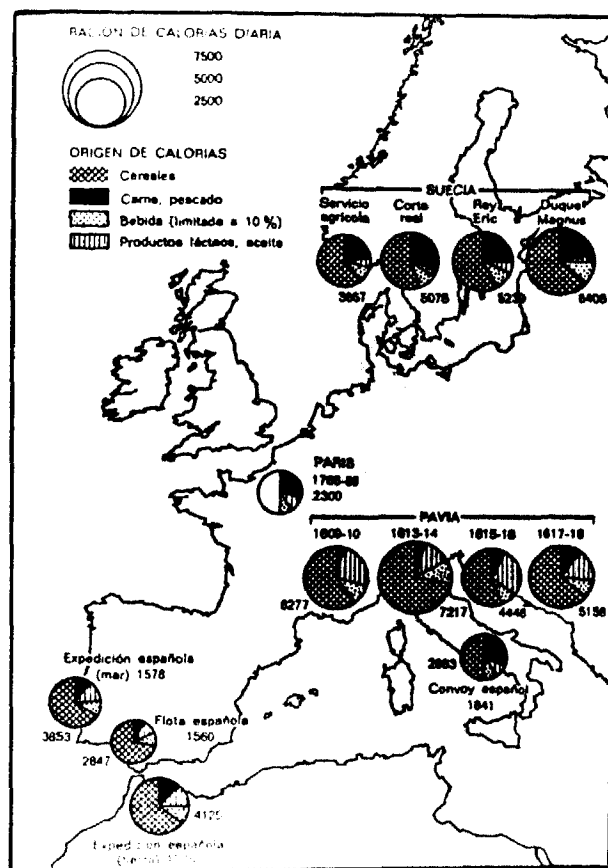
(28) La cita procede de P. VILAR: «Historia general e Historia económica», *Moneda y Crédito*, 108, Madrid, 1969.

(29) Sobre este punto, vid. la discusión de E. Labrousse, A. Soboul y otros en el volumen *Las estructuras y los hombres*, Barcelona, Ariel, 1969. Como ambos recuerdan allí, para el historiador de la época moderna «no hay duda de que los estudios de estructura (histórica) son anteriores al movimiento estructuralista». ¿Puede pensarse en una influencia implícita de éste? Este es probable en su desarrollo posterior; poco admisible en su arranque, si se tiene en cuenta que la tesis de Braudel se publica en el mismo año que la tesis de Levi-Strauss sobre *Les structures élémentaires de la parenté*; había sido defendida dos años antes, y Braudel había iniciado su redacción durante los años de la guerra.

(30) Ver la obra pionera de F. BRAUDEL: *Civilización material y capitalismo*, Barcelona, Labor, 1974.

(31) F. FURET: «Histoire quantitative et fait historique», *Annales*, XXVI, 1, 1971.

mansiones de los ricos; la evolución y las sustituciones de cultivos como la de los procedimientos metalúrgicos; la evolución en los instrumentos aratorios como en los sistemas de transporte rutero; el flujo y reflujo del número de los hombres como los desplazamientos de las grandes migraciones nómadas o de los aportes entre áreas contiguas; la evolución de las «técnicas» tanto en los sectores avanzados de la industria naval o artillera como en los estancados de los útiles del cultivador y del pescador... (32). El territorio del historiador ensanchó prodigiosamente sus fronteras, como pueden demostrar algunos ejemplos concretos de historiadores que cabalgan en la dirección braudeliana: extiende su *border* hasta la «civilización rural» y las normas que rigen el matrimonio campesino; hasta la cartografía regional de los oficios según los registros de la conscripción militar y hasta la distribución regional de la talla y de los rasgos físico-anropológicos de los reclutas; al cómputo de la natalidad como a la difusión de los «funestos secretos» anticonceptivos, o a la historia de la lluvia y de los veranos ardientes y de su influencia sobre las cosechas y sobre la calidad de los vinos, etc. (33). Y todavía a las formas de agrupamiento social en las ciudades provinciales de la industria textil (34); a las transformaciones de los cultivos y del equilibrio alimentario que acompañan a las ondas de auge y retroceso de la población (35); a la patología médica retrospectiva y a la difusión territorial de las grandes plagas epidémicas (36); a la bromatología retrospectiva para estudiar y analizar la nutrición en los diferentes niveles del pasado (37), o para medir la evolución del poder adquisitivo del salario reflejado en la «cesta de la compra» de los trabajadores (38), etc. Por supuesto, esta sustancial ampliación del *objeto material* de la historia no atañe únicamente a los aspectos de la vida material, sino también a los referidos a la historia de las mentalidades sociales y de la cultura popular o escrita, a las actitudes vitales y a los progresos de la alfabetización rural (39); a la cultura de una época vista a través de su publi-



Fuente: F. Braudel, *Civilización material y capitalismo*. Ed. Labor, Barcelona, 1974; pag. 105.

Fig. 6. AMPLIACIÓN MATERIAL DEL HECHO HISTÓRICO. —Entre los muchos campos novedosos de la investigación histórica reciente, llama la atención por la precisión de sus métodos y por el interés de sus resultados comparativos la reciente historia del consumo alimentario, entendida desde un punto de vista cuantitativo y bromatológico. Qué se comía en los diversos niveles sociales, pero sobre todo cuánto y cómo se comía: el estudio de la alimentación contemplada desde el punto de vista de la suficiencia, armonía y equilibrio de la dieta en cada muestra documentada. El mapa (conjunto de muestras reunidas en un artículo de F. Spooner, *Annales*, n. 3, 1961) nos ofrece tres niveles alimentarios desde el punto de vista de la suficiencia o volumen energético de la dieta: el deficitario, por debajo de las 2.400 calorías medias, como en el *Paris de Lavoisier*; el intermedio o normal, en torno a las 3.000 calorías medias, como en las diversas expediciones militares españolas del siglo xvi; y el ampliamente excedentario de las colectividades privilegiadas, como en los palacios suecos o en el Colegio Borromeo de Pavia. Desde el punto de vista de su composición, la dieta nórdica, rica y equilibrada, con una adecuada participación de calorías ricas y de proteínas de origen animal, contrasta con las inarmónicas dietas mediterráneas, con exceso de glúcidos y de lípidos de origen vegetal.

(32) BRAUDEL: *Civilización*, op. cit. P. JEANNIN: «Une histoire planétaire de la civilisation matérielle», *Annales*, XXVII, 1, 1972, 71-79.

(33) E. LE ROY LADURIE: *Le territoire de l'historien*, Paris, Gallimard, 1973.

(34) P. GOUBERT: *Cent mille provinciaux au XVII siècle*, Paris, Flammarion, 1968.

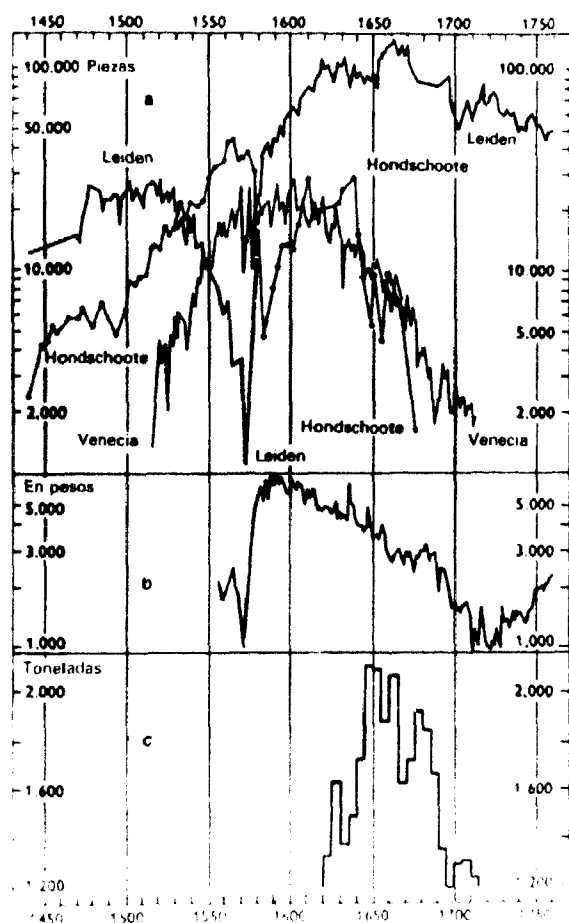
(35) E. LE ROY LADURIE: *Paysans de Languedoc*, Paris, Flammarion, 1969.

(36) J. P. DESAIVE, J.-P. GOUBERT, et alii: *Médecins, climat et épidémies à la fin du XVIII siècle*, Paris, Mouton, 1972.

(37) A. EIRAS ROEL: «La historia cuantitativa del consumo alimentario: estado actual de las investigaciones», *Hispania*, 126, 1974, 105-148. Como un ejemplo concreto de los resumidos en el trabajo anterior, cf. A. EIRAS ROEL y M. J. ENRIQUEZ MORALES: «La consommation alimentaire d'Ancien Régime: Les Collèges de Saint-Jacques de Compostelle», *Annales*, XXX, 1975, 454-464.

(38) A. EIRAS ROEL: «La degradación del salario real de los trabajadores urbanos en Santiago de Compostela a finales del Antiguo Régimen», *Cahiers de la Méditerranée*, núm. 3, Université de Nice, 17-58.

(39) Cf. notas 33 y 35.



Fuente: Historia del mundo moderno, t. IV, pag. 63.
Ed. Sopena, Barcelona, 1974.

Fig. 7. AMPLIACION DEL CONCEPTO DE TIEMPO HISTORICO. —La observación de la realidad histórica en su larga duración secular o plurisecular, naturalmente en función de fenómenos siempre homogéneos y comparables entre sí, permite la integración necesaria de la observación coyuntural. El concepto de coyuntura histórica, particularmente importante en el campo económico, es otra aportación labrousiana fuertemente incardinada en la historiografía actual. Las curvas solidarias de la evolución textil (A) en Leiden (según N. W. Posthumus), en Hondschoote (según E. Coornaert) y en Venecia (según D. Sella) muestran unanimemente la realidad y la gravedad de la crisis general europea del siglo *xv*, que todavía ratifican curvas análogas de Beauvais (según P. Goubert), de Amiens (según P. Deyon) o de Lille (según Lottin). Conviene advertir que las curvas de Leiden y de Hondschoote son hasta cierto punto complementarias, por emigrar de una a otra ciudad los telares según el curso de la guerra de los Países Bajos. La crisis del siglo *xv* se anticipa al 1600 en la coyuntura mediterránea (Venecia), íntimamente ligada a la producción de plata peruana (B) en Potosí (según M. Moreyra y Paz-Soldan). Se retrasa hasta 1650 en la coyuntura nórdica atlántica (Leiden), mejor reflejada en las medias quinquenales (C) de la producción de cobre sueco (según F. R. Tegengren).

cística impresa (40); a la sociología electoral y política y a la proveniencia social de los cuadros dirigentes de los regímenes políticos (41); a la composición sociológica de los medios cultos que reciben y propagan la cultura de una época de transformación, como las academias provinciales de la época de la Ilustración (42); a los progresos de la descristianización en el siglo de las Luces, ya sea contemplada en la temática de las publicaciones literarias de la época (43), ya sea vista a través de la elección de sepultura y del alejamiento de los lugares sagrados y de los santos intercesores (44), ya sea estudiada a través de la actitud ante la muerte que revelan los testamentos (45).

Pero, aun siendo fundamental esta expansión del campo de interés de lo histórico en su dimensión de objeto material, no lo es menos la que se opera en el sentido de su *objeto formal*, ya implícita en la mayoría de los ejemplos aducidos. La superación del hecho aislado por el fenómeno típico y de repetición, con todas las inmensas posibilidades de observación empírica y de tratamiento científico (estadístico) que ello comporta: éste es uno de los matices que mejor diferencian a la historia de nuestro tiempo y que se refleja en un detalle significativo de los hábitos de trabajo del historiador, como es la simple sustitución —o, más bien, complementación— de la historia elaborada sobre fichas por la historia elaborada sobre estadillos. Más aún que su limitación a lo individual y lo político, lo que caracteriza a la historia tradicional es su dedicación al episodio aislado; la historia episódica es la del dato singular y único (aunque reúna muchos de éstos); la historia estructural —o estructural-coyuntural, para ser más exactos— es la del hecho típico que se repite en el espacio y en el tiempo y que se repite a veces con una frecuencia dada, como la fijación anual de los precios de los granos por las autoridades urbanas para el pago de las rentas, o como las «obligas» anuales de los asentistas para el suministro de carne a las ciudades o como los arriendos anuales de los diezmos por las autoridades eclesiásticas, etc. Este tipo de hechos es el que permite estudios comparativos diacrónico-espaciales sobre aspectos tan fundamentales de la vida histórica como la evolución demográfica en función de sus determinantes esenciales (natalidad, mortalidad, etc.), la evolución de los precios y salarios, el estudio de la producción agrícola a través de los diez-

(40) H. MARTIN: *Livre, pouvoir et société à Paris au XVII^e siècle*, Genève, Droz, 1969, 2 vols.

(41) G. CHAUSSINAND-NOGARET: «Les Notables du Grand Empire», *Annales*, 26, 5, 1971, 1052-1076.

(42) D. ROCHE: *Milieux académiques provinciaux et société des Lumières*, Paris, Mouton, 1965.

(43) F. FURET: *Livre et Société dans la France du XVIII^e Siècle*, Paris, Mouton, 1965, 2 vols.

(44) F. LEBRUN: *Les hommes et la mort en Anjou*, Paris, Mouton, 1971.

(45) M. VOVELLE: *Piété baroque et déchristianisation*, Paris, Plon, 1972.

mos o el de la producción industrial a través de impuestos específicos como el francés de los *plomos* equivalente al catalán de la *bolla*, o del ritmo de los intercambios comerciales a través de otros indicadores idóneos como los registros de navíos o como la *lezda* y el *périage* catalanes, o de los intercambios comarcales a través de *pontazgos* y *barcages*; o bien el estudio de la propiedad a través de catastros y protocolos notariales o el de las estructuras del endeudamiento campesino y de las formas de crédito popular, etcétera (46).

Por último, y todavía, algo que no es lo menos importante del aporte braudeliano: la ampliación del concepto de tiempo histórico. Rebasar la política y el acontecimiento implica rebasar el tiempo efímero de los sucesos, la corta duración de la historia política y tradicional, tiempo no a la medida del hombre sino del individuo, «el tiempo por excelencia del cronista, del periodista». El tiempo de la historia de estructuras —materiales, mentales, sociales, de las civilizaciones— es por esencia la larga duración. Por debajo del tiempo corto de la crónica política —y aún de los ciclos de la vida económica, que tampoco pueden ser dejados al margen— hay todavía el tiempo largo de las estructuras históricas y aun el larguísimo término que es el tiempo «casi inmóvil» de la geohistoria. Braudel ha establecido una división de la historia «por pisos» que conlleva otros tantos ritmos de desigual movimiento histórico y en los que de abajo arriba se perciben las desiguales vibraciones de un tiempo geográfico, un tiempo social, un tiempo individual (47). Obviamente la historia estructural privilegia la larga duración. Es una de las notas que tiene en común con el estructuralismo científico-filosófico, con la diferencia fundamental, no obstante, de que las estructuras históricas se pretenden estables y duraderas, pero no inmóviles ni eternas. Materiales o mentales, las estructuras históricas se perciben a través de las generaciones, a veces a través de los siglos; atraviesan las centurias, pero no siempre impávidas ni incólumes; se ven afectadas por los cambios, que a veces las refuerzan, a veces las debilitan y a veces incluso las destruyen, como en esa fase de «desestructuración» de la piedad barroca en vísperas de la Revolución, que han estudiado F. Lebrun y M. Vovelle. Sí, las estructuras son estables, pero no eternas (48).

Acontecimiento, coyuntura, estructura: corta duración, media duración, larga duración. No se puede olvidar ese otro momento necesario —el tiempo económico, la coyuntura—, ese otro ritmo fundamental que en la obra de Braudel no aparece claramente integrado y sin el cual no acabaría de cobrar sentido el problema de la traslación de las estructuras en el tiempo, el de su consolidación y de su desintegración y muerte (49). El movimiento coyuntural conmueve —y ocasionalmente cuarteja preparándolas para su

próximo derribo— las tramas simbióticas profundas de lo colectivo estructural: las fases de auge confirman y mantienen los cuadros de fuerzas establecidos, en tanto que las fases de depresión los reorientan en busca de nuevos equilibrios. En casos normales, estos movimientos en profundidad se comportan como movimientos pendulares que vuelven las estructuras a su sitio y las encajan tal vez más sólidamente; en casos extremos pueden producir fracturas profundas que preluden una ruptura estructural, un cambio de estructura.

En múltiples ocasiones, Pierre Chaunu ha hecho justicia a la fundamental aportación de Labrousse y sus discípulos a la tarea de elaboración de un nuevo concepto de tiempo histórico, con su historia coyuntural de los *ciclos* y de los *trends* que se proyecta en vertical diacrónica sobre la horizontalidad sincrónica de las continuidades y las permanencias propias de la historia estructural en el sentido braudeliano (50). Por eso resultaría incompleta una historia estructural fija únicamente en los fenómenos de larga duración, que dentro de ellos no prestase consideración al cambio. Como ha definido Pierre Vilar en una fórmula aceptable, «la historia es el estudio de los mecanismos que vinculan los acontecimientos a la dinámica de las estructuras» (51). El ideal de la historia es la contemplación de todos los fenómenos humanos y sociales en una visión globalizadora que integre el triple plano acaencial-coyuntural-estructural (52).

¿Vinculación a la *dinámica* de las estructuras? Labrousse ha explicado insuperablemente esa vinculación a través del movimiento coyuntural: sin perjuicio de que la estructura de las sociedades sea la verdadera «causa profunda» de las tensiones sociales, es la coyuntura —la «culminación coyuntural» de esas tensiones— el momento en que mejor se explica el paso al

(46) Como una muestra colectiva de lo realizado en España en estos campos citaré los trabajos de las *Jornadas de Metodología Histórica Aplicada*. Santiago de Compostela, 1973 (especialmente el vol. III, *Historia Moderna*). V. id. ya publicados: vol. I, *Prehistoria e Historia Antigua*; vol. II, *Historia Medieval*; vol. III, *Historia Moderna*; vol. IV, *Historia Contemporánea*; Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Santiago, 1975. (En prensa, vol. V y último, *Paleografía y Archivística*.)

(47) F. BRAUDEL: «La larga duración» (1958), en *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid, 1968.

(48) «La historia es el punto de vista dinámico para la consideración de las estructuras.» E. LABROUSSE, op. cit. nota 29. En unas páginas insuperables de este mismo volumen (pp. 145-148), fruto de una de sus brillantes intervenciones orales, Labrousse explica magistralmente el distinto ritmo de los movimientos que conmueven a las diferentes capas de la realidad histórica.

(49) Esto es sólo válido para la ed. de la *Méditerranée* en 1949. En su 2.ª ed. de 1966, II, pp. 213-225, Braudel incluye un capítulo fundamental destinado a remediar esta carencia, en el que se reconoce que la dimensión coyuntural «es una de las explicaciones necesarias». Ya antes (1958) había reconocido la complementariedad dialéctica del binomio estructura-coyuntura, op. cit. nota 47, pp. 68-70.

(50) Aparte otros trabajos anteriores, en su reciente estudio preliminar al volumen colectivo *Conjoncture économique, structures sociales. Hommage à Ernest Labrousse*, Paris, Mouton, 1974; pp. 21-35.

(51) Cf. nota 28.

(52) F. MAURO: *Des produits et des hommes*, Paris, Mouton, 1972, pág. 11.

acontecimiento decisivo, el que frecuentemente sirve para dar el empujón que derriba una estructura cuarteada, gastada por el tiempo y por la presión interna de nuevas fuerzas nacientes, conmovida por las oscilaciones violentas de algunos movimientos coyunturales extremos.

Nada mejor que ejemplificarlo con el estudio clásico labroussiano del malestar prerrevolucionario que culmina en el verano de 1789, en el que saltan al exterior las tensiones estructurales ocultas de la Sociedad de Antiguo Régimen. El acontecimiento de 1789 viene detrás de la culminación cíclica y de la culminación estacional de los precios agrícolas, los que periódicamente llevan el hambre y el malestar a la casa del modesto artesano y del pequeño cultivador-comprador, de las masas populares en suma. El acontecimiento —el hundimiento de 1789— no puede comprenderse aisladamente de la coyuntura en que se inserta: el largo período de malestar prerrevolucionario que le precede desde 1788, en el momento de la crisis cíclica, y todo el interciclo de los diez años precedentes, en que la recesión económica ha producido la paulatina disminución de la producción y del beneficio acompañada lógicamente del incremento del paro. Así es el movimiento coyuntural de todo un interciclo de depresión el que explica la aparente paradoja de que en un «siglo de prosperidad», como fue en su conjunto el XVIII francés, la Revolución francesa se produzca a corto y medio plazo como una «revolución de la miseria». La recesión económica del interciclo prerrevolucionario (1778-1787), seguida de la crisis revolucionaria de 1787-1791, han preparado el clima de la Revolución por el complejo mecanismo de la depresión coyuntural seguida de la crisis cíclica de tipo antiguo o labroussiano: hundimiento de los ingresos del pequeño cultivador-comprador, disminución del poder de compra de las masas campesinas, de rechazo hundimiento de los ingresos del artesano urbano y del beneficio del empresario industrial a causa del descenso de la capacidad de consumo, hundimiento del salario y aumento del paro a causa del descenso de la producción textil que delatan las estadísticas de los *plomos*, desempleo o subempleo en el mismo momento en que el precio del pan se duplica o se triplica (53). No es éste el único ejemplo en que el acontecimiento —el gran acontecimiento de auténtica relevancia histórica— se explica históricamente por su vinculación a la coyuntura. El propio Labrousse ha mostrado la explicación coyuntural de otras dos fechas revolucionarias de la historia de Francia —1830, 1848— que son igualmente «revoluciones de carácter endógeno, predominantemente sociales». Las jornadas de julio de 1830 van precedidas de cerca por la crisis de 1827-29, en la que aparece como novedad la mala cosecha de patata, ahora ya elemento considerable del consumo popular, y que culmina con las malas cosechas de granos

de 1828-30, con idénticos efectos sobre la producción industrial, el beneficio y el salario, que traen el paro mientras el precio del pan aumenta un 50 por 100. Las jornadas revolucionarias de febrero de 1848 van igualmente precedidas por la crisis de 1845-47, también común al cereal y a la patata, y con idénticas consecuencias salariales e industriales que ahora —en el momento de cruce de la crisis de tipo antiguo y de tipo moderno— se extiende también como novedad al ramo de la metalurgia. ¿Posibilita o no la historia coyuntural esa deseable integración del acontecimiento en la estructura? (54). Este otro tiempo coyuntural, tiempo económico, tiempo de media duración que se interpone entre el vértigo fugaz de los acontecimientos y el ritmo lento y secular de las estructuras es el mismo que ha permitido a otros historiadores posteriores (E. J. Hamilton, P. Chaunu, F. Mauro, P. Goubert, P. Vilar, H. Van der Wee, R. Romano, F. Spooner, F. Ruiz Martín, etc.) analizar y comprender los cambios de los tiempos, las mutaciones de prosperidad y de flaqueza dentro de una misma estructura social y económica prevaleciente, como los que en España y en casi toda Europa traen la *decadencia* de la primera mitad del XVII tras la prosperidad casi general del XVI español y europeo (55).

No son éstas las únicas transformaciones esenciales que la ciencia histórica ha experimentado en este último cuarto de siglo. Al lado de las tres fundamentales que he tratado de analizar, hay otras que por sí mismas merecerían otro estudio detenido: sentido vital y conciencia del presente; afirmación de la tendencia nomotética; integración de la historia en las ciencias sociales o, más bien, viceversa; revolución metodológica, en particular cuantitativa. Pero, bien mirado, es posible que éstas hayan tenido o estén llamadas a tener una trascendencia menor que los cambios considerados aquí, más decisivos y operantes por estar en la base de todos los demás. Ellos son el logro fundamental de los cuatro grandes creadores —historiadores siempre y nada más que eso— que más han contribuido a la transformación reciente de nuestra disciplina: Marc Bloch, Lucien Febvre, Ernest Labrousse, Fernand Braudel. ¿No nos merecen que les dediquemos estas cuartillas como un homenaje de nosotros, historiadores?

(53) E. LABROUSSE. OP. CIT. Crise.

(54) E. LABROUSSE: «1848-1830-1789. Comment naissent les Révolutions»; Paris, 1948. Recogido en vol. cit. *Fluctuaciones económicas*, Tecnos, 1962.

(55) Cf. un intento de síntesis y una recopilación de los especialistas a quienes se debe el análisis, en mi introducción al t. IV de la *Historia del Mundo Moderno*, Barcelona, Sopena, 1974, pp. V-LI.

El bachiller que llega a la universidad

(pequeño chequeo matemático)

Por José Javier ETAYO

Catedrático de Geometría Diferencial de la Facultad de Ciencias Matemáticas de la Universidad Complutense de Madrid.

Es autor de libros sobre *Conceptos y métodos de la Matemática Moderna*, *Manual de Matemática moderna*, etc.

Recientemente la Facultad de Ciencias de Sevilla me invitó a intervenir en un cursillo de didáctica sobre la matemática en el Bachillerato; las páginas que siguen son algunas de las reflexiones que con ese motivo me hice y con ellas querría responder a la amable petición de esta revista, que me honra solicitando mi colaboración. Tanto más cuanto que hoy no me encuentro, como hace algunos años, en contacto muy directo con esos problemas; no digo que me sean indiferentes sino que no poseo una información muy precisa ni tampoco una meditación seria sobre ellos. Por eso creo que la única opción que me quedaba, y que traslado ahora a estas líneas, es tratarlos desde mi perspectiva actual.

Entre los cursos que imparto en la Facultad de Madrid figura el de 1.º de Geometría; durante muchos años he explicado también el Álgebra lineal y el Cálculo infinitesimal del no hace mucho desaparecido curso selectivo. Me encuentro,

pues, en la situación de enfrentarme con el alumno que acaba de finalizar el Bachillerato, de encajar los conocimientos y la formación que de él trae con los que ha de ir recibiendo en su carrera; quizá, pues, en una situación buena para juzgar, al menos desde un cierto punto de vista muy parcial, lo que las matemáticas de ese Bachillerato han hecho de nuestro estudiante.

Y pienso si podría ser útil lo único que yo puedo hacer ahora: RECAPACITAR UNA VEZ MAS SOBRE LA MISIÓN DE LAS MATEMÁTICAS, LA FORMA EN QUE CUMPLEN ESA MISIÓN Y EN QUÉ PROPORCIÓN DEJAN DE CUMPLIRLA. LA RESPUESTA DEL ALUMNO ANTE SUS REQUERIMIENTOS. LA VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS. Mi óptica es personal y, por supuesto, discutible y aun rechazable; no se trata de dogmatizar sino de esa cosa tan modesta de decir cómo creo ver la cuestión, sin estar demasiado seguro ni de si está bien vista ni de si debe ser como yo lo digo. Pero con todo, y a pesar de esta inseguridad,

me parece que cualquier conversación, cualquier exposición de un punto de vista entre docentes, puede llegar a ser en alguna medida enriquecedora.

LA FORMACION MATEMATICA

Preguntémonos, pues, sobre la misión de la matemática en el Bachillerato. Siempre se ha dicho que es doble, como la de casi todas las disciplinas: formar e informar. ¿Y en qué sentido y en qué grado contribuye a formar e informar al muchacho? Esto es lo que yo querría plantear aquí: cómo veo a este bachiller cuando lo recibo a las puertas de la Facultad, tanto desde el punto de vista de su formación como de su información.

Ambas misiones están, evidentemente, muy relacionadas. En realidad, toda información ya forma de alguna manera. Cuando vuelvo a coger en 5.º curso a una parte de aquellos alumnos que conocí en 1.º, la

situación es bastante distinta. Quizá sepan poco, como va siendo habitual en los últimos tiempos, pero parece que al menos el discurrir matemático ha llegado a impregnarles de algún modo. Pueden no saber una cosa pero, siquiera en general, creo que distinguen la diferencia entre saberla y no saberla. El estudio de las matemáticas, y por consiguiente de los métodos con que actúan, pienso que de alguna manera conforma sus mentes y les dota de aquellas cualidades que la formación matemática lleva consigo: la exigencia de rigor, la claridad en el planteamiento de las cuestiones, la lógica del razonamiento, la disciplina mental. Repito que puede que no tengan alguna de esas cualidades o todas ellas, pero al menos se dan cuenta de que no las tienen, saben en qué consiste tenerlas.

Ahora bien, esas propiedades intenta cultivar también la matemática en el Bachillerato. Ya se sabe que en él anda mezclada con otras materias, cada una de las cuales producirá quizá una formación peculiar, ¿pero será posible que hasta para hablar de las cosas propias de la matemática se utilice un lenguaje incompatible con ella? Y por lenguaje entiendo el modo de tratar sus problemas. Bien que las matemáticas no hayan formado totalmente a la persona, que está también sometida a otras formaciones, pero es que ocurre que no lo ha hecho ni aun para tratar de las matemáticas mismas.

Tengo a la vista un modelo, por supuesto muy exagerado, pero a veces conviene contemplar una caricatura para captar bien los rasgos. Pues bien, mi caricatura va a ser un examen de primer curso, el primer parcial de geometría, realizado por un alumno. Es verdad que este alumno no es un representante de la clase sino que lo he elegido precisamente por lo chusco de sus respuestas, pero cierto es también que dista mucho de ser un caso único. Alguna vez he recogido y publicado respuestas de los anti-

guos exámenes de preuniversitario, en los que muchas veces actué de examinador, regocijantemente disparatadas. Veamos lo que dice este alumno de 1.º, eliminando de cada contestación aquellas pocas cosas que no tengan que ver con las preguntas que se le hacían.

1. Factorización canónica de una aplicación.

... Lógicamente y en virtud de las propiedades de las matrices, éstas de esta forma pueden dividirse en partes, que son llamadas cajas canónicas, con las ventajas de que las cajas que son cero se anulan... Otro tipo de factorización se lleva a cabo entre funciones o relaciones para descomponerlas en varias operadas entre sí por medio de aplicaciones. Este tipo de factorización tiene gran interés en su aplicación a problemas, si bien es de escaso interés teórico por su sencillez.

2. Imagen y núcleo de un homomorfismo entre grupos.

Sea $(V, +)$ un grupo y $(V', +)$ otro grupo, a la relación entre estos dos grupos se le denomina homomorfismo. Según si V y V' sean iguales o el tipo de relación que les une reciben diferentes nombres y notaciones...

3. Relación de equivalencia en un anillo asociada a uno de sus ideales. Anillo cociente.

Es la que cumple las propiedades reflexiva, simétrica y transitiva. Esta se puede definir en un anillo, asociada a uno de sus ideales. Una de las partes fundamentales de los anillos es la formación del anillo cociente que consiste en la simple definición de que anillo cociente es A/I y se escribe con esta notación.

4. Definición y propiedades de la relación de dependencia lineal.

Las aplicaciones de los conceptos de dependencia e inde-

pendencia lineal es muy grande, de ella se deriva el concepto de generador de tanta importancia y cuya primera condición es la de la dependencia lineal y a su vez de este concepto de generador se deriva el de base de un espacio vectorial de incalculable importancia en la teoría de los espacios vectoriales.

5. Cambio de base de un espacio vectorial.

El concepto de base de un espacio vectorial V es ser subespacio de este espacio y ser un sistema de generadores de V . Cada vez que tengamos que efectuar un cambio de base en el espacio vectorial deberemos (sic) de comprobar estas propiedades. La rutina del cambio de base es ya sobradamente conocida y sólo incluye operaciones algebraicas sobradamente conocidas... (Las cuales hace mal.)

6. Operaciones con matrices: propiedades.

Tipos de matrices: Según su forma pueden ser cuadradas, rectangulares (sic), diagonales, triangulares, fila, columna, etc., si bien esto tiene poca importancia. Suma por un escalar: Se realiza sin complicaciones... (Y pone una barbaridad.)

OTROS CONTRAEJEMPLOS

Como se ve, el chaval no tiene desperdicio. Se dirá que es un caso y que no demuestra nada, pero lo que me importa no es el ejemplo particular sino lo que tiene de significativo: el creer que se puede definir una cosa dando una simple orientación, a veces sólo su notación; escribir una barroca redacción que oculta un vacío total de contenido; insinuar las cosas que se podrían hacer sin hacerlas o, al menos, sin indicar con claridad cómo hacerlo... Si alguna cosa debe proporcionar el estudio de la matemática es saber fijar con precisión los límites de lo que se está diciendo,

proporcionar un lenguaje absolutamente unívoco, definir un concepto señalando claramente y sin dejar lugar a duda alguna cuál es el objeto definido; evitar por completo la menor confusión. Podría ser ésta una importante labor formativa de las matemáticas del Bachillerato: lo diré con palabras de un admirado compañero, Julio Fernández Biarge, que de modo insuperable lo expresaba así (1):

Otra actividad que encuentra su lugar de desarrollo adecuado en la asignatura de matemáticas es la práctica de la utilización de lenguajes adecuados para la comunicación de estructuras, razonamientos, definiciones, condiciones, etc. y, en primer lugar, a la utilización de la lengua española con estas finalidades... Es lógico que el profesor de lengua española trate principalmente de mejorar las calidades literarias de las redacciones de nuestros alumnos, que fomente en ellos la utilización de las metáforas más imaginativas; sólo alguna vez tratará de enseñarles a redactar razonamientos en los que la precisión de las ideas expuestas sea más importante que la belleza del lenguaje empleado; incluso en estos casos tomará como temas para esos razonamientos cuestiones sociales, políticas, religiosas o filosóficas de la vida real; temas siempre complicados y confusos en sí... Sólo en la asignatura de matemáticas se tiene la verdadera oportunidad de formar la facultad del alumno de redactar en lengua española con precisión y claridad objetiva y la de leer, cuando sea necesario, exactamente lo que se dice en un texto, sin dejarse llevar de lo que sugiere, da a entender o hace suponer. Sólo en clase de matemáticas se comprenderá que el que afirma que tiene un ojo no está diciendo que es tuerto; puede tener además otro.

Véase, después de estas palabras, con qué deficiencias sobre lo que es expresar algo en matemáticas pueden llegar a terminar los alumnos el Bachillerato. Ahora ya no nos pare-

cerá tan insólito el ejercicio de examen que antes he copiado: sus defectos, en él quizá exageradamente acusados, los tienen muchos otros. Y esto es frecuentísimo en muy distintos niveles. Como comprobación, he aquí un manojito de respuestas entresacadas de unos ejercicios de oposiciones.

Se preguntaba: **A lo largo de E. G. B. se estudian conjuntos formados por elementos matemáticos. A algunos conjuntos numéricos se les dota de estructura. ¿Qué ventajas reporta el estudio de dichas estructuras?** Y ésta es la respuesta: *Las ventajas que reporta el estudio de las estructuras son el estudio concienzudo y un mayor raciocinio de las propiedades que cada una de ellas tiene y así poder desmenuzar, estructurar, valga la redundancia, las interacciones que en cada campo de la división numérica se producen. Si hay algo definitivamente alejado del estilo matemático es ese párrafo. Pero, aún para el que no sea matemático, ¿es que esa palabrería quiere decir algo?*

Y para que no parezca que estoy espigando sólo casos particulares, véanse un montón de respuestas a la pregunta: **«Indique qué es una ley externa»:**

— *«Ley de composición interna es la que viene dada por una definición en sí misma. Para que se cumpla una ley externa es necesario cierto número de requisitos o bien que se cumplan ciertas propiedades.»*

— *«Ley externa es diferente a la ley de composición interna. La ley de composición externa es la que definimos en el conjunto de los números exponenciales.»*

— *«Ley externa es aquella que forma un conjunto que no está sometido a ninguna operación aritmética o algebraica.»*

— *Una gran mayoría dice: «Operando con los elementos de un conjunto se sale del conjunto. Ejemplo, la resta en los números naturales.»*

— *«Una ley externa es cuando tiene extruztura (sic)*

con la propiedad conmutativa, distributiva, reflexivo, simétrico.»

— *«Ley que preside el modo de ser de una estructura algebraica y de realizarse, es decir, expresa un modo de obrar de dicha estructura en su interrelación.»*

— *«Que entra una operación que no queda incluida entre las de los dominios internos a los grupos abelianos.»*

— *«Es aquella que afecta al conjunto o a la ecuación sin bariarla (sic) ni cambiarla.»*

Creo que es suficiente. Alguien quizá pudiera objetar qué necesidad hay de saber lo que es una ley externa para enseñar en determinados niveles, pero no es ése el punto a discutir. Se trata de querer hacer pasar como definiciones, y definiciones matemáticas además, esas frases. Yo entendería que no se contestase a la pregunta o que se dijera: «No sé responder, no conozco la definición», pero nunca que se contestase así, es decir, que se creyese haber contestado. Porque ésa sí que es una absoluta falta de formación (2).

APRENDER A RAZONAR

Me parece, pues, que a nadie extrañará que señale como una grave deficiencia en la formación de nuestros bachilleres ese modo equívoco de hablar en el que solamente se insinúa por dónde deben de andar las cosas de que se está hablando pero sin señalarlas de forma inequívoca. La univocidad del lenguaje es una de las grandes aportaciones de la matemática a esa formación. Ya sabemos,

(1) IX Reunión Anual de Matemáticas Españolas, Granada 1968. Publ. Inst. Jorge Juan, Madrid, 1971.

(2) Claro que no reducida exclusivamente a este ámbito, porque también decía uno: *Catequizar es algo muy importante que debe de estar en manos de personas ya catequizadas.* Y otros decían que Miguel Servet actuó en el Concilio de Trento o que Fray Luis de León, Fray Luis de Granada, Santa Teresa y San Juan de la Cruz fundaron órdenes religiosas o que Fray Luis de León pertenece al Romanticismo y que Luis Vives y Pérez Galdós son figuras de la Ilustración española...

claro está, que hay un lenguaje literario y poético que habla por analogías y comparaciones y metáforas, que despierta la imaginación, que se preocupa de la belleza de la exposición, de la elección de los términos más sugestivos, de las frases más brillantes, y eso es también importante en la formación del estudiante; no vamos a pretender que describa un paisaje o redacte sus impresiones como quien desarrolla un teorema. Pero, por idéntica razón, no vamos a permitir que demuestre un teorema o defina, por ejemplo, lo que es límite como quien está describiendo la llegada de la primavera, y algo parecido es alguna de las cosas que he copiado.

Y no sólo en matemáticas, sino en el discurrir normal, sería preciso introducir esa sistemática en el razonamiento, la claridad en la deducción que la matemática debe llevar consigo. Hay aportaciones matemáticas que deberían ser lugar común en cualquier persona cultivada. Una cosa, para nosotros tan repetida, como la distinción entre condición necesaria y suficiente es algo que nadie debería ignorar. ¿Y no se ha visto en cambio mil veces, en conversaciones o discusiones entre gentes que se tienen por preparadas, una confusión total entre una proposición y su recíproca y, por tanto, una tergiversación por cada uno de lo que el otro dice? ¿Cuántas veces no nos hemos reconocido en lo que nuestro antagonista repite como afirmación nuestra? Y ese desconocimiento de las reglas más elementales de la lógica que a los matemáticos tanto nos preocupan; cómo la gente no se da cuenta de que la negación de «todos» no es «ninguno», etc. ¡Para qué seguir!

He aquí, pues, me parece a mí, una jugosa aportación de las matemáticas a la formación integral de los alumnos, vayan o no a ser matemáticos: imbuir en ellos la necesidad de exponer con claridad, de razonar con lógica, de decir estricta-

mente lo que se quiere decir y de entender exactamente lo que se ha dicho. Enséñeseles, sí, belleza literaria para los textos literarios, lenguaje poético para la poesía; disciplinas tendrán encargadas de ello. Pero a la hora de razonar un hecho o una especulación nada, quizás, como las matemáticas para haber ido haciéndoles entender las leyes del razonamiento. Y esto, que es válido independientemente de la futura orientación del bachiller, observamos que está ausente aún entre los que llegan dispuestos a cursar una carrera científica y, más en particular, en muchos que intentan estudiar matemáticas.

Ahora bien, ciñéndonos a éstas y no a la formación integral, como el estilo de las demostraciones es bastante peculiar, no es raro que los alumnos adopten para los razonamientos y demostraciones matemáticas ese estilo y, para los restantes razonamientos, ningún estilo. Lo que produce una disociación entre la formación matemática y el resto de su formación y por eso quizá son miradas en ella como un punto singular aislado: las matemáticas no forman humanamente, se piensa, sino que tienen un modo de discurrir que sólo sirve para ellas pero no para las demás cosas. El matemático, en el entender popular, es un chulado que vive en las nubes. Muy fino tiene que ser el profesor que haga percibir al alumno que el razonamiento matemático es el que debe practicar cualquier mente pensante.

Y como demostración de esto, de cómo la gente piensa que los matemáticos son unos seres que viven de espaldas a la realidad haciéndose preguntas inútiles para darles respuesta inoperante también, vaya este recorte de periódico que alude a una noticia antes publicada sobre un niño británico llamado Steven, que había nacido cierto 6 de septiembre, dándose la coincidencia de que su padre y su abuelo también habían nacido en otros 6 de septiembre. Debajo del título de la noticia,

el diario «Ya» escribía: *Los matemáticos que estudian el cálculo de probabilidades se hacen con frecuencia este tipo de preguntas. Pero es la propia vida la que, como tantas veces sucede, ha dado la respuesta.*

Uno de esos curiosos lectores que envían cartas a los periódicos sale al paso de esa interpretación y dice: *Dudo mucho que los matemáticos, que tendrán problemas muy importantes que resolver... estén preocupados con problemas como el de Steven. Tampoco veo claro que, porque se haya dado este caso, sea la propia vida la que diga cuál es la probabilidad, que, en definitiva, es un número, de que ocurra esta triple circunstancia. De todas formas, el problema es elemental para un chico de «Preu». La probabilidad de que Steven nazca el 6 de septiembre es $1/365$; para que su padre nazca otro 6 de septiembre, además de haber nacido Steven en igual fecha, es $1/365^2$, y que el abuelito remache el clavo otro 6 de septiembre será $1/365^3$, es decir, $1/48627125$. Parece que el lector conoce más las probabilidades que el periodista, pero los restantes lectores de uno y otro supongo que se habrán quedado sin enterarse de nada. Ni les importa.*

APRENDER A DEFINIR

Además de enseñar a razonar y a deducir hemos dicho que las matemáticas proveen de un lenguaje unívoco para el cual definir un concepto es señalar aquellas propiedades características del mismo, esto es, las que él y solamente él verifica. Enseñar a definir: he aquí otra excelente labor formativa de las matemáticas. Que el alumno no ha dado importancia a las definiciones queda patente en la mayor parte de los trozos de exámenes que antes hemos contemplado; yo creo que ha captado mucho más el estilo que ha de tener una demostración que el de una definición, con ser en realidad el mismo estilo. Hay que hacer entender

que en la definición ha de quedar perfectamente retratado el objeto definido y, por lo tanto, enunciarla equivale a conocer exactamente este objeto: por eso he dicho alguna vez que me contentaría con que los alumnos supieran las definiciones, pero saberlas de verdad, no repetir unas palabras sino entender hasta el fondo su significado.

Ahora bien, una definición, si ha de entenderse bien, no puede darse en general de entrada, sin tener o bien un conocimiento intuitivo del concepto definido o bien algunos modelos del mismo. La definición axiomática, que es la matemáticamente correcta, no siempre es la más deseable didácticamente. Me parece que es Poincaré quien cuenta que al no poder hacer entender a un alumno la definición de circunferencia, es decir, cuál era la figura que respondía a aquella definición, trazó con el dedo en el aire lo que aproximadamente representaría una circunferencia y el alumno entendió al instante la figura y su definición.

Afortunadamente está cada vez más presente en las orientaciones didácticas esa preocupación de no empezar por una definición sino llegar a ella después de haber manejado distintos ejemplos y modelos de la misma. La definición no haría después más que recoger en palabras los resultados de aquellas experiencias. Y sería un buen ejercicio buscar que los alumnos, cuando tienen ya un conocimiento suficiente del concepto a definir, ensayen a dar buenas definiciones del mismo, haciéndoselos ver los defectos en que suelen llegar a incurrir mediante ejemplos de cosas que respondan a la definición dada por ellos y no coincidan en cambio con lo que han querido definir. Uno se acostumbra a que se le den las cosas ya definidas y no piensa en los detalles que hay que tener en cuenta para que una definición esté bien hecha. Esa búsqueda de la precisión en el decir puede ser, así, una radical

aportación de la matemática a la formación del alumno.

No dejaré de insistir, pese a todo, que la definición axiomática debe ser prácticamente la última etapa del camino, nunca la primera como tantas veces hemos padecido. Yo recuerdo que en mi primera enseñanza, jantes de los diez años!, aprendíamos las definiciones de proposición, conjunción, etc.; luego no sabíamos si el *que* que aparecía en una frase era conjunción o pronombre relativo. Habíamos conseguido todo lo contrario de lo deseado: en vez de tener en la definición la guía para saber con certeza si un determinado objeto respondía o no a aquella definición, sólo habíamos llegado a aprender de memoria una colección de palabras sin sentido que no nos servían, ni podían servirnos a aquella edad, para reconocer el objeto.

La cuestión de las definiciones es un tema muy delicado de la didáctica, dice por ello nuestro compañero Rafael Rodríguez Vidal (3), aportando una serie de razones para preferir en algunos momentos definiciones psicológicas que describan el objeto y que no serían válidas para un lógico matemático antes que las axiomáticas, que no servirían al maestro. Y recuerda la observación de un colega refiriéndose a las contestaciones de unos alumnos a los que se ha preguntado qué es el metro: *Uno dice que la diezmillonésima parte del cuadrante del meridiano terrestre. Otro separa las manos y dice con buen tino: esta distancia poco más o menos. ¿Cuál de los dos sabe más del metro? ¿Cuál está mejor formado?*

UN TOQUE DE REALIDAD

Esta última es también una cuestión interesante que debe preocupar en el bachillerato. Que hay definiciones correctas pero no comprobables, como la de rectas paralelas, cuando decimos que no tienen ningún punto común. Pero, por lo mismo que no lo son, si ha de

poder distinguirse el objeto hay que dar una noción experimental de él. Y también que los estudiantes tomen conciencia de algunas mediciones: que sepan decir aproximadamente, sin medir, qué orden de longitud tiene un muro, qué capacidad una vasija. Que no haya esa disociación con la realidad que antes hemos dicho.

Muchas veces podrían darse cuenta de que habían resuelto mal un problema sólo con ver que el orden de magnitud que han obtenido es totalmente absurdo. Yo recuerdo un problema de física, en uno de aquellos exámenes de «Preu», en el que se trataba de calentar hasta la ebullición un litro de agua y se daban unos datos normales para el calentador eléctrico, el precio del kilovatio, etc. Se preguntaba cuánto había tenido que pagar el usuario por ese gasto de electricidad: a uno de los examinandos le salía no recuerdo qué cantidad de millones de pesetas. Y ejemplos como éste, aunque quizá no tan notorios, hay muchísimos.

Y se extiende, naturalmente, a otros órdenes. Tengo dos recortes de periódico como modelo. Uno dice así: *La Central del Sello Misionero ha cerrado el balance de sus actividades durante el último ejercicio con las cifras siguientes: la Central tuvo una entrada de 23.788.401 sellos, que equivalen a 3.408.635 kilos. Como se ve, en un kilo entran unos siete sellos: cada sello viene a pesar lo que una alcachofa.*

Ya sé que esto podría ser una errata. En cambio este otro recorte del 9 de enero de este año habla de la propaganda que un cierto grupo hacía repartiendo octavillas y dice: *Las octavillas, del tamaño de media cuartilla, representan en una de las caras... E insiste más adelante: Junto a estas octavillas han sido difundidas otras, del mismo tamaño... Por lo visto el periodista no sabe que una octavilla es siempre la mitad de una cuartilla, ya que, como su*

(3) VI Reunión Anual de Matemáticos Españoles, Sevilla 1965. Univ. de Sevilla, 1967.

nombre indica, ambas son respectivamente la octava y la cuarta parte de algo: de un pliego, en este caso. Pero con ejemplos como éstos se podría llenar toda una revista.

LA INFORMACION MATEMATICA

Pasemos al problema de los conocimientos. ¿Qué información se imparte a los alumnos de Bachillerato? Mirándolo por encima se diría que es una distribución en esos cursos de lo que constituiría la matemática de 1.º de Facultad. Si un alumno conociese bien su Bachillerato, el primer curso universitario le sería bastante cómodo: trataría de ordenar y organizar con cuidado sus anteriores conocimientos, desarrollar más ampliamente algunos de ellos y dotarles de un rigor que no siempre han tenido en su tratamiento anterior. Pero los programas no diferirían gran cosa.

Parecería, pues, esta programación bastante adecuada para ingresar en la facultad sin grandes sobresaltos y buscando que la rampa de acceso fuese suave y sin baches. Incluso para estudiar en la Universidad no necesariamente la carrera de matemáticas sino cualquier otra de tipo científico o técnico, ya que son unos conocimientos sensiblemente análogos a los del anterior curso selectivo. Casi se diría que para eso ha sido programado así. Voy a recordar, en efecto, algunas afirmaciones de Dieudonné en aquel coloquio de la O. E. C. de 1959 en el que lanzó su célebre proclama: *Si yo quisiera resumir en una frase todo el programa que tengo en el ánimo, ésta vendría dada en dos palabras: ¡Abajo Euclides!* (4).

Refiriéndose a la situación francesa decía entonces Dieudonné: *Para poder dar una enseñanza satisfactoria, los profesores de facultad estiman que los alumnos de primer curso deberían estar familiarizados con un cierto número de técni-*

cas experimentales, que son el álgebra lineal elemental, geometría analítica, trigonometría y algunos elementos de cálculo diferencial e integral. Y, por otra parte, estar bien entrenados en el empleo de la deducción lógica y tener una idea del método axiomático.

No pretendo que éstas sean las únicas metas que se puede asignar a la enseñanza de las matemáticas en los centros secundarios; yo mismo estaría convencido de lo contrario si una proporción importante de alumnos no llegase a entrar nunca en la Universidad. La mayor parte de los profesores está de acuerdo en que la situación actual está muy mal y se agrava de año en año. Hasta 1880 ninguna crítica de este género estaría justificada. Los programas de las facultades no rebasaban el cálculo diferencial e integral y la geometría analítica y los programas secundarios, con un estudio profundo de la geometría euclídea y del álgebra elemental, eran una preparación suficiente.

Desde esa época los programas universitarios han sufrido profundas transformaciones, pero no ha ocurrido lo mismo en los centros secundarios... Recientemente se han introducido algunos elementos de cálculo diferencial e integral, álgebra vectorial y un poco de geometría analítica, pero siempre relegados a un segundo plano.

LA GEOMETRIA, AL PAREDON

Parece que nuestro Bachillerato actual colmaría los deseos del profesor Dieudonné. ¿Pero puede decirse que eso es suficiente aunque sea, desde luego, muy cómodo? En el fondo de todo ello hay, como se ve, un abandono absoluto de la geometría, abandono, por supuesto, totalmente premeditado y que no parece que haya sido sin protesta. Algunos de los defensores del cambio, capitaneados por el profesor Revuz,

se han sentido obligados a justificarlo. La enseñanza de la geometría —dicen— está cargada de tradiciones. Considerada como la parte más noble y rica de las matemáticas, la costumbre la ha convertido en el capítulo más importante de la matemática elemental; de ahí que constituya un obstáculo a la modernización de nuestra enseñanza (5). Y, ante una amenaza tan extrema como la que parece desprenderse de las palabras de Dieudonné, se comprende que los buenos espíritus que hayan gustado las alegrías de la bella geometría hayan tenido a veces reacciones apasionadas.

No parece haber lugar a dudas sobre la necesidad que han visto de eliminar la geometría para conseguir otro tipo de enseñanza más actual, sin perjuicio de reconocer que nuestra geometría clásica constituye una buena descripción del espacio en que vivimos, hasta el punto de afirmar que *la cultura de un individuo sería muy incompleta si lo ignorase todo de esta estructura*. Parece que ocurre así a nivel didáctico lo que a nivel científico sucedió también: que una pronta axiomatización por Euclides de la geometría, que la convirtió durante siglos en modelo de lo que debe ser una ciencia matemática, trajo como consecuencia un estancamiento que impidió, hasta que en el siglo pasado surgió su crisis, el avance que en cambio se había producido ya en otros campos, aritméticos y analíticos.

De esta forma, el planteamiento didáctico actual suele consistir en proponer otra axiomática, la del espacio vectorial, sobre la que fundamentar la geometría. Lo que acaso esté de más en el Bachillerato es la pretensión de una axiomática a ultranza, construcción que parece más propia de otro nivel y, por lo tanto, no cabría plantearse la sustitución de la

(4) Hay un resumen en *Gaceta Matemática*, XIV, 1962, pp. 35-38.

(5) *Chantiers mathématiques*, Inst. Pédag. Nat., Paris 1965.

axiomática de Euclides por esta otra. Me estoy refiriendo a que se han eliminado unos conocimientos geométricos importantes que se iban encadenando a partir de ideas intuitivas, como seguramente debe hacerse en una enseñanza a ciertas edades.

Obsérvese, pues, que no quiero hacer de esto una cuestión metodológica ya que también los espacios vectoriales, qué duda cabe, pueden introducirse tras un entrenamiento intuitivo, experimental y tan sencillo de adquirir como el otro. Ni tampoco creo que sea desatinado, sino todo lo contrario, estudiar estos temas en el Bachillerato. Todos tenemos la experiencia de que la herramienta vectorial, bien dominada, permite simplificar enormemente los problemas y cuestiones de la geometría cartesiana, sistematizarlos al máximo y casi convertir la teoría en un pequeño conjunto de ejercicios elementales. Lo que quiero decir es que para lograr eso no habría sido necesario sacrificar, en la medida en que se ha hecho, nuestra vieja geometría.

BALANCE DE PERDIDAS

Para defender esa postura se recurre también, a veces, a la caricatura. Se reconoce, cierto es, como un bien la gran riqueza de cuestiones contenidas en la estructura general del espacio euclídeo, filón que la pedagogía ha explotado ampliamente a través de problemas usados por generaciones de bachilleres. *Pero entre todos los bellos teoremas, ¿cómo seleccionar los que son verdaderamente dignos de ser retenidos? Hay piezas de museo que honran el talento de quienes las han descubierto, pero que encumbrarían bien inútilmente el espíritu de nuestros alumnos: pequeñas maravillas de relojería, como el teorema de Feuerbach, son para conservar bajo un fanal pero no para pasar a los manuales* (6).

Es evidente y no vale la pena insistir en ello, pero no se trata de conocer exhaustivamente todas estas pequeñas (o grandes) propiedades de las figuras geométricas, sino de ignorar casi todo. Todas aquellas cosas que antes sabíamos en el Bachillerato, y aun antes, no tenían por qué ser desechadas, bien que al final del mismo se estudie una geometría con distinta orientación; y más cuando, hasta para estudiar ésta, se necesitaría utilizar buen número de aquéllas. Yo me encuentro con que en primer curso de facultad no es que no sepan el círculo de los nueve puntos, que a mí bastante me importa, sino otras cosas que no desmerecen de los conocimientos geométricos más elementales. Una pequeña anécdota bien reciente: uno de los problemas propuestos en nuestra última olimpiada matemática es un lugar geométrico; pues bien, la comisión que redactó los enunciados puso al final de aquél una pequeña definición de lugar geométrico porque hubo quien dijo que eso ya no figura en algunos textos de Bachillerato.

Ante este panorama me he dirigido a algunos profesores de instituto para que me indicasen qué cuestiones se habían dejado de ver que fuesen lo bastante importantes para tenerlo en cuenta en 1.º de facultad. He aquí algunas referencias. En geometría plana, ángulos en una circunferencia, arcos capaces; potencia de un punto respecto de una circunferencia, eje radical; cuaterna armónica; construcciones elementales; transformaciones geométricas... En el espacio lo desconocen todo, según afirman; no ven ninguna posición que se les insinúe, como rectas que se cruzan, rectas que se cruzan perpendicularmente, teorema de las tres perpendiculares; rectilíneo de un diedro; relaciones entre las caras de un ángulo poliedro; volúmenes de cuerpos, de los que sólo conocen los muy elementales... Repito lo de antes: ¿Valía la pena? Porque nadie dirá que se trata

de una geometría exquisita y sofisticada, apta sólo para iniciados. Hasta para ser carpintero y poner una pata a una mesa conviene saber que una recta es perpendicular a un plano si lo es a dos rectas de distinta dirección contenidas en él; le basta entonces con utilizar dos veces la escuadra.

Hay quien me escribe con acento pesimista: «Los alumnos que en el curso 76-77 han estado en 1.º de facultad han cursado bachillerato elemental y superior; pueden no haber realizado el examen de reválida superior (basta aprobar C. O. U.) y todos han realizado al terminar el bachillerato elemental una prueba que no supone dificultad (no comparable a la reválida elemental). Muchos no han realizado, pues, ninguna prueba seria de conocimientos (no aludo a la de selectividad porque no lo considero necesario). Por consiguiente, las deficiencias encontradas este curso en los alumnos de 1.º pienso que muy fácilmente se verán incrementadas en cursos posteriores en que los alumnos procederán de E. G. B. y B. U. P.»

Naturalmente este proceso, bien lo decía Dieudonné, es un reflejo de lo que pasa en la universidad, donde la geometría ha sufrido este embate de un modo mucho más acusado, aunque seguramente más justificado. Hay que pensar que en nuestra facultad se forman los matemáticos que deberán conocer y comprender las matemáticas que hoy se hacen, pero no todos los bachilleres, sino un número muy pequeño, van a ser matemáticos y, aparte de tener el natural derecho a que se les enseñen las cosas suficientemente modernizadas, tendrán también que conocerlas de modo que puedan aplicarlas a otras materias que las requerirán en un estadio más primitivo.

Y tampoco estorbarán al matemático, y más si ha de ser profesor de bachillerato. Hace

(6) *Chantiers mathématiques*, ibid.

unos años decía el profesor Cuesta Dutari (7) refiriéndose a la programación de la licenciatura: *Quizá deba restaurarse alguna de las disciplinas un tanto alegremente suprimidas. Y pienso en un curso de geometría gráfica que englobara métrica, proyectiva gráfica y sistemas de representación. Considero sumamente grave que el profesor de matemáticas del Bachillerato —y aun el universitario— sea incapaz de dibujar figuras claras y sugerentes, por ejemplo las superficies solución de una ecuación entre derivadas parciales, para que los alumnos vean y concreten lo que el cálculo les ha dado. Nuestra inteligencia tiene un soporte sensible y no somos máquinas a las que se provee de mecanismos. Descartes aconsejaba dibujar buenas figuras en sus «Reglas para la dirección del espíritu».*

A pesar de esta probable presión de la programación universitaria en la del Bachillerato, yo echo de menos en éste un curso de geometría; acaso pudiera ser el de matemáticas de 1.º de B. U. P. Ya habría lugar en los otros dos cursos y en el C. O. U. de hacer una programación suficiente para las matemáticas de la universidad. Porque hay una pequeña geometría elemental que no necesita llegar a esas obras de orfebrería de que hablaban los franceses y que, como ellos mismos decían, no puede ignorarse sin que sufra detrimento la misma cultura general. Que no se dé el caso, como me ha pasado una vez, de que en la reválida de licenciatura nadie consiguió resolver un problema que puse a nivel de selectivo: hallar los vértices de un octaedro dadas las coordenadas de uno de ellos y las ecuaciones de la recta en que estaba situada una de las diagonales. El único que intentó algo confundió el octaedro con el cubo; yo saqué la impresión de que nadie, ¡entre licenciados en matemáticas!, sabía lo que era un octaedro: noción que antes era de primera enseñanza.

APUNTE DE SOLUCION

No puede esto por menos que preocuparnos. En el nuevo plan que este curso se ha implantado en la Facultad de Madrid hemos puesto en primer curso una asignatura llamada Seminario de Geometría, que es autónoma respecto de la geometría también de 1.º. Está organizada como si fuera el laboratorio de geometría, a la manera experimental, y busca suplir la falta de conocimientos que se van advirtiendo; no tiene, pues, una programación rígida: los alumnos trabajan en equipos y lo que cuenta es la labor que van haciendo a lo largo del curso, controlada con periodicidad muy frecuente por los profesores, que proponen multitud de problemas para trabajar sobre ellos. Problemas que fundamentalmente son de geometría gráfica, como propugnaba Cuesta, pues para los problemas propios de la asignatura de geometría ya tienen las clases prácticas de la misma.

Este curso, primero de la experiencia, han versado fundamentalmente sobre geometría métrica elemental, construcciones con regla y compás, movimientos, semejanzas e inversiones, sistemas de representación, en especial perspectiva caballera, etc. El programa es modesto, como se ve; quizá pueda parecer impropio y, sin embargo, se ha manifestado muy necesario. No hace falta decir que los alumnos, precisamente por lo insólito del mismo, lo han seguido con mucha mayor dificultad que la asignatura teórica que a tantos padres de mi edad les ha parecido tan difícil para sus hijos, sólo porque ellos no la sabían. Y es que lo que llamamos noción natural, la idea de concepto claro y distinto, está sujeta a una relatividad que es —copio a Lichnerowicz— *función de toda nuestra experiencia mental anterior. Lo simple, lo claro o lo concreto no es, demasiado frecuentemente, más que lo familiar* (8). Los padres entienden que se les enseña a sus hijos cosas muy difi-

ciles porque a ellos no les son familiares y, en cambio, las que a sus hijos resultan difíciles son las que sabían ellos. Pero éste es otro problema.

Volviendo al nuestro, yo creo que ha sido una decisión acertada poner esta asignatura en nuestro primer curso porque llena un evidente vacío y porque, además, la orientación que se le ha dado, destinándola de modo prácticamente exclusivo a la resolución de problemas, pone también el énfasis en este tipo de actividad tan descuidada en nuestros planes: los ejercicios prácticos. Yo confío en que, si llega a consolidarse en años sucesivos, significará una buena aportación tanto a la formación como a la información de nuestros licenciados.

Pero no puedo dejar de notar, con pesar, que casi todas estas cuestiones las traían antes conocidas desde el Bachillerato y que ése era, sin duda, el lugar en que deberían encontrarse. Se da así la paradoja de que la ganancia de tiempo y esfuerzo que supone, por una parte, una programación cercana a la universitaria repercute luego negativamente al tener que dedicar un tiempo de la universidad a cuestiones de Bachillerato. Y creo que en éste habría cabido muy bien todo.

* * *

Muchas más cosas, y seguro que mejores, podrían decirse sobre estos temas; algunas otras apunté también en aquellas conferencias de Sevilla, pero me parecería abusivo continuar. Sirvan éstas como muestra del panorama que contempla un profesor de 1.º de licenciatura y de las meditaciones que esta contemplación le provoca. Al final, lo que todos buscamos es perfeccionarnos a nosotros mismos e intentar mejorar también aquello que de nosotros depende.

(7) VI Reunión Anual de Matemáticos Españoles, *ibid.*

(8) VIII Reunión Anual de Matemáticos Españoles, Santiago de Compostela, 1967. Publ. Inst. «Jorge Juan», Madrid, 1969.

La actividad teatral valleinclanesca anterior a 1900

Por Leonardo ROMERO TOBAR

Catedrático de Lengua y Literatura Española del Instituto Nacional de Bachillerato «Emilia Pardo Bazán», de Madrid, y

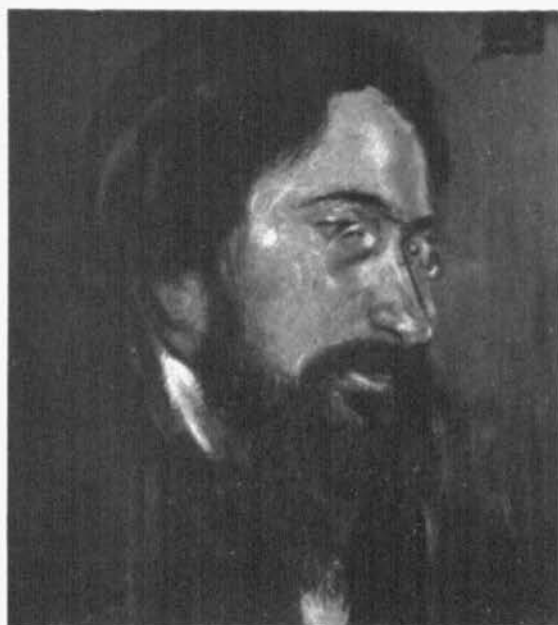
Doctor en Filosofía y Letras. Es autor de artículos y libros sobre temas literarios del Siglo de Oro y del siglo XIX.

VALLE-INCLAN, ACTOR DE TEATRO

La prehistoria literaria de Valle-Inclán va siendo divulgada paulatinamente con mayor precisión, lo que permite calar con hondura en el proceso apasionante de su creatividad literaria. Los primeros fogues del joven periodista y narrador son hoy ampliamente conocidos. No parece ocurrir lo mismo con lo que a sus aficiones teatrales se refiere. Y, sin embargo, durante los años iniciales de su bohemia literaria realizó algunas experiencias que marcaron visiblemente su atracción por el mundo del teatro. Sobre algunas experiencias conocidas y otras desconocidas tratan estas páginas, que intentan situar la inicial instalación del escritor frente a un universo artístico al que permaneció fiel durante toda su vida.

Un escueto dato hemerográfico que reproduzco a continuación puede llevarnos a pensar que la segunda venida de Valle a Madrid estuvo relacionada de alguna manera con su actividad teatral primeriza.

El verano solía ser tiempo adecuado para la formación de nuevas compañías teatrales y de espectáculos escénicos. En el verano de 1896 el madrileño teatro de Maravillas había pasado a la administración de una empresa cuyos proyectos fueron generosamente elogiados en las gacetas periodísticas (1). Precisamente a raíz de las noticias sobre la constitución de la nueva empresa el *Heraldo de Madrid* publicó un breve suelto, cuyo texto es el siguiente:



«Obra Nueva.— Los escritores gallegos don Ramón Valle-Inclán y don Camilo Bargiela han terminado una obra de sabor local titulada *Los molinos del Sarela*, que se estrenará, según creemos, en Maravillas» (2).

(1) *Ci. Nuevo Mundo*, 1896-VII-23.

(2) *El Heraldo de Madrid*, 1896-VII-20.

No he podido confirmar esta noticia con otras referencias. Puede corresponder, quizás, a una hipótesis amistosa del redactor anónimo del periódico. Pero, de todas formas, debemos tener en cuenta que bajo esta noticia subyacen varios hechos que sí son conocidos; el que Bargiela escribiera obras teatrales (3), la relación amistosa que se dio entre Valle, Bargiela, Ramón de Godoy y Alejandro Sawa (4), la llegada a Madrid de Valle en 1896 y, por fin, la comprobada constitución de una nueva empresa que regentó el teatro Maravillas durante la temporada 1896-97, con un éxito y publicidad envidiables.

Datos mucho más consistentes sobre la relación de Valle con las gentes de teatro están recogidos en las biografías más conocidas. Y precisamente por ello, aquí me limito a recordarlos sucintamente. Probablemente hacia 1897 conoció a Josefina Blanco, sobrina de la actriz Concha Suárez, en casa de los actores María Tubau y Ceferino Palencia (5). El 7 de noviembre de 1898 Valle se probó como actor en el estreno de la pieza benaventiana *La comida de las fieras* (6). En el reparto del día del estreno figuraron, entre otros actores, Concha Suárez y Josefina Blanco. Valle representó el papel de Teófilo Everit, exquisito decadente «fin de siglo», coleccionista de antigüedades, amigo de Sarah Bernhardt y capaz de imaginar un «símbolo modernista» tan obvio como el siguiente: «El teatrillo entre llamas y dos jóvenes lindísimas volcando un tabor lleno de rosas sobre el fuego... y el agua y las flores cayendo sobre las llamas... ¡Un verdadero cuadro prerrafaelico!» (acto 2.º, escena 4.ª).

Hecho conocido también es el estreno de *Cenizas*, sobre el que volveremos más tarde. Menos conocida es, sin embargo, la participación de Valle en la *premiere* de *Los Reyes en el destierro*, drama de Alejandro Sawa (7), estrenado en la Comedia el 21 de enero de 1899 y que permaneció en cartel hasta el 2 de febrero del mismo año. El cronista «Zeda» firma en *La Epoca* del día siguiente una crítica elogiosa de la actuación de los actores —primeras figuras y personajes secundarios— «a excepción del señor Valle-Inclán, a quien el público trató severamente». Una gacetilla del mismo periódico, aparecida dos días más tarde, aclaraba la observación del revistero teatral:

«Cuestión teatral.— Con motivo de las muestras de desagrado que dio el público en la Comedia a uno de los intérpretes de *Los Reyes en el destierro*, los periódicos hablan de una cuestión teatral interesante, la del reparto de papeles en las obras que se representan.

Parece esto cosa baladí, porque un mal reparto puede influir mucho en la acogida desfavorable de la obra.

A un mal reparto se atribuye con fundamento el fracaso a que antes aludimos. El

señor Valle-Inclán, que tan bien encajaba el papel de joven decadente de *La comida de las fieras*, no podía adaptarse bien al personaje de *Los Reyes en el destierro*. No ha podido ser otra la causa de aquel desagrado. Se decía que el reparto de la obra había sido hecho por la empresa de la Comedia y no es cierto. El reparto fue hecho por el mismo autor de la obra, por el señor Sawa.

Sean las empresas, las direcciones artísticas o los autores los que hagan el reparto, se debe tener en esto gran cuidado. Un periódico llama la atención sobre el asunto haciendo atinadas consideraciones. La escrupulosidad debe ser mayor ahora en estos momentos en que la juventud muestra aficiones decididas al arte escénico.

En el reparto de las obras deben tenerse en cuenta las aptitudes especiales de los actores, hasta sus condiciones físicas. Un papel que no encaja bien en las facultades de un actor, aunque el actor tenga verdadero talento, puede destruir en sus comienzos una carrera que pudiera ser brillante. Las observaciones apuntadas deben ser tenidas muy en cuenta.»

No he podido encontrar otros datos acerca de la desafortunada intervención escénica de Valle-Inclán (8). En el ejemplar impreso de la obra se relaciona el reparto del día del estreno y en él no aparece Valle; todos los actores que ejecutaron la obra de Sawa habían participado en la de Benavente, a excepción de Lastra. ¿Qué ocurrió entre la fecha del estreno y la de la impresión de la pieza para que el nombre del actor vapuleado por la crítica fuera omitido de la lista de la compañía? Mientras no dispongamos de otras noticias complementarias sobre este acontecimiento resulta harto apresurado el avanzar alguna hipótesis explicativa.

EL PRIMER ESTRENO DE VALLE-INCLAN

Se ha venido repitiendo que el estreno de la primera pieza teatral de Valle —*Cenizas*— se

(3) En colaboración con Ramón de Godoy estrenó en el teatro Español *El Juglar*.

(4) LUIS GRANJEL: «Valle-Inclán, Fin de Siglo»; *Cuadernos Hispanoamericanos* (1966), núms. 199-200, pp. 20-33.

(5) MELCHOR FERNÁNDEZ ALMAGRO: *Vida y literatura de Valle-Inclán*, Madrid, Taurus, 1966, pp. 99-103; DELIA M. ZACCARDI: «Síntesis cronológica de vida y obra de Ramón María del Valle-Inclán», pp. 39-52 de *Ramón M. del Valle-Inclán* (Estudios reunidos en conmemoración del centenario), La Plata, 1967, 460 pp.

(6) M. FERNÁNDEZ ALMAGRO: Ob. cit., pp. 54-55. José Montero Alonso (Jacinto Benavente. Su vida y su teatro, Madrid, 1967) repite las noticias de Fernández Almagro.

(7) *Los Reyes en el destierro*. Drama en tres actos y en prosa adaptado del francés por Alejandro Sawa. Estrenado en el teatro de la Comedia la noche del 21 de enero de 1899, Madrid, Imp. de R. Velasco, 1899, 66 pp. (Bib. Nac.: T/15643).

(8) El crítico «Juan Sin Tierra» [Salvador Canals], de la revista *Nuevo Mundo*, alude al estreno de la adaptación de Sawa (1899-II-1), pero no hace mención alguna sobre los actores que intervinieron en el estreno.

efectuó el 7 de diciembre de 1899 (9). El texto impreso por el autor (10) no señala, en la convencional lista de personajes, ni el reparto de papeles ni la fecha y el lugar del estreno. Sin embargo, en el texto impreso de la comedia en un acto de Benavente *Despedida cruel* —representada en la misma sesión que la obra de Valle— se indica el lugar —teatro Lara— y la fecha del estreno: 7 de diciembre de 1899. Estos datos son los recogidos en las biografías de Valle-Inclán (11). Ahora bien, contra lo afirmado por Delia M. Zaccardi, la noticia del estreno de *Cenizas* sí fue recogida en algún periódico del momento. *La Epoca* del 11 de diciembre anunciaba que «la función a beneficio del señor Valle-Inclán se verificará definitivamente mañana, a las cuatro, en el teatro Lara». Y en el mismo periódico del día 13 leemos la siguiente reseña del estreno:

«*Teatro Lara*.— Ante escogida concurrencia se verificó ayer en el teatro Lara la anunciada función a beneficio del señor Valle-Inclán. Se estrenó el drama *Cenizas*, original del beneficiado, y una comedia titulada *Despedida cruel*, de Benavente.

El público oyó la obra del señor Valle-Inclán con agrado y lo llamó a escena al final del acto tercero. Desempeñaron el drama *Cenizas*: Josefina Alvarez, Dolores Arnau, la niña Enriqueta Azúa, Jacinto Benavente, Martínez Sierra, Antonio Palomero y Morano.

Todos los intérpretes de la obra trabajaron con acierto. Cantó después el bajo, señor Belloqui, y terminó el espectáculo, como queda dicho, con la linda comedia de Benavente *Despedida cruel* —Hay en ella conocimiento del corazón humano, dominio del arte dramático, diálogo ingenioso, vivo, natural, esmaltado de ingeniosas frases epigramáticas. Todas estas cualidades fueron unánimemente reconocidas por el público que asistió al estreno de la obra de Benavente—. *Despedida cruel* quedará como obra de repertorio, constituyendo una prueba del talento de su autor, ya evidenciado en otras muchas obras. La comedia de Benavente fue muy bien representada por su autor y por Josefina Blanco.

La señorita Blanco, que es sin duda una de las artistas de más porvenir que tenemos en España, hizo deliciosamente su papel. [Leda].»

De estas noticias hemos de concluir el interés de la comunidad amistosa y artística que relacionó estrechamente, en los años finales del siglo, a un grupo de escritores y de actores, entre los que Valle-Inclán jugó un destacado papel. Los intentos de renovación teatral que puso en marcha este grupo cristalizaron en la constitución del Teatro Artístico (12), bajo cuyos auspicios se celebró el 12 de diciembre de 1899 el estreno de la primera obra valleinclanesca, es-

treno que no fue todo lo halagüeño que hubiera deseado su autor, ya que la obra no se volvió a representar. De todas formas, *Cenizas* fue publicada poco después en una hermosa edición cuyo colofón era una dedicatoria «A Jacinto Benavente. En prenda de amistad». De todas las experiencias teatrales de Valle anteriores a 1900, esta obra es el fruto más granado, merecedor, por tanto, de una atención crítica por menorizada.

EL DRAMA «CENIZAS»

Los personajes centrales y el nudo de la tensión dramática de *Cenizas* se insertan en una cadena de textos valleinclanesca, cuyo árbol genealógico es el siguiente (13):

CUENTOS:

El gran obstáculo (1892): Aparece el personaje de Pedro Pondal (estereotipo del don Juan).

¡Caritativa! (1892): Encuentro del estudiante Pedro Pondal y la cantante italiana Octava Santino.

La confusión (1892): El poeta Pedro Pondal asiste a la agonía de su amante Octavia Santino.

(9) José Rubia Barcia afirma que el «Teatro Artístico» representó, en fechas anteriores al estreno de *Cenizas*, *La fierecilla domada*, bajo la dirección del propio Valle; la primera actriz fue Concha Catalá y el empresario Antonio Vico (J. R. BARCIA: «A synoptic view of Valle Inclán's life and works», pp. 3-34 del vol. colectivo *Ramón María del Valle-Inclán. An Appraisal of his life and works*, New York, Las Américas, 1968).

(10) «*Cenizas*», drama en tres actos de Ramón del Valle-Inclán, Madrid, Administración Bernardo Rodríguez, 1899, 96 pp., 1 h., colofón (Bib. Nac.: T/48844).

(11) M. FERNÁNDEZ ALMAGRO: ob. cit., p. 61; DELIA M. ZACCARDI: ob. cit.

(12) Las preocupaciones minoritarias por fórmulas de entendimiento teatral distintas a las que habían estado vigentes durante el siglo XIX cristalizaron, en torno al año 1896, en la imitación del «teatro libre» de Antonio (cf. *El imparcial*, 1896-VII-6; E. GÓMEZ DE BAQUERO: «Teatro ¿libre», *La España Moderna*, agosto 1896). Sobre el entusiasta grupo experimental que dirigió Benavente, el crítico «Juan Sin Tierra» publicó un extenso comentario en *Nuevo Mundo* (1899) en el que, entre otras cosas, decía: «Un grupo de artistas, escritores y aficionados, capitaneados por Jacinto Benavente, ha organizado, según cuentan los periódicos, una especie de Teatro Libre, una tropa que de cuando en cuando dará alguna representación de obras inéditas que no son admitidas en los teatros y de obras ya conocidas en el extranjero, y que por su índole no pueden ser representadas en los coliseos que podríamos llamar regulares...» El articulista concluye augurando el fracaso del experimento porque ni el público responderá a la experiencia ni será fácil conseguir actrices, ya que la estabilización de las costumbres privadas entre el «personal femenino» ha dado como resultado que los elencos de actrices estén formados por «muchachas que podrían ingresar en los colegios del Sagrado Corazón o mujeres acomodadas más o menos legítimamente con un solo amor».

(13) *El gran obstáculo* (fragmento de una novela) fue publicado en el *Diario de Pontevedra* (1892-II-3 y 4) y ha sido reeditado por S. SAILLARD: «Le premier conte et le premier roman de Valle Inclán», *BH*, LVII (1955), 421-29. *¡Caritativa!* apareció el 19VI-1892 en *El Universal* (México), donde también se publicó *La confusión* (1892-VII-10). Ambos textos han sido reeditados por W. L. FICHTER: *Publicaciones periódicas... anteriores a 1895*, México, 1952. Octavio Santino es uno de los cuentos recogidos en *Femeninas* (Pontevedra, 1895), no fue impreso posteriormente. *El yermo de las almas. Episodios de la vida íntima*, Madrid, Imp. de Balgafón y Moreno. (Se conoce en cuatro reimpressiones de esta obra; la última, de Alianza Editorial, 1970, por la que cito en este artículo.)

Octavia Santino (1895): La situación del cuento anterior se intensifica con la intervención de un sacerdote, confesor de la agonizante.

TEATRO:

Cenizas (1899): Ajuste definitivo de los personajes y las situaciones esbozadas en las narraciones precedentes.

El yermo de las almas (1908): Reelaboración definitiva del drama *Cenizas*. La protagonista «se llama ahora Octavia Goldoni. Es de origen italiano».

La relación existente entre las dos versiones teatrales ya fue vista por Casares, quien proponía la siguiente fórmula genética «*El yermo de las almas* = *Octavia ampliada*» (14). Esta relación se ha convertido en un obligado punto de referencia de la crítica valleincliniana, hasta llegar a ampliarse al conjunto de narraciones anotadas en el esquema anterior (15). Resultaría ocioso, por tanto, volver sobre una cuestión sobradamente conocida.

Lo que aquí nos interesa es la explicación de los contactos iniciales de Valle con el mundo del teatro, para poder enmarcarlos en el ámbito de la forja de su peculiar estilo creador. Nos importa, por tanto, una lectura crítica de *Cenizas*, que afortunadamente podemos poner en parangón con el diseño nuevo, realizado por el autor nueve años más tarde.

La curiosidad por estas dos piezas apenas si había atraído la atención de la crítica. En 1950 Agustín del Saz (16) destacó los elementos realistas de *Cenizas* al par que definía esta pieza como «drama burgués». Guerrero Zamora la entroncaba con el romanticismo, encontrando en ella reliquias del teatro de Echegaray y de la poesía becqueriana (17). García Pavón observaba un estilo más natural y deslucido que el de las *Sonatas* y *Epitalamio*, situaba su núcleo generador en el cuento *Octavia Santino* y reincidía en la denuncia de las huellas teatrales decimonónicas, singularmente del teatro galdosiano (18).

Los análisis más recientes han ido abandonando el juicio impresionista para proponer explicaciones genéticas documentadas y análisis literarios más exigentes en su fidelidad al texto. Emilio González López sitúa la obra en la que denomina primera fase de Valle-Inclán —«decadentista»—, rechaza la interpretación de Fernández Almagro (inspirador de Agustín del Saz y García Pavón) como drama burgués y realista, puesto que la radical oposición temática amor-convenciones sociales hay que entroncarla con la dramaturgia romántica (19); sugiere, en fin, como posible fuente literaria la influencia de Maeterlinck, desde el subtítulo de *El yermo de las almas* (*Episodios de la vida íntima*) hasta la virtualidad sugeridora de las acotaciones escé-

nicas (aunque la raíz maeterlinckiana de estos elementos sólo es posible en *El yermo de las almas*, ya que en *Cenizas* cumplen una función radicalmente diversa). Ciriaco Morón Arroyo ha señalado el campo de fuerzas sobre el que se construye la tensión dramática de la pieza valleincliniana: «Al final, los representantes de las cuatro columnas de la vida: el padre Rojas, representante de la religión; la hija, representante de la ética natural; el marido, del contrato jurídico; y la madre, de las convenciones sociales, perdonan a Octavia y proclaman su admiración porque ha sido sincera con su pasión» (20).

Summer M. Greenfield, en su puesta en cuestión de las categorías apriorísticas con que cierta crítica valleincliniana pretendía fijar «obras que son estilísticamente difusas» (21), ha ofrecido una útil comparación entre las dos versiones teatrales —sobre la que volveremos más tarde—, al mismo tiempo que ha apuntado sutiles apreciaciones acerca del valor cinematográfico de las acotaciones (en *Yermo*) o de la teatralidad interior de algunos personajes (el padre Rojas, el doctor Olivares). Susan Kirkpatrick ha estudiado *Octavia Santino*, *Cenizas* y *El yermo de las almas* como tres escalones conducentes a la vía del esperpento. Señala como posible fuente del cuento a Barbey D'Aurevilly (*Les diaboliques*), Dumas (*La dame aux camélias*) y Poe (en la presencia inquietante del gato que ya había utilizado Valle en *La confesión*). Afirma que el status social de la protagonista de *Cenizas* convierte la obra en una pieza de tesis en la que están ausentes los dos elementos fundamentales del cuento: la intensidad del amor vivido entre los dos protagonistas y el clima mórbido de la inminente muerte que acecha a Octavia. Confirma, en fin, lo que ya había adelantado González López sobre la influencia de Maeterlinck en las acotaciones de la segunda versión teatral, aunque —en contra de lo sostenido por Greenfield— las interpreta como la inserción de secuencias narrativas en un contexto dramático (22).

(14) JULIO CASARES: *Crítica profana*, Madrid, Imprenta Colonial, 1916, 365 pp. (ver p. 24).

(15) Cf. M. D. RAMÍREZ: «Valle-Inclán Self-Plagiarism in Plot and Characterization», *Revista de Estudios Hispánicos (Alabama)*, VI (1972), pp. 71-84.

(16) AGUSTÍN DEL SAZ: *El teatro de Valle-Inclán*, Barcelona, 1950.

(17) JUAN GUERRERO ZAMORA: *Historia del teatro contemporáneo*, Barcelona, 1961, vol. I.

(18) F. GARCÍA PAVÓN: «Cenizas: Primer drama de Valle-Inclán», *Insula*, XXI (1966), núms. 236-37, p. 10.

(19) E. GONZÁLEZ LÓPEZ: *El arte dramático de Valle-Inclán (Del decadentismo al expresionismo)*, New York, Las Americas Publishing Co., 1967, 167 pp. González López sintetiza: «El tema de *Cenizas* es la exaltación de la sensibilidad hasta la morbosidad, y del amor hasta el sacrificio, por encima de la moral religiosa y familiar» (p. 35).

(20) C. MORÓN ARROYO: «La lámpara maravillosa y la ecuación estética», pp. 443-59 de *Ramón del Valle-Inclán. An Appraisal...*

(21) SUMMER M. GREENFIELD: *Valle-Inclán: Anatomía de un teatro problemático*, Madrid, ed. Fundamentos, 1972, 300 pp.

(22) SUSAN KIRKPATRICK: «From *Octavia Santino* to *El yermo de las almas*. Three Phases of Vallén-Inclán», *Revista Hispánica Moderna*, XXII (1972-3), pp. 56-72.

La revisión de «Cenizas»: «El yermo de las almas»

A mi entender *Cenizas* es una obra cuya significación cobra sentido si se sitúa en el momento exacto de la formación literaria de su autor. Fue el primer estreno de Valle; se representó en una función única que no pasó de ser un «sucès d'estime»; la primera edición no debió de gozar tampoco de una acogida entusiasta (23). Por otra parte, hemos de tener en cuenta que la publicación de esta obra coincide cronológicamente con la de otros textos valleinclanescos escritos *pro pane lucrando* (24) y que, en fin, Valle probablemente quiso dar su última mano a la saga «Octavia-Pondal» en la reelaboración contenida en *El yermo de las almas*.

La comparación entre *Cenizas* y *El yermo de las almas* resulta sumamente pertinente no sólo desde el punto de vista evolutivo que ilumina los diversos escalones por los que asciende la evolución literaria del autor, sino también desde una perspectiva estrictamente arqueológica que hace posible el reconocimiento de las primitivas capas que forman el subsuelo de un estilo literario. Así pues, la finalidad de las siguientes páginas consiste en establecer un paralelo entre las dos versiones teatrales. Esta comparación tiene carácter sintético y en ella aludiré muy ligeramente a las numerosas modificaciones textuales que diferencian las dos versiones, variaciones cuyo establecimiento riguroso sólo encontraría un contexto adecuado en la edición crítica de ambas obras.

En la bibliografía que he sintetizado anteriormente la comparación entre *Cenizas* y *El yermo de las almas* no pasa del estadio de las generalizaciones; es opinión unánime la obvia ampliación que *El yermo* supone en relación a *Cenizas*. Summer Greenfield, el crítico que ha apurado el parangón más exigente entre ambas piezas (25), resume las variaciones estéticas de *El yermo* en la capacidad expresionista de las amplias acotaciones añadidas por Valle, «de modo que los innovadores elementos escénicos y evocativos, así como la morbosidad visual, las añadió Valle-Inclán al refundir la obra, unos ocho años después»; sostiene la filiación posromántica de *Cenizas* y concluye afirmando de ella que «al menos, tal como fue escrita originalmente, es una obra bastante convencional, o sea, una obra muy decimonónica».

Efectivamente, los añadidos más llamativos de *Yermo* en relación a *Cenizas* son las acotaciones escénicas, de hechura tan valleinclanésca —tal como han visto la mayor parte de los críticos— y el *Prólogo* introductorio a las tres unidades escénicas —«Actos» en *Cenizas*, «Episodios» en *Yermo*—. Ahora bien, el *Prólogo* de *Yermo*, aparte su elaboración estilística, contiene un significativo fondo de informaciones anecdóticas y caracteriológicas que sirven como calzadores de la peripecia dramática que sigue en los tres «Episodios». Por este *Prólogo*

✻✻✻✻✻ CENIZAS

drama en tres actos de RAMÓN DEL

VALLE-INCLAN ✻ ✻ ✻ ✻ ✻ ✻ ✻ ✻ ✻ ✻



♦♦ MADRID ♦♦ 1899 ♦♦ ADMINISTRACIÓN ♦♦
Bernardo Rodríguez ♦ Palma alta, 55.

el lector tiene noticia no sólo del amor apasionado que ata a los protagonistas, sino también de los siguientes datos: la acción transcurre en Madrid («¡Este Madrid de las Españas es grande como medio mundo!»), Pedro Pondal frecuenta la casa del esposo de Octavia, éste es un ser cruel y rencoroso, Octavia es una mujer insegura que provoca a los demás para que decidan por ella. Aspecto este último que Valle sostuvo coherentemente en las dos versiones y que resulta patente en el comportamiento dubitativamente melodramático de la heroína y, sobre todo, en su confesión final: «Yo, al salir de aquí, renunciaba a su amor, es verdad; pero él debía buscarme, correr a mi lado y, si le cerrábais las puertas, echarlas abajo y no separarse de mí nunca, nunca...» (texto conservado intacto en las dos versiones).

La acumulación informativa concentrada en el *Prólogo* de *Yermo* puede responder a la labor de poda y selección que, quizá, había realizado previamente con el texto de los tres actos de *Cenizas*, porque las modificaciones sustantivas que se establecen entre una y otra versión obedecen a un principio de condensación en la trama y en el diseño de los caracteres.

(23) Tengo noticia sobre la existencia de ejemplares de esta edición en las siguientes bibliotecas: Pontevedra (Biblioteca de las Tas. Ulloa), Madrid (Nacional, Ateneo).

(24) Recuérdese la publicación de la novela folletinesca *La Cara de Dios*; cf. un análisis de esta obra en mi libro *La novela popular española del siglo XIX*, Fundación Juan March, Editorial Ariel, Barcelona, 1976, pp. 206-212.

(25) SUMMER M. GREENFIELD: ob. cit., pp. 39-40, nota 2.

El «Episodio» primero de *Yermo* incluye también varias situaciones que no aparecen en *Cenizas*: conversación entre Octavia y Pedro sobre la llamada al padre Rojas, intervención episódica de una hermana de la Caridad, primera conversación entre Pedro y el padre Rojas construida sobre los clichés suasorios del jesuitismo militante. En los textos de las dos versiones entre los que existe correspondencia —a partir de la primera aparición del doctor—, Valle ha eliminado sistemáticamente las acumulaciones anecdóticas, puestas casi siempre en BOCA DE LA CRIADA Sabel, y ha reducido de modo notable las intervenciones de este personaje. Dos ejemplos ilustradores:

—Caso de información redundante

Cenizas

«Sabel. —Fue ella, ella solamente. Serían así sobre las tres de la mañana cuando me llamó el señorito. —¡Sabel! ¡Sabel! —Mande usted, señorito. —No sé qué te quiere Octavia. La señorita me hizo seña para que me acercase. Me acerco, y voy y le digo, de esta misma manera: —¿No se encuentra mejor, señorita? ¿Deseaba alguna cosa? Entonces me cogió la mano y me dijo, dice: —¡Ay, Sabel de mi alma, yo me muero, habrá que avisar al padre Rojas! Antes del escandalazo se confesaba con ese señor y era de la Asociación de Socorristas y qué sé yo cuántas cosas; después, la pobre tuvo que dejarlo» (pp. 9-10).

Yermo

«El médico. —¿Y ha sido ella quien pidió que la confesasen o fue cosa de ustedes?

Sabel. —Fue ella, ella solamente. Antes del escandalazo se confesaba con ese señor. Después la pobre tuvo que dejarlo...» (pp. 3-9).

—Caso de simplificación de un comportamiento: En *Cenizas*, Sabel muestra sentida preocupación por el estado de salud de Pedro Pondal; insiste en varias ocasiones para que el doctor le procure algún remedio (escenas I y II) y llega hasta intervenir directamente con un gesto cuidadoso que implica a la vez el rendimiento de Octavia (escena IX, íntegramente suprimida en *Yermo*, que comienza con la intervención de la criada: «Dice la señorita que tome este caldo, que se lo deja ella»).

Los rasgos anecdóticos del acto segundo de *Cenizas* desaparecen también en *Yermo*: referencias a la vida mundana contenidas en la conversación de Octavia y María Antonia (26), redistribución de los diálogos sostenidos entre Soledad, Octavia y la hija de ésta (escenas V y VI), supresión de la presencia del doctor (escenas VII-IX) y supresión de nuevas intervenciones de la criada Sabel. Una muestra de la eliminación de intervenciones de este personaje secundario:

Cenizas

«La niña (entra por la izquierda corriendo). —Mamaíta, ¿qué tienes?

Octavia. —¡Hija de mi alma, ven!

Sabel. —¡Son ustedes peores que verdugos!

Octavia (abrazada a la niña). —¡A ver quién te arranca de mis brazos!» (acto 2.º, escena XIII; p. 72).

Yermo

«La niña. —¡Mamá! ¿Qué tienes?

Octavia. —¡Hija de mi alma, ven! ¡A ver quién te arranca de mis brazos!» (p. 98).

Por otra parte, las acotaciones explicativas de *Cenizas* que atribuyen a Pondal gestos y manifestaciones de oposición y desagrado respecto a la decisión expiatoria que Octavia parece haber tomado («Pedro hace un gesto negativo», p. 63; «Pedro, sin querer oír más, comienza a pasear», p. 66; «mirando a Pedro, que durante toda la escena se ha estado paseando con visibles muestras de impaciencia», p. 67) desaparecen totalmente en *Yermo*, con lo que el autor abandona al protagonista masculino en una situación de pasividad inerte que dependerá exclusivamente de las contradictorias decisiones de

su amante. Puede observarse, en fin, cómo el texto de *Yermo* potencia la intensidad lírica del drama a base de evocaciones (la nostalgia de una aldea marinera que Octavia conoció en su infancia, pp. 66-67; el recuerdo de la fecha en que los dos amantes se habían conocido, pp. 70-71) o de la agudización de la percepción extrasensorial con que Octavia presiente la llegada de su madre y de su hija (pp. 72-73), acontecimiento que, en *Cenizas*, es simplemente anunciado por la criada Sabel.

El acto tercero de *Cenizas* sufre también modificaciones significativas en *Yermo*, que apuntan también a la supresión de elementos anecdóticos propios de las comedias de *boulevard* (la elección del vestuario que Octavia exhibirá el próximo verano, p. 79 de *Cenizas*), de intervenciones de Sabel (escena III) o a la atenuación del plan salvador de Octavia, urdido por su madre y el jesuita en *Cenizas* y confiado al azar de las llegadas fortuitas de ambos personajes en *Yermo*.

No considero necesario insistir en el tratamiento artístico de las extensas acotaciones añadidas en *Yermo*, ya que es el rasgo diferencial cuyo análisis han apurado los críticos de estas obras con interpretaciones en las que coincide mi análisis.

La simple enumeración de las principales variaciones existentes entre ambos textos teatrales hace evidente el trabajo de consideración y pulimiento a que Valle sometió la primera redacción de *Cenizas*: supresión de anécdotas irrelevantes caracterizadoras de las costumbres sociales propias de los personajes de la comedia burguesa, reducción del papel de dos personajes secundarios —Sabel, el doctor— con vistas a la intensificación del drama tendido entre los dos protagonistas. Llegamos, por tanto, al nudo de la peripecia que se mantiene íntegro en las dos versiones. De todas formas, la intensificación de los diálogos Pedro-Octavia en *Yermo* y el trabajo de condensación que el anterior análisis ha mostrado, fecundan mutuamente su valor simbólico con el título de la obra en cada una de las versiones. El obvio simbolismo que relaciona las *Cenizas* de la primera redacción con la escena final —cartas pertenecientes a Octavia que se consumen en el fuego al par que su vida se extingue— conviene mejor a una obra moteada de tópicos recursos teatrales propios de la comedia burguesa «fin de siglo». El título *El yermo de las almas* señala denotativamente hacia el aislamiento en que crepita la intimidad de sus protagonistas (*Episodios de la vida íntima*). Una soledad que el autor ha ido perfilando minuciosamente a base de eliminar las apoyaturas circunstanciales innecesarias e, incluso, de suprimir las más elementales sugerencias que pudieran despertar un asomo de reacción activa en los protagonistas.

Las variantes estilísticas son muy numerosas en los fragmentos que se han mantenido intactos

en la estructura dramática de la versión definitiva. Quede la ponderación exacta de todas las variantes textuales para una futura edición crítica. Solamente voy a recordar algunos casos de cambios de redacción que persiguen como objeto la elegancia depurada en la expresión lingüística.

«Pedro (con voz contenida y amenaza-dora). —Si Octavia se muere, si se agrava nada más, no sé lo que haré, no lo sé. De usted solamente será la culpa, de usted, que en vez de traerle consuelos le ha traído remordimientos. ¡Que no se agrave! ¡Que no se agrave!» (*Cenizas*, p. 20).

«Pedro. —Pobre Octavia, amor mío, en vez de consuelos te han traído remordimientos!» (*Yermo*, p. 45).

El anterior texto de *Cenizas* está construido sobre estructuras sintácticas bimembres, marcadas por fórmulas anafóricas —indicios evidentes de una voluntad de estilo— que se dirigen, a modo de imprecación violenta, a una tercera persona (el padre Rojas). En *Yermo* el autor ha rechazado el énfasis retórico de la intervención de Pondal —las fórmulas bimembres han disminuido— y, singularmente, ha variado la dirección del apóstrofe; Pondal sólo se preocupa ahora por la segunda persona —Octavia— que ocasiona sus desvelos.

Las expresiones, los adjetivos o los nombres de objetos que en *Cenizas* resultaban más propios de un nivel coloquial son eliminados o sustituidos por formas lingüísticas de capacidad evocadora:

Cenizas

«Doctor. —...Para mí el agua de Lourdes ha curado más tísicos que la de Panticosa. (Después de mirar el reloj) ¡Adiós! ¡Adiós! (Dirigiéndose a Pedro) Tener en casa una de aquellas famosas muelas de Santa Polonia era como tener un dentista americano» (p. 23).

«Octavia por el fondo, apoyada en María Antonia, que la conduce a la *chaise-longue*...» (p. 35).

«Doña Soledad. —¡Pero Octavia, hija mía, qué cosas tan impropias le preguntas a la niña!» (p. 35).

«De un *secretaire* saca un manojo de cartas, atadas con una cinta de seda» (p. 92).

Yermo

«El médico. —... Para mí las aguas de Lourdes han curado más tísicos que las de Panticosa. Los milagros son hechos indudables, aun cuando no sean milagros» (p. 47).

«Ahora reposa tendida en un diván y, a su lado, conversadora y risueña, está una dama que tiene esos movimientos vivos y gentiles de los pájaros...» (p. 59).

«Doña Soledad. —¡Pero Octavia, hija mía, qué cosas tan crueles le preguntas a la niña!» (p. 80).

«Se levanta y, de un cofre de plata cincelado y labrado como una joya, saca un manojo de cartas sujetas con una cinta de seda» (p. 122).

ANOTACIONES FINALES

Las observaciones apuntadas nos permiten conciliar las posturas críticas que ven en *Cenizas* una obra encuadrable en los moldes del teatro finisecular con las opiniones que retrotraen la atmósfera de la pieza a la literatura romántica.

La estructura de las escenas y el trazado de la peripecia dramática, en sus líneas maestras, se repiten en las dos versiones. Las variaciones de *Yermo* —el añadido de las acotaciones, las nuevas distribuciones de los diálogos, la supresión de material secundario, las correcciones estilísticas— son los datos que permiten explicar el desplazamiento de una concepción teatral decimonónica por otra concepción mucho más moderna. *Cenizas*, drama del amor imposible, es un armónico de la hiperestesia romántica por los conflictos derivados de los «derechos del corazón». En lo que al tratamiento del tema se refiere, *El yermo de las almas* supone una acertada elaboración simbólica de la inoperante soledad en que se debaten dos seres que han desafiado los códigos morales establecidos. En una fórmula apresurada, puede sintetizarse este desplazamiento como la sustitución del documento sentimental por la elevación a símbolo de un entendimiento peculiar de la dialéctica individuo/sociedad.

En cuanto a la técnica teatral manejada en ambas piezas, es evidente la conciencia crítica con que Valle logró eliminar en la segunda versión todos los elementos adventicios propios del teatro melodramático «fin de siglo» y dar de ese modo un paso adelante en la evolución de su propio teatro. Todo lo cual sitúa al lector actual en el laboratorio inicial de un escritor que se exigió constantemente una autodisciplina de enriquecimiento y superación artísticos.

Sobre las fuerzas de inercia

Por José Luis HERNANDEZ y J. M. LOPEZ SANCHO

José Luis Hernández

Catedrático de Física y Química del Instituto Nacional de Bachillerato «Calderón de la Barca», de Madrid, ocupa ahora la cátedra de su asignatura en el Instituto

Nacional de Bachillerato a Distancia.

J. M. López Sancho

Es Doctor en Ciencias Físicas e investigador del C.S.I.C. del Instituto «Torres Quevedo».

INTRODUCCION

Hasta la enunciación por D'Alambert (1717-1783) de su famoso principio, la única manera de estudiar un fenómeno físico era situándose en un sistema inercial de Galileo. Sólo desde este tipo de sistemas se veía un mundo que obedecía las leyes de Newton (1624-1727) y nunca se había pensado en la existencia de fuerzas que fuesen menos reales que las que ejercía la tierra sobre la luna o un caballo sobre su carreta. El postulado de d'Alambert, especie de principio de relatividad que se puede situar entre el de Galileo y el de Einstein, confiere a los sistemas acelerados el mismo rango que a los inerciales, pues salvo en el principio de acción y reacción *la física conserva su validez, lo que equivale a decir que las ecuaciones conservan su forma*. El observador acelerado puede aplicar las mismas leyes que el que se encuentra «en reposo», pero con un cierto coste: la introducción de las fuerzas de inercia. Estas fuerzas nacieron ya con un certificado de imaginarias, pero a lo largo de sus dos siglos de vida han provocado entre los alumnos grandes dudas sobre su existencia.

Hemos considerado este tema como importante desde el punto de vista pedagógico, íntimamente relacionado con muchos problemas y ejemplos que aparecen en los textos con otra interesante cuestión: la de la masa pesante y la masa de inercia. Por ello se ha considerado oportuno presentar y discutir algunos ejemplos de sistemas acelerados que creemos interesantes para el objeto que nos ocupa.

PRINCIPIO DE D'ALAMBERT

Supongamos que se observa el movimiento de un punto material de masa m sometido a un sistema de fuerzas reales de resultante $\sum_k \vec{F}_k$.

De acuerdo con el principio fundamental de la dinámica:

$$\sum_k \vec{F}_k = m \vec{a} \quad (1)$$

Lo que equivale a escribir:

$$\sum_k \vec{F}_k - m \vec{a} = 0 \quad (2)$$

Si INVENTAMOS una fuerza f_i llamada fuerza de inercia (principio de D'Alambert) de valor:

$$\vec{f}_i = -m \vec{a} \quad (3)$$

La expresión (2) se reduce a:

$$\sum_k \vec{F}_k + \vec{f}_i = 0 \quad (4)$$

(Ver figuras 1a y 1b.)

La utilidad de este artificio es evidente. Para ilustrarla de alguna manera supongamos que se

dispone de una película tomada de un vagón uniformemente acelerado. Si se proyecta la película con la velocidad a la que ha sido tomada puede medirse su aceleración y realizarse un estudio del movimiento y de las posiciones de equilibrio de los pasajeros y objetos que se encuentran en su interior. Pero si se proyecta un solo fotograma en foto fija (figura 1a) y quieren

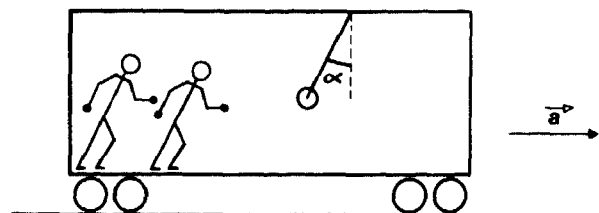


FIG. 1a

explicarse las posiciones de equilibrio de sus ocupantes *suponiendo el vagón parado*, hay que inventar unas nuevas fuerzas, que produzcan los mismos efectos, vistos desde dentro, que los debidos al movimiento acelerado del vehículo. Estas fuerzas son las llamadas de inercia y gracias a su introducción podemos estudiar cualquier movimiento desde un sistema no inercial (o de D'Alembert) aplicando las mismas leyes de Newton que en los inerciales, a condición de conocer el valor de la aceleración del sistema respecto de otro inercial. Puede decirse que este modo de explicar la situación sería la más sencilla para un observador que, estando en el interior del vagón, puede ver el paisaje.

Otro tipo de estudio sería el que llevaría a cabo un físico al que se le presentase la fotografía del vagón y sin darle la información de que corresponde a un movimiento acelerado se le pidiese que explicase la situación de los objetos y pasajeros que se encuentran en el interior del vehículo. Probablemente su respuesta, correspondiente a la de un observador situado en el interior del vagón y sin poder ver el exterior, sería la de que el coche se encontraba sin aceleración en una pendiente, como indica la figura 1b. La fuerza gravitatoria se encontraría, en este

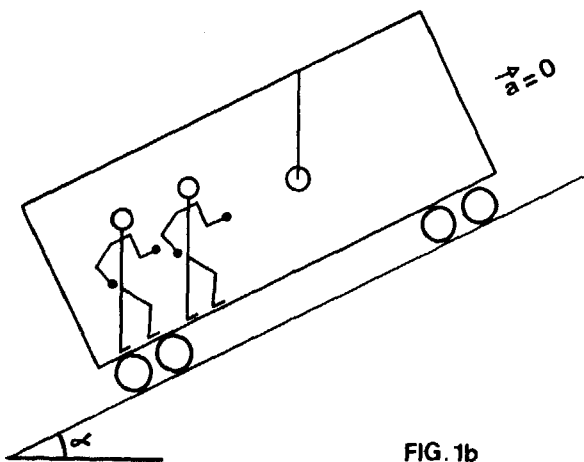


FIG. 1b

caso, en la dirección de la resultante de las fuerzas reales, $\vec{F}$ y las de inercia, $\vec{f}$, y el problema se resolvería mediante un campo de fuerzas resultante de componer el gravitatorio y el inercial. Este último sistema de referencia es de tipo relativista y le llamaremos de Einstein.

Como es evidente, tanto en el caso del sistema de referencia de D'Alembert como en el de Einstein, el problema inicial de los cuerpos en movimiento se ha reducido a uno de estática. En vez de aplicar la ecuación fundamental de la dinámica, $\sum_k \vec{F}_k = a \sum_i m_i$, se utiliza la condición de equilibrio de los cuerpos, $\sum_k \vec{F}_k = 0$, con evidente simplificación matemática, a costa de un esfuerzo de imaginación y aumento de dificultad conceptual. A continuación estudiaremos dos de las situaciones que pueden darse en el vagón y que presentan, a nuestro juicio, mayor interés: el péndulo acelerado y el corcho cautivo.

EXPERIMENTO DEL PENDULO ACELERADO

Supongamos que al techo del vagón de nuestro ejemplo se encuentra sujeto por un hilo un cuerpo de masa m . El vagón se mueve con una aceleración constante $\vec{a}$ y el hilo del «péndulo» forma el ángulo α con la vertical, como indican las figuras 1; veamos el estudio que realizan cada uno de nuestros observadores.

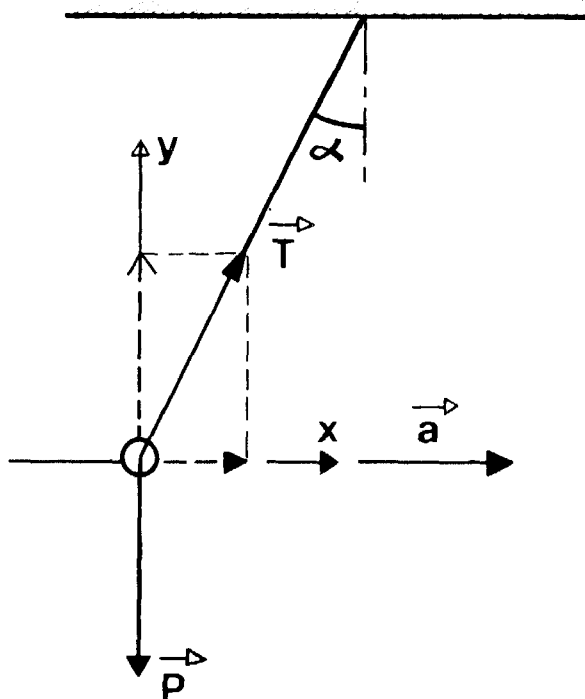


FIG. 2

Observador galileano

Este observador, ligado al sistema de la vía, observa que el vagón comunica su aceleración al péndulo «tirando de él hacia delante» por intermedio de la tensión de la cuerda y calcula el ángulo de la manera siguiente:

Sobre la masa del péndulo actúan dos fuerzas, $\vec{P}$ y $\vec{T}$. $\vec{P}$ es la fuerza con que la tierra atrae a la lenteja ($\vec{P} = m \vec{g}$, siendo m la masa de la bola y $\vec{g}$ la intensidad del campo gravitatorio) y $\vec{T}$ la fuerza con que la cuerda tira de ella.

Si descomponemos las fuerzas en dirección vertical y horizontal obtenemos:

$$T \cos \alpha = m g$$

$$\operatorname{tg} \alpha = \frac{a}{g}$$

$$T \sin \alpha = m a$$

¿Por qué estas ecuaciones? Para el observador galileano la componente vertical de la tensión de la cuerda equilibra el peso y la componente horizontal es la responsable de la aceleración a de la lenteja; como es evidente, la masa m está acelerada para este observador y, según la dinámica de Newton, la fuerza que actúa sobre ella debe ser igual a la medida de su masa inercial por la medida de su aceleración.

Observador ligado a un sistema de D'Alembert

Veamos cómo analiza el problema este observador, que está dentro del vagón acelerado, pero que desea resolver la situación como si todo estuviese en reposo. Este observador sabe cuál es la dirección de la vertical.

Para él el vagón está en reposo, se imagina que sobre la masa suspendida actúa una fuerza «hacia atrás», que se anula con la componente de la tensión del hilo. De esta manera, como la lenteja está en reposo, la resultante de las fuerzas que actúan sobre ella es nula, es decir:

$$\vec{P} + \vec{T} + \vec{f}_i = 0$$

Siendo $\vec{P} = m \vec{g}$ la fuerza de atracción terrestre, $\vec{T}$ la tensión de la cuerda y $\vec{f}_i$ una fuerza que llama de inercia por estar en un sistema acelerado. Como hemos visto, por el principio de D'Alembert, $\vec{f}_i = -m \vec{a}$.

Fácilmente se llega a las siguientes ecuaciones (figura 3):

$$T \sin \alpha = f_i \quad T \sin \alpha = m a$$

$$T \cos \alpha = m g \quad T \cos \alpha = m g \quad \operatorname{tg} \alpha = \frac{a}{g}$$

El resultado a que llega es, evidentemente, el mismo que el observador galileo.

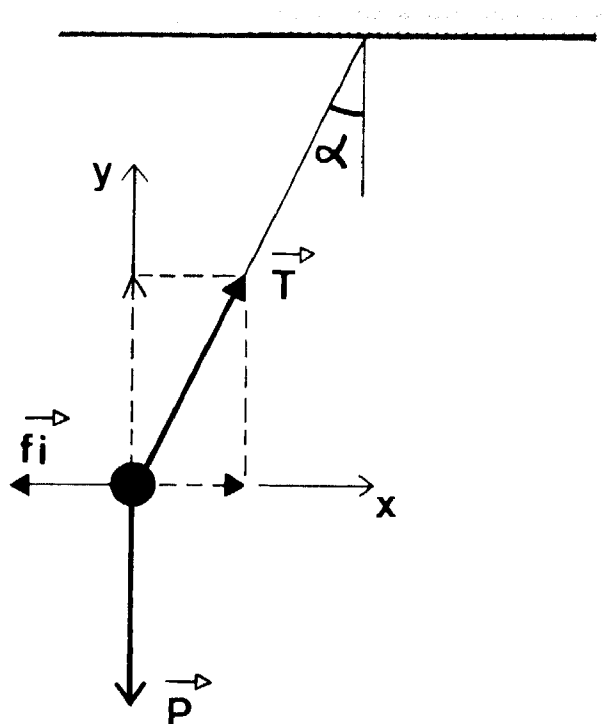


FIG. 3

Observador ligado a un «sistema de Einstein»

Como se ha dicho, este observador va dentro del vagón y no puede mirar al exterior. Para este observador la «vertical» es la que indica la dirección de la cuerda, y, por tanto, no coincide con la vertical del campo gravitatorio terrestre, si bien él no sabe esto y no le importa

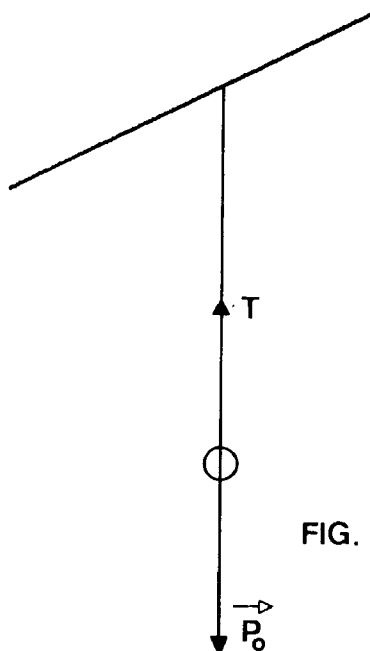


FIG. 4

demasiado, pues su mundo dentro del vagón tiene una vertical y los cuerpos, si se dejan en libertad, se mueven con m.r.u.a. (si no hay rozamiento) en esa dirección. El ve la cuerda tensa, y razona que el «peso» de la masa y la tensión de la cuerda son iguales en módulo. Siendo:

$$\vec{P}_0 = \vec{m} \vec{g}_0 \quad \text{¿} \vec{g}_0 \text{ qué es?}$$

Puede razonar que la intensidad del «campo gravitatorio». Fijémonos que las fuerzas de su campo gravitatorio son para el observador galileano las resultantes de las del campo gravitatorio terrestre y las inerciales del observador de D'Alembert («campo de fuerzas inercial»).

EXPERIMENTO DEL CORCHO CAUTIVO

Supongamos que dentro del vagón se encuentra un recipiente con agua y dentro de él, sujeto al fondo por un hilo, una bola de corcho de volumen V_c y densidad d_c , en la forma indicada en la figura 5.

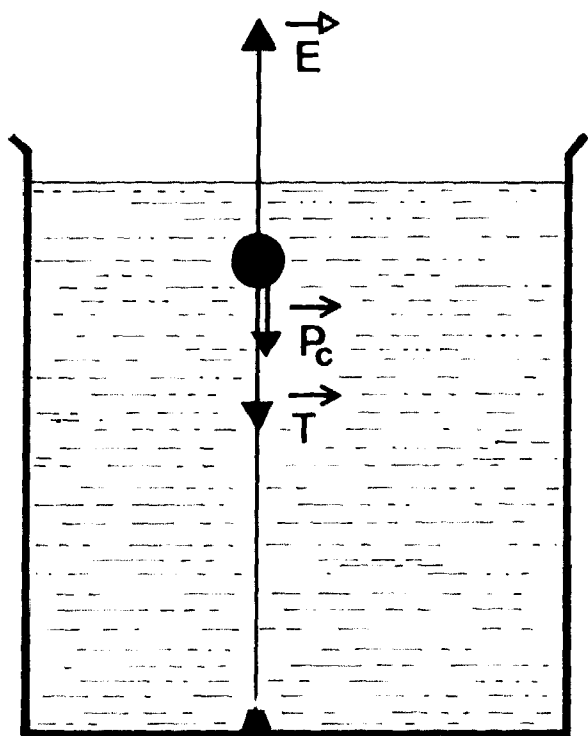


FIG. 5

Cuando el vagón está en reposo o con movimiento uniforme las fuerzas que actúan sobre el corcho son su peso $\vec{P}_c = V_c d_c \vec{g}$, la tensión de la cuerda $\vec{T}$ y el empuje $\vec{E}$, de tal manera que se cumpla, por estar el corcho sin aceleración, que:

$$\vec{P}_c + \vec{T} + \vec{E} = 0$$

El origen de la fuerza $\vec{E}$, como es bien sabido, puede explicarse en la forma siguiente. Si no existiese la bola de corcho, el volumen ocupado por ella se encontraría lleno de agua, y su peso sería:

$$\vec{P}_{H_2O} = V_c d_{H_2O} \vec{g}$$

Como el volumen considerado de agua se encuentra en equilibrio con el resto del líquido, la resultante de las fuerzas aplicadas en ese volumen sería nula. Esto nos lleva a admitir que el resto del agua ejerce sobre el volumen V_c una fuerza $\vec{E}$ de módulo $|\vec{P}_{H_2O}|$ en la misma dirección y en sentido contrario (Principio de Arquímedes). Así pues, si en vez del volumen V_c de agua se introduce la bola de corcho, el líquido seguirá ejerciendo sobre V_c la misma fuerza $\vec{E}$ (de origen hidrostático) que en el caso en que el volumen estaba lleno de agua.

Supongamos ahora que el vagón se *acelera hacia la derecha* con una aceleración $\vec{a}$ y estudiemos el problema desde los puntos de vista de nuestros tres observadores.

1.º Observador galileano

Este observador verá desplazarse el vagón con el hilo del corcho inclinado hacia adelante, formando con la vertical un ángulo α , como indica la figura 6. Para estudiar las fuerzas reales que actúan sobre el corcho debemos previamente razonar con las componentes horizontales en la misma manera que Arquímedes razonó con las verticales: si en vez del corcho, su volumen V_c se encontrase lleno de agua, por estar en equilibrio con el resto del líquido, el agua de V_c estaría animada de la misma aceleración $\vec{a}$ que todo el conjunto; para ello, de acuerdo con el principio fundamental de la mecánica, estaría sometido a una fuerza $\vec{E}_H$, de valor:

$$\vec{E}_H = V_c d_{H_2O} \vec{a}$$

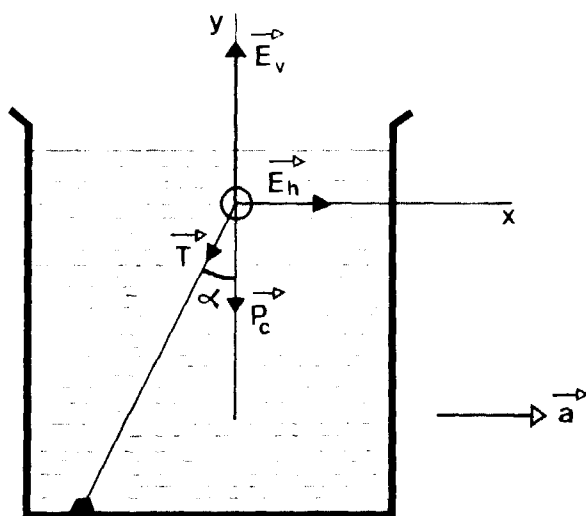


FIG. 6

que le sería transmitida desde la pared posterior por el resto del líquido.

Si vaciamos ahora V_c de agua e introducimos un corcho del mismo volumen, seguirá actuando sobre él la misma fuerza $\vec{E}_H$ (empuje horizontal), debida a la acción del agua del tanque. De acuerdo con esto, las fuerzas que actúan sobre el corcho son su peso $\vec{P}_c = V_c d_c \vec{g}$, el empuje vertical $\vec{E}_v = -V_c d_{H_2O} \vec{g}$, el empuje horizontal $\vec{E}_H = V_c d_{H_2O} \vec{a}$ y la tensión de la cuerda $\vec{T}$.

Proyectando todas estas fuerzas sobre los ejes vertical y horizontal, obtenemos:

$$(1) -T \sin \alpha + E_H = m_c a$$

Componentes horizontales, con aceleración resultante a ; pues el corcho cautivo se desplaza con la misma aceleración del sistema.

$$(2) -T \cos \alpha + E_v - P_c = 0$$

Componentes verticales, aceleración nula.

De estas ecuaciones se deduce fácilmente que:

$$\begin{aligned} \operatorname{tg} \alpha &= \frac{E_H - V_c d_c a}{E_v - V_c d_c g} = \frac{V_c d_{H_2O} a - V_c d_c a}{V_c d_{H_2O} g - V_c d_c g} = \\ &= \frac{a}{g} \frac{d_{H_2O} - d_c}{d_{H_2O} - d_c} = \frac{a}{g} \end{aligned}$$

de donde se desprende que el ángulo que forma el hilo con la vertical es el mismo que en el caso del péndulo acelerado y no depende de la diferencia de densidades entre el líquido y el corcho. El valor de la tensión de la cuerda, en cambio, sí depende de los valores de las densidades del líquido y el sólido. Su módulo se obtiene de las ecuaciones (1) y (2):

$$T = V_c (d_{H_2O} - d_c) \sqrt{a^2 + g^2}$$

2.º Observador de D'Alembert

Este observador, que puede ver el exterior y, por lo tanto, conoce la dirección y sentido del campo gravitatorio, razona diciendo que tanto sobre el agua como sobre el corcho actúan las fuerzas de inercia. Según esto, las fuerzas que actúan sobre el corcho son: la tensión del hilo, el peso, el empuje vertical y hacia arriba del agua, la fuerza de inercia horizontal y hacia atrás y el empuje horizontal del agua hacia adelante (figura 7). *Este empuje aparece para el observador que nos ocupa debido a que si el volumen del corcho estuviese lleno de agua, el resto del líquido le empujaría con una fuerza igual y de sentido contrario a su fuerza de inercia, es decir:*

$$\vec{E}_H = V_c d_{H_2O} \vec{a}$$

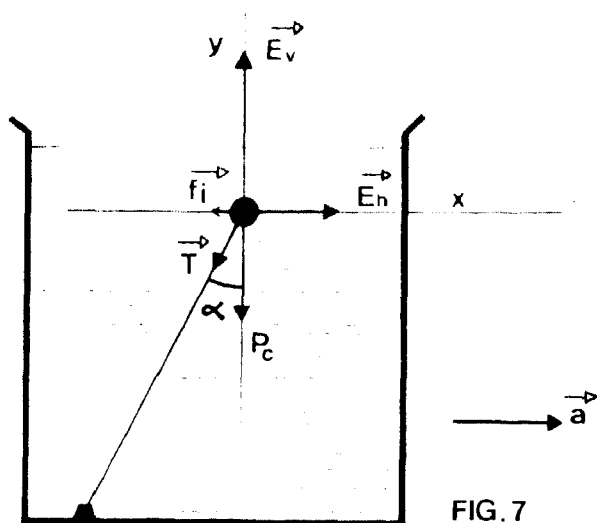


FIG. 7

Proyectando estas fuerzas sobre los dos ejes vertical y horizontal se deben obtener resultantes nulas, pues para el observador de D'Alembert el corcho está quieto:

$$(3) -T \sin \alpha - f + E_H = 0$$

$$(4) -T \cos \alpha - P_c + E_v = 0$$

de donde se deduce fácilmente el valor del ángulo:

$$\operatorname{tg} \alpha = \frac{E_H - f_i}{E_v - P_c}$$

Los valores de los módulos de los empujes horizontal y vertical y de las fuerzas f_i , de inercia, y P_c , peso, son:

$$E_H = V_c d_{H_2O} a$$

$$E_v = V_c d_{H_2O} g,$$

$$f_i = V_c d_c a$$

$$P_c = V_c d_c g$$

Sustituyendo estos valores en la ecuación anterior se obtiene:

$$\operatorname{tg} \alpha = \frac{V_c d_{H_2O} a - V_c d_c a}{V_c d_{H_2O} g - V_c d_c g} = \frac{a}{g}$$

Como en el caso anterior, el ángulo α es independiente del valor de la densidad del corcho y del líquido, dependiendo únicamente de la relación entre los valores de la aceleración $\vec{a}$ y de la intensidad de campo gravitatorio $\vec{g}$. El valor de la tensión de la cuerda es deducido de (3) y (4), es $T = V_c (d_{H_2O} - d_c) \sqrt{a^2 + g^2}$, como en el caso del observador anterior.

3.º Observador ligado a un sistema de Einstein

Como en el caso del péndulo acelerado, para este observador la «vertical» es la que señala su plomada. Para medir el valor de su «intensidad de campo gravitatorio» emplea un dinamómetro cargado con una masa conocida, y obtiene el valor $\vec{g}_o$, que forma con el techo y suelo de su laboratorio un ángulo α .

Empleando el mismo razonamiento que un observador en reposo, el sistema de fuerzas que actúan sobre el corcho es el señalado en la figura 8:

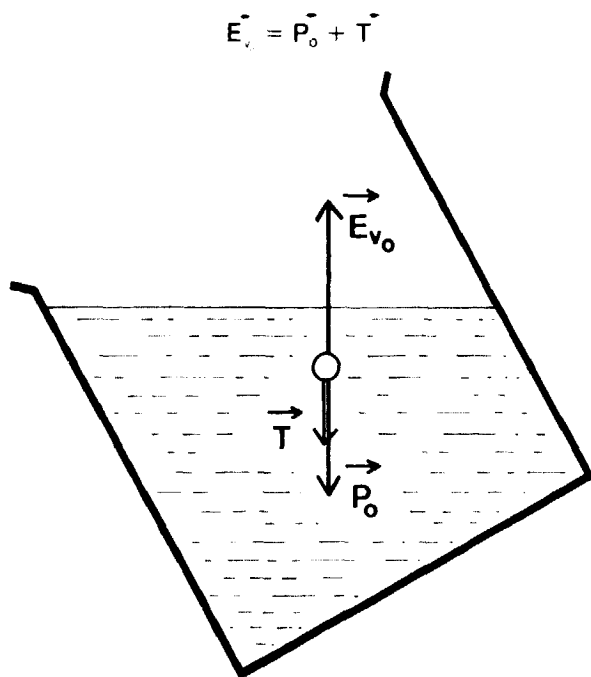


FIG. 8

con los valores:

$$\begin{aligned} \vec{E}_{v_0} &= V_c d_{H_2O} \vec{g}_o \\ \vec{P}_o &= V_c d_c \vec{g}_o \end{aligned}$$

de donde se obtiene el valor de la tensión:

$$\vec{T} = V_c (d_{H_2O} - d_c) \vec{g}_o$$

Para el observador de D'Alambert, ligado al sistema acelerado pero con posibilidades de conocer su movimiento, lo que el observador de Einstein ha tomado como «su intensidad de campo gravitatorio», $\vec{g}_o$, es el vector resultante de la composición de la verdadera intensidad de campo, $\vec{g}$, y del campo de inercia, $-\vec{a}$, es decir:

$$\vec{g}_o = \vec{g} + (-\vec{a}); \quad g_o = \sqrt{g^2 + a^2}$$

Con lo que las predicciones sobre el resultado de las medidas efectuadas por ambos observadores conducen a los mismos valores.

DISCUSION

Como se ha visto en estos seis ejemplos, las leyes que se aplican en todos los casos son las mismas, y los resultados a los que se llegan son idénticos. Las fuerzas, que no son todas del mismo tipo, ante los observadores que las utilizan producen los mismos efectos. Así, para el observador ligado al sistema de D'Alambert, tan

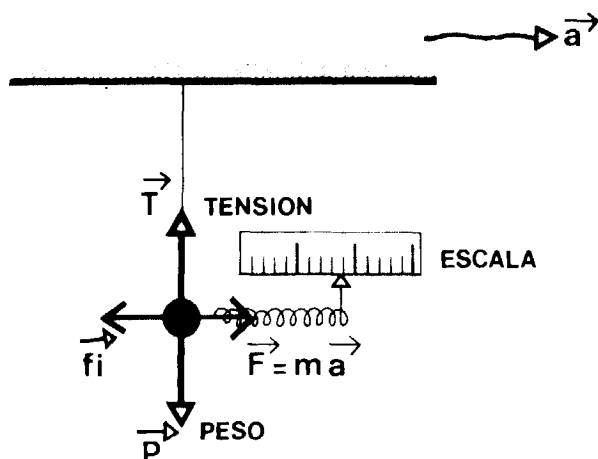


FIG. 9a

real es la fuerza de inercia como el peso, y la prueba está en que ambas producen, en el caso del corcho, empujes del mismo tipo (de Arquímedes). Si, por ejemplo, este observador quisiese mantener el péndulo vertical (figura 9a) tendría que aplicar una fuerza suplementaria, de valor $F = m a$, que podría producir por cualquier medio (por ejemplo, un dinamómetro). Esta fuerza, para el observador de D'Alambert, contrarresta la fuerza de inercia $f_i = -m a$; en tanto que para el observador galileano lo único que produce es la aceleración a de la lenteja, por lo cual esta fuerza F no tiene que ser suministrada por la componente horizontal de la tensión, $T \sin \alpha$. El ángulo α , por lo tanto, se anula.

Para el observador de Einstein (figura 9b) el único efecto producido por la nueva fuerza es el

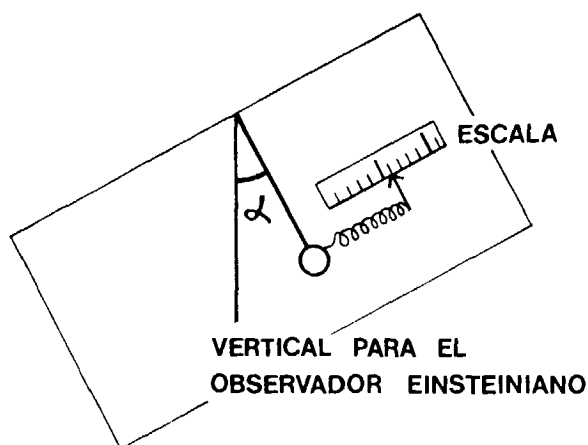


FIG. 9b

de separar al péndulo de la vertical un ángulo α , para mantener al hilo paralelo a las paredes del laboratorio, del mismo modo que un observador galileano necesita una fuerza para separar un péndulo de la dirección vertical.

La dificultad que parece que surge cuando los alumnos tratan de resolver problemas de este tipo está en distinguir entre fuerzas de inercia y fuerzas «reales», a fin de plantear la ecuación:

$$\sum_k \vec{F}_k = 0$$

con los tipos de fuerzas que correspondan al sistema de referencia considerado.

Si se estudia detalladamente el planteamiento de cada observador de acuerdo con la Física de Newton se ve inmediatamente que *al introducir las fuerzas de inercia se deja de cumplir el principio de acción y reacción*. Así como el peso que aparece sobre el corcho y el péndulo tiene su reacción en la tierra, que sufre otra fuerza igual y de sentido contrario, la fuerza de inercia no presenta reacción en ningún otro cuerpo exterior ni interior al sistema, siendo esta viola-

ción del citado principio de acción y reacción la indicación para detectar las fuerzas de inercia.

Otro punto importante que creemos digno de señalar es el hecho de que en las ecuaciones que se emplean en la solución de los problemas presentados aparece la expresión:

$$-\vec{a} + \vec{g}$$

Como $\vec{a}$ es una aceleración y $\vec{g}$ una intensidad de campo, en principio sumar ambos vectores no es una operación permitida, ni es razón para ello el hecho de que presente el mismo desarrollo dimensional. De admitirse esto, podríamos sumar energías ($M L^2 T^{-2}$) con momentos de fuerzas respecto a un elemento geométrico (punto, recta o plano), lo cual, como es evidente, no tiene ningún sentido. Este importante error formal, que aparece sin justificar prácticamente en todos los casos, tiene su origen en la tradicional vaguedad de la definición del concepto de masa, pero este problema se sale del planteamiento del presente artículo. De acuerdo con el Principio de Newton (1687), masa es «el resultado de multiplicar el volumen de un cuerpo por su densidad».

La historia de Hispanoamérica en nuestro bachillerato

Por Gonzalo ZARAGOZA ROVIRA

Catedrático de Geografía e Historia del Instituto Nacional de Bachillerato de Montcada-Reixach, Barcelona y doctor en

Filosofía y Letras. Es autor de trabajos sobre anarquismo argentino y de artículos sobre pedagogía de la historia.

La revolución cubana de Fidel Castro y «Che» Guevara despertó en España, a fines de la década de los cincuenta, un interés renovado por la historia de América. Hasta entonces, y

siguiendo las directrices metodológicas del Ministerio de Educación, la América hispana apenas si aparecía en los programas de historia del Bachillerato en varias lecciones específicas («La época de los grandes descubrimientos», «América durante el reinado de Carlos I», «La emancipación americana») que, en realidad, formaban parte de la Historia de España, junto con una lección de síntesis denominada «La obra de España en América», cuyo contenido seguía los supuestos básicos del nacional-catolicismo y consagraba la labor evangelizadora de una España portadora y exportadora de valores eternos.

IBEROAMERICA SE PONE DE MODA

Durante la década de los sesenta, frente a esa visión tópica

e imperialista de la historia de América reflejada en los programas del Bachillerato, se estaba desarrollando «otra historia de América» a la que difícilmente podían tener acceso los adolescentes, una historia desconocida de la que sólo emergían, mezcladas con elementos folklóricos, las figuras de Zapata o de Pancho Villa y, en su última etapa, la figura del «Che» convertido en póster y en mito, junto con las epopeyas de luchas seculares cantadas por algunos latinoamericanos, muchos de ellos tan prohibidos como sus colegas peninsulares.

Si esa canción de protesta americana era, en realidad, un subproducto de la oleada de concienciación revolucionaria continental que desencadenó el triunfo de la revolución cubana, el estudiante de Bachillerato español tuvo también cierto acceso a otro subproducto típico del mismo fenómeno histórico: la nueva novela latinoamericana. Ese boom literario de ultramar tuvo que entrar, de alguna manera, en nuestras aulas. Cortázar, García Márquez, Vargas Llosa o Alejo Carpentier acer-



Fig. 1. GUANAJUATO, IGLESIA. «La obra de España en América», el único aspecto estudiado en el Bachillerato tradicional.

caban al estudiante a unos países extraños o exóticos en lucha por su liberación nacional y volvían a poner sobre el tapete la dicotomía entre la escasa e hispanófila historia de esos países aprendida en el instituto y una realidad palpitante vislumbrada por las novelas o canciones de protesta. Dicho de otra forma, el alumno comenzó a interesarse por Hispanoamérica de refilón, sin que la historia de su manual le brindara ninguna clave para comprender la realidad así imaginada.

LA VISION IMPERIALISTA ESPAÑOLA

No hay que echar las culpas a los profesores de historia, envueltos en las contradicciones de unos programas que se promulgan omniscientes y omnipotentes, sino a las directrices generales del Ministerio. Y, a ese nivel, resulta en cierto modo incomprensible que, pese a la tónica americanista oficial y a la existencia de instituciones con nombres como Consejo de la Hispanidad o Instituto de Cultura Hispánica, esa retórica no se plasmara, a nivel de Bachillerato, más que en unas pocas lecciones de 4.º y de 6.º curso (actualmente reunidas en el 1.º de B. U. P.) y en algunos temas inevitables en la historia —optativa— de C. O. U., al estudiar los procesos de descolonización. El último retoque, en este sentido, ha sido ampliar levemente los temas dedicados a la historia y a la geografía de Hispanoamérica en 3.º de B. U. P. —que no llegan, pese a todo, ni al 25 por 100 del programa oficial—, añadiendo una lección íntegra dedicada a Filipinas, y a dedicar en la geografía humana de 2.º una sección consagrada a Hispanoamérica como modelo de economías subdesarrolladas.

Para el alumno, pues, subsiste la dicotomía entre la visión de «la empresa de Indias» y la afición a conocer la realidad actual de los países americanos. Y esa dicotomía se ha ido agrandando debido a varios factores,



Fig 2 GUERNAVACA, MURAL RENAU: «Mural de Josep Renau en Cuernavaca ejemplo de la creación de los artistas republicanos exiliados».

que no es necesario describir en profundidad: la mayor difusión de la literatura joven latinoamericana, la preocupación por el imperialismo norteamericano y la misma evolución política latinoamericana, en especial el «experimento socialista chileno» y su dramático final, la trágica muerte de Pablo Neruda y la extraordinaria difusión y recepción de la canción revolucionaria chilena, como muestra el éxito de Quilapayum, Violeta Parra o Víctor Jara, entre el público joven que llena nuestros institutos.

FALLOS ESTRUCTURALES

Si los profesores de historia no han sabido tal vez desensamblar el conocimiento histórico de Latinoamérica a sus alumnos, buena parte de la culpa se debe a la escasa preparación docente que le brindaba la universidad española, que cuenta con secciones de Historia de América en muy pocas facultades, y tan sólo con un departamento de Historia Contemporánea de América (en la Universidad Complutense de Madrid), creado hace pocos años. En otras facultades los cursos de Historia Colonial, o

de América Contemporánea, los ofrecían profesores no especialistas, pues apenas si existían americanistas en el país.

La penuria de estudios de historia contemporánea de América latina producidos en España contrasta, tristemente, con la producción americanista europea o con las declaraciones oficiales de amistad y cooperación con los países —hijos o hermanos, la cosa no está clara— de Hispanoamérica. La «entrañable convicción de que la comunidad iberoamericana y filipina es un hecho profundo» (con palabras de Martínez Estreuelas en octubre de 1975) no se ha plasmado en una política ministerial consecuente.

UNA NUEVA ETAPA

La nueva etapa de la Historia de España, iniciada el 20 de noviembre de 1975, ha de replantear los contenidos de nuestros planes de estudio, en particular en lo que a historia se refiere. Y si, por una parte, hay que dejar de lado el enfoque triunfalista de la América española, «hispana» a ultranza, no por ello hay que minusvalorar el estudio de la historia de América. Al interés real del alumno por los temas americanos hay que co-

responder con una visión moderna que parta de los problemas actuales, que considere la época colonial desde la visión de los vencidos y como arranque del capitalismo europeo, y

—no en vano se hablaba de «las dos Españas»— ha sido básico y decisivo, y ha reanudado unos lazos que se deben tanto al trasfondo lingüístico y cultural como a las grandes oleadas migratorias del siglo xix y del siglo xx, y que cuajó en un florecimiento de los intercambios culturales en la época de la II República Española. Ante el deseo de profundizar en el conocimiento mutuo, la motivación por parte de nuestros alumnos no existe. Se trata, pues, de pasar de la motivación a los programas de historia y de geografía del Bachillerato.

estudios de literatura y de geografía, intentando formar, a nivel de instituto, «estudios de área», eminentemente interdisciplinarios. Sirva de ejemplo estas dos muestras de posibilidades concretas de trabajo activo: a partir de la lectura de la biografía de un emigrante, que recoge Juan Marsal en su libro *Hacer la América* (Ed. Ariel), buscar en la localidad del instituto emigrantes que hayan retornado, y a partir de sus recuerdos o datos reconstruir la historia de la emigración local; establecer contacto epistolar con círculos regionales español-



Fig. 3. MEXICO, DF.: «Una política mal conocida y que suena a exótica e infantil».

ALGUNOS SIGNOS DE CAMBIO

no desde la óptica evangelizadora y misional; que estudie el proceso de independencia en toda su complejidad social, política y económica; que se centre en las diversas opciones de dependencia neo-colonial del siglo xix; que se trate a fondo los procesos revolucionarios del siglo xx, desde la revolución mejicana hasta el peronismo y hasta Salvador Allende.

Así se podrá hacer realidad el deseo de tantos americanos que estudian y conocen nuestra historia, y de tantos españoles que emigraron al Nuevo Mundo en busca de refugio al concluir nuestra contienda civil. La huella de la emigración en América

UNA HISTORIA VIVA DE AMÉRICA

Quisiera recalcar que el reto de nuestros alumnos es el de

Fig 4. MEXICO DF UNAM: «La rebelión de los oprimidos de Iberoamérica, fuerte impacto emocional en nuestros adolescentes».



una historia viva, no el de la historia de la época colonial. Cuba, Chile, México, en cuanto diversos modelos conocidos de procesos revolucionarios; Argentina y el Uruguay, como grandes zonas de asentamiento de la emigración del xix; Venezuela, México y la emigración republicana española. Y la historia viva debe emplear una metodología activa, que se beneficiará del hecho de utilizar una lengua común, y que se realizará en colaboración con los

les en América; intentar proyectos conjuntos con escuelas secundarias mejicanas, venezolanas, cubanas, etc.

Y, mientras tanto, ¿cambiará la orientación en los estudios americanistas españoles a niveles altos? De hecho, nunca los americanistas españoles han sido, en su totalidad, mera caja

de resonancia de la fraseología de «el espíritu impera», pero en escasas ocasiones han plantado cara de modo decisivo al sistema de valores imperante. Sin embargo, puede decirse que la renovación se está imponiendo en todos los centros universitarios y que está surgiendo ya una generación revisionista de americanistas españoles. En Madrid, y organizado por el I. N. C. I. E., tuvo lugar una reunión «de americanistas jóvenes» los días 1 al 5 de marzo de este año, presidida por los profesores de la Complutense Mario Hernández Sánchez-Barba y Guillermo Céspedes del Castillo, con participantes sevillanos, catalanes, canarios y vallisoletanos, que significó una toma de contacto importante y un deseo de renovar los estudios latinoamericanos, entroncando decididamente con las escuelas europeas y con las preocupaciones americanas actuales. Y es de esperar que no será éste el último paso que se dé en tal sentido. La respuesta oficial —esto es, ministerial— no es aún predecible, aunque está claro que debiera concretarse en la ampliación de los centros de estu-



Fig. 5. S. MIGUEL ALLENDE: «El mundo indígena que pervive y que cuestiona nuestros conceptos históricos tradicionales».

dio e investigación americanistas científicos —no protocolarios— en las universidades españolas, y en la ampliación en los temarios de historia, geografía y literatura de Bachiller de las lecciones consagradas a la América hispana.

Porque los países que se extienden desde el Río Grande hasta el Cabo de Hornos son aún los grandes desconocidos de nuestro Bachillerato. La oportunidad que se presenta a

los profesores de historia de ofrecer una historia de América viva y actuante en los alumnos debe ser asumida plena y responsablemente. Así —por una vez, al menos— el divorcio entre la cultura adolescente y la cultura de los contenidos de los programas de B. U. P. podrá ser salvado.

Introducción didáctica a los conceptos de cristal y de génesis mineral

Por José LILLO BEVIA y Luisa Fernanda REDONET ALVAREZ

José Lillo Bevia

Catedrático de Ciencias Naturales del Instituto Nacional de Bachillerato «Sorolla», de Valencia, y Doctor en Ciencias Geológicas por la Universidad Complutense de Madrid. Hasta 1976 ha desempeñado el cargo de Jefe de la División de Formación del Profesorado del I.C.E.

de la Universidad Literaria de Valencia. Es autor de libros y artículos.

Luisa Fernanda Redonet Alvarez

Profesora Agregada de Ciencias Naturales del Instituto Nacional de Bachillerato «Sorolla», de Valencia.

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objeto introducir mediante sencillas experiencias el concepto de cristal (1), así como el hacer pensar acerca de la utilización de modelos de laboratorio para explicar la génesis mineral y la estructura interna de los edificios cristalinos. Después de una breve introducción teórica

ca (2) se fijan los objetivos de conocimiento a conseguir, se proponen las actividades prácticas para conseguirlos y sigue un comentario que, en ocasiones, intercala observaciones que pueden enriquecer las interpretaciones de las experiencias y sus resultados.

I. BREVE INTRODUCCION TEORICA

A) La estructura del estado sólido.

La materia mineral sólida está constituida por unidades (átomos, iones o moléculas) que se pueden agrupar en su interior de dos maneras distintas:

1.º Sin ningún orden interior concreto: *materia o estado amorfo*. Así ocurre en los vidrios y geles. Por ejemplo, la limonita y el ópalo (gel de sílice). Hay muy pocas sustancias amorfas.

2.º Con un orden interno perfecto, ocupando los nudos de una red paralelepédica: *materia cristalina*. Casi todos los minerales tienen una estructura interior perfecta y son, por tanto, materia cristalina. Cuando ese orden interno se traduce al exterior como una forma

geométrica perfecta se origina un cristal de dicha sustancia mineral. El cristal es, por lo tanto, una forma ocasional del estado cristalino.

B) El estado cristalino.

Hablar de la formación de cristales es hablar de la formación de la materia cristalina, ya que

(1) Las experiencias básicas de cristalización se encuentran descritas, aunque sin figuras, en J. ROYO & O. CENDRERO: *Prácticas de mineralogía y geología*. Santander, 1928.

(2) En este modesto trabajo de discusión didáctica se dan por sentados los principios teóricos acerca de la naturaleza del estado sólido y de las propiedades de los minerales, los cuales pueden estudiarse en J. L. AMOROS: *Introducción al estado sólido*. Madrid, 1962; DANA-HURBULT: *Manual de mineralogía*. Edit. Reverte, 1960; ROSSO DE LUNA: *1. Cristalografía. Fundamentos geométricos de morfología y estructura cristalina*, 2.ª ed. Esc. Esp. ING. Minas Madrid, 1955.

solamente cuando los átomos, iones o moléculas encuentran ESPACIO, TIEMPO y REPOSO se estructuran en una forma geométrica perfecta. Como estas tres condiciones de espacio, tiempo y reposo se deben dar juntas, el encontrar cristales de una especie mineral es un caso excepcional más que una regla común.

1. Los cristales se forman en la naturaleza por:

a) **Solidificación de materiales fundidos.** En las rocas magmáticas los átomos, iones o moléculas, dispersos en el estado fundido, se ordenan al solidificarse por enfriamiento, lo cual frena el grado de libertad de las partículas materiales.

b) **Por sublimación** (paso directo de gas a sólido). Los gases de los volcanes o los gases que circulan por filones y grietas cristalizan en esta forma al enfriarse el gas en contacto con las paredes, disminuyendo así el grado de agitación de las partículas materiales.

c) **Por sobresaturación de disoluciones y evaporación del disolvente**, como ocurre con los yacimientos de sales. Este procedimiento es frecuente en las rocas sedimentarias.

d) **Por formación de un precipitado cristalino a partir de ciertas reacciones químicas.** Así ocurre entre disoluciones distintas de minerales que entran en contacto, normalmente en los filones y en las rocas magmáticas (segregaciones) y metamórficas.

C) Los tipos genéticos de rocas y la génesis mineral.

Para el nivel de primero de B. U. P. es suficiente una clasificación de las rocas basada en el criterio genético. Ciertamente los minerales, como integrantes de las rocas, lo son de las rocas magmáticas (plutónicas, efusivas y filonias), sedimentarias y metamórficas, por lo que los modelos de génesis se deben referir a estos tipos de rocas. En tercero de B. U. P. deben estudiarse según la composición química y en base al estudio de sus redes cristalinas.

D) Las propiedades de los minerales en relación con su estructura.

Para este nivel encuentro de suma dificultad explicar la isotropía y anisotropía de la materia mineral, sobre todo las propiedades periódicas basadas en el comportamiento de la luz.

Sin embargo, en base a la estructura reticular se pueden comprender bien los conceptos de *exfoliación*, *dureza* y *raya*, con la construcción de algunas redes minerales. Asimismo se puede comprender cómo dos compuestos químicos idénticos en composición tienen propiedades distintas, debido a la forma de estructurarse internamente sus partículas materiales.

II. FIJACION DE OBJETIVOS Y ACTIVIDADES PROPUESTAS

OBJETIVOS DEL GRUPO A: Sobre la estructura del estado sólido

Objetivo A1: Diferenciar entre materia amorfa, materia cristalina y cristal.

Actividad A1: Observación a la lupa binocular y de visu de ejemplares amorfos de limonita y ópalo, de pirita y oligisto microcristalinos (materia cristalina) y de cristales cúbicos y piritocedros de pirita.

(Pueden emplearse evidentemente otros ejemplares de minerales en estado cristalino o cristalizados.)

OBJETIVOS DEL GRUPO B: Sobre los cristales y su formación

Objetivo B1: Los cristales se forman a partir de un centro o núcleo de cristalización.

Comentario

El edificio cristalino crece a partir de ese núcleo por adición de iones, átomos o moléculas, que están en la fase disuelta o dispersa según los casos. Para ello es necesario que las partículas tengan un cierto grado de libertad, es decir, debemos partir de disoluciones en estado líquido o fundido, o del estado gaseoso.

Actividad B1: Preparar una disolución concentrada de sal común y observar una gota al microscopio durante unos minutos, de forma que incida un foco de calor (luz de un flexo) sobre el portaobjetos, para provocar la evaporación del agua.

Se verán crecer los cristales cúbicos con caras en tolva, propios de la sal común (figura 1).

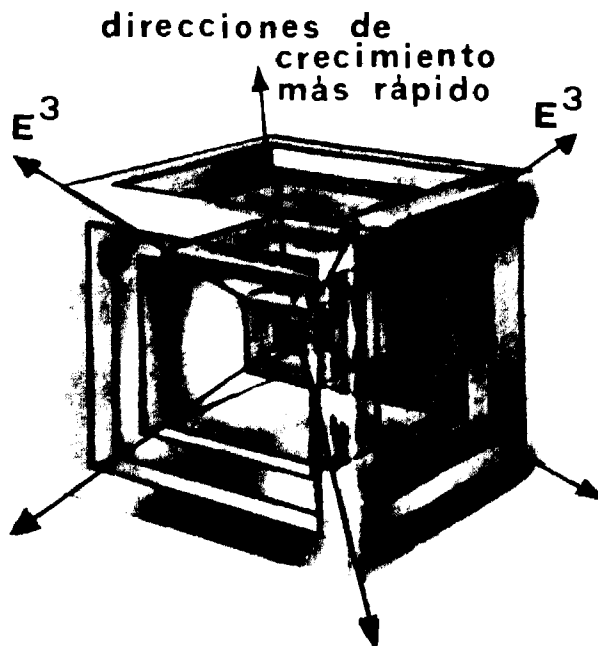


FIG. 1.— CARAS EN TOLVA DE CRISTALES CUBICOS DE SAL COMUN.

Objetivo B2: Los cristales crecen en direcciones preferenciales.

Actividad B2: Explicar sobre el dibujo de la figura 1 cómo el crecimiento de un cristal tiene unas direcciones preferenciales que, en este caso, hacen que las caras queden escalonadas en su centro, creciendo más rápidamente el cristal hacia los vértices del cubo.

(Los iones se incorporan en mayor cantidad y con mayor velocidad según los ejes ternarios del cubo.)

Objetivo B3: Algunos cristales se pueden formar por enfriamiento de un material en fusión.

Actividad B3: Fundir azufre en un crisol (figura 2A) y dejarlo enfriar. Antes de que se enfríe totalmente hacer un agujero en el centro de la masa que se está enfriando con ayuda de una lima u objeto contundente. En el hueco cristalizarán agujas de cristales de azufre. También puedes obtenerlos fundiendo el azufre en polvo en una latita de conservas que sea baja (figura 2C), bien provocando un agujero con un objeto contundente como en la figura 2B, con lo que obtendrás una geoda de agujas monoclinicas de azufre, o bien introduciendo un clavo de cabeza gruesa cuando está casi frío el azufre y entonces levantar lentamente para provocar un crecimiento en drusa de cristales de azufre (figura 2C).

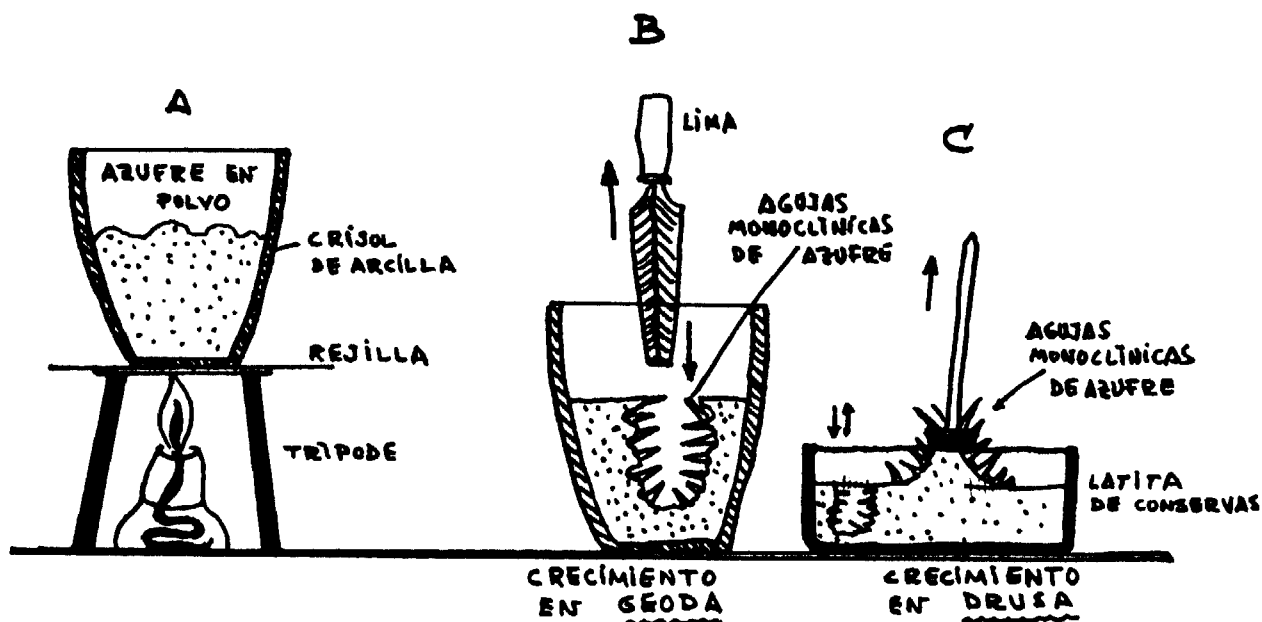


FIG. 2.— PROCEDIMIENTOS PARA OBTENER CRISTALES DE AZUFRE POR ENFRIAMIENTO DE UN SOLIDO EN FUSION.

COMENTARIO

Se ha de tener cuidado con los vapores de azufre que son inflamables e irritantes, por lo que no se aconseja fundir sin la precaución de una rejilla y con la llama del mechero de alcohol baja y bien regulada, de forma que caliente el centro y base del crisol a través de la rejilla. Antes de hacer agujeros sobre la masa que se enfría conviene apagar el mechero y retirar el crisol o la latita de conservas, para hacer los agujeros sobre una tablilla de madera que sirva de base. Se debe esperar hasta que estén formándose agujas y se vea aparecer pequeños cristallitos flotando sobre una película densa de color amarillo claro.

Si se da mucha llama, la fundición se hace muy pastosa y de color negro y no sirve para obtener buenos cristales.

Una vez enfriada la masa se puede partir en trozos y aparecerán huecos distintos a los provocados. Examinar los trozos a la lupa binocular.

Objetivo B4: Algunos cristales se forman por precipitación de una disolución sobresaturada (figura 3).

Actividad B4: Disolver sulfato de cobre en polvo en un tubo de ensayo en la proporción 1/3 sulfato, 2/3 agua. En frío no se disolverá todo el sulfato, por lo que debes disolver el resto en caliente y añadir algo más de polvo para en caliente obtener una disolución sobresaturada. El exceso disuelto en caliente tiende a precipitar al enfriarse, pero lo hace de una forma ordenada dando bellos cristales triclinicos de sulfato de cobre de color azul. Es

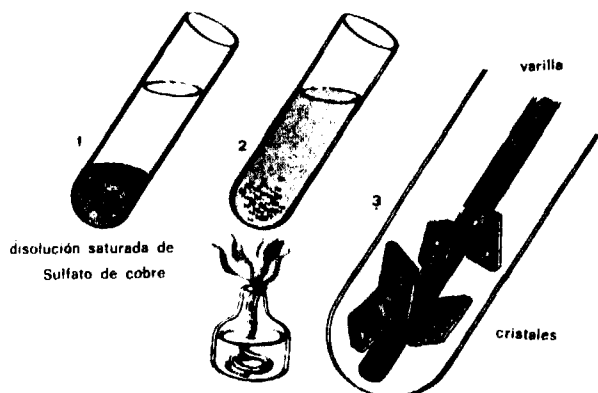


FIG. 3.— CRISTALIZACION DEL SULFATO DE COBRE.

conveniente hacer la experiencia con tres tubos de ensayo en los que haya diferentes concentraciones. Una vez disuelto en todos el polvo de sulfato de cobre, colocar una varita de madera en cada tubo (figura 3C) y dejarlos en reposo durante unas horas. La varita de madera es útil porque se impregna de la disolución y en su superficie rugosa se producen núcleos de cristalización. Puedes modificar las condiciones de espacio y reposo introduciendo varitas más gruesas o agitando. Se obtienen también bellos cristales dejando el líquido sobresaturado en el fondo de una placa de Petri o de un cristizador. También colgando un palillo de dientes con un hilo dentro del tubo de ensayo de modo que el palillo quede «entre dos aguas», sin tocar el fondo.

COMENTARIO

En esta experiencia se puede jugar con los conceptos de cantidad de soluto, espacio, tiempo y reposo, por lo que se le puede sacar mucho partido didáctico. También se pueden añadir datos cuantitativos acerca de la velocidad de precipitación, etc. Otra forma de obtener fácilmente cristales por este procedimiento es emplear *alumbre potásico*, obteniéndose cristales cúbicos y octaédricos.

Objetivo B5: Algunos cristales se pueden formar por sublimación (paso directo de gas a sólido) (figura 4).

Actividad B5: Poner en un crisol bolas de naftalina de las usadas para proteger la ropa contra la polilla, previamente reducidas a polvo. Hacer un cono de cartulina negra y montarlo según se indica en la figura 4. Hacer con aguja e hilo un entramado hacia la mitad del cono. Calentar el crisol sobre una rejilla y trípode; cuando salgan vapores blancos por el orificio superior vigilar hasta que se precipiten cristallitos blancos en el orificio superior. Apagar entonces el mechero y retirar el crisol, sin quitar el cono de cartulina hasta pasados dos o

tres minutos, para que los vapores se enfrien en sus paredes. Retirar el cono y observar en su interior dos tipos de cristales, unos sobre las paredes del cono, otros sobre la trama de hilo o sobre los palillos de madera atravesados. Con ayuda de la lupa binocular observar los dos tipos de cristales.

COMENTARIO

Los vapores de naftalina son inflamables, por lo que se debe regular bien la llama y ajustar bien el cono de cartulina para que haya buen tiro y los gases salgan por el orificio superior que no debe ser muy grande. En esta práctica se pueden contemplar *maclas polisintéticas* de cristales obtenidas por apilamientos de unidades semejantes a puntas de flecha y que en con-

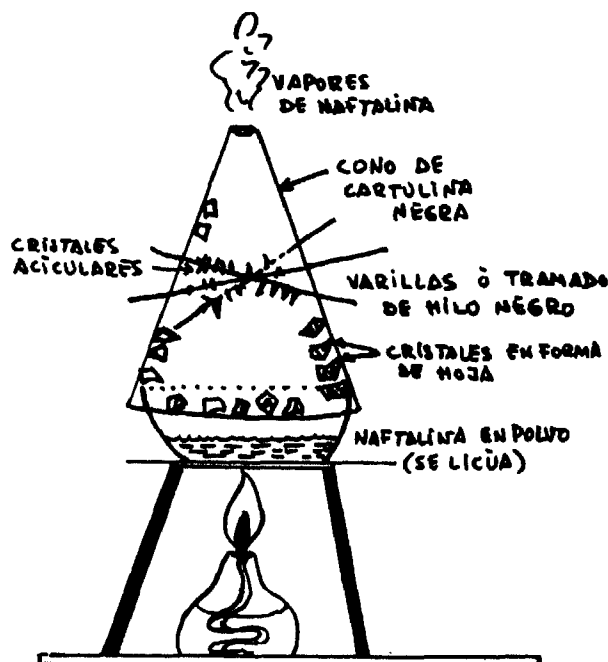


FIG. 4.— CRISTALIZACION POR SUBLIMACION.

junto dan cristales semejantes a abetos. También es frecuente observar *imperfecciones* en los cristales, tales como burbujas de aire y diaclasas y grietas, por lo que se puede hacer el comentario acerca de las alteraciones en el proceso de cristalización y hacer patente el hecho de que los cristales tienen imperfecciones por variación en las condiciones básicas de la cristalización: aporte de iones, espacio, tiempo y reposo.

Objetivo B6: Un cristal necesita para su formación espacio donde cristalizar, tiempo y reposo.

Actividad B6: Sobre las actividades B3, B4 y B5 producir variaciones en las condiciones de cristalización que afecten al espacio, tiempo y reposo.

Así, por ejemplo, en la cristalización del azufre es necesario provocar un hueco (o hacer salir

lentamente la masa viscosa hacia arriba con ayuda de un clavo) para que se formen los cristales. En la actividad B5, cuanto más tiempo estén saliendo gases, más cantidad de cristales y mejores ejemplares se obtienen, etc.

Objetivo B7: El edificio cristalino crece hasta un límite, aun cuando tenga espacio, tiempo y reposo. Dicho límite lo impone el aporte de iones, átomos o moléculas y su grado de libertad.

Actividad B7: Dejar una disolución sobresaturada de sal común o de sulfato de cobre en un cristalizador hasta la total evaporación del agua. La evaporación del disolvente acaba con el grado de libertad de los iones y el cristal no sigue creciendo al no haber disolución. Esto queda patente preparando dos concentraciones idénticas pero con volúmenes distintos de disolvente.

Objetivo B8: Algunos cristales se pueden obtener por formación de un precipitado cristalino a partir de ciertas reacciones químicas.

Actividad B8: Mezclar dos disoluciones, una de cloruro cálcico y otra de oxalato amónico. Se obtendrá un precipitado blanco microcristalino de oxalato cálcico, que después de estar en reposo y una vez decantada el agua se puede observar a la lupa binocular.

COMENTARIO

En general se obtienen también precipitados a partir de haluros de plata, sales de calcio y bario (sulfatos), sulfuros y carbonatos. Un ejemplo muy patente por su rápida reacción (lo que dificulta la formación de buenos cristales) lo da la reacción sulfocianuro potásico (o sódico) con cloruro férrico, con lo que se obtiene un precipitado rojo de sulfocianuro férrico.

OBJETIVOS DEL GRUPO C: IDEAR MODELOS QUE EXPLIQUEN LA GENESIS DE LOS DISTINTOS TIPOS DE MINERALES

Para la creación de modelos que expliquen la génesis mineral podemos recurrir a las actividades B3, B4 y B5.

Adjunto como anexo un modelo de ficha de laboratorio confeccionada para este objetivo, relativa a la creación de un modelo de volcán, para explicar cómo se pueden obtener minerales en las emanaciones gaseosas de los volcanes o en filones por donde circulen gases.

Objetivo C1: Dar un modelo de cómo se pueden formar minerales a partir de los gases que circulan en los filones y grietas y en las chimeneas volcánicas (MINERALES MAGMATICOS Y FILONIANOS).

Actividad C1: Desarrollarla según el modelo de ficha de laboratorio que figura como ANEXO.

Objetivo C2: Dar un modelo de formación de minerales por evaporación de una disolución sobresaturada (MINERALES SEDIMENTARIOS).

Actividad C2: Diseñar y realizar una ficha de laboratorio según el modelo del anexo y con las explicaciones de la actividad B4.

Objetivo C3: Dar un modelo de formación de minerales por enfriamiento de un magma (MINERALES DE LAS ROCAS MAGMATICAS).

Actividad C3: Diseñar y realizar una ficha de laboratorio según el modelo anexo y con el contenido de la actividad B3.

OBJETIVOS DEL GRUPO D: PROPIEDADES DE LOS MINERALES EN RELACION CON SU ESTRUCTURA

Objetivo D1: Comprensión del concepto de celda unidad y red espacial

Actividad D1: Montar con bolas de plastilina de dos colores (azul y rojo, por ejemplo) y teniendo como modelo el dibujo de la figura 5A, la estructura de la sal común. Construir ocho cubos y continuar después el apilamiento en las tres direcciones del espacio.

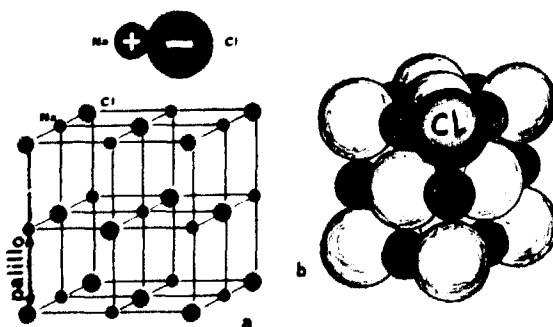


FIG. 5.— DOS FORMAS DE REPRESENTAR LA RED DE LA HALITA, TIPO Na Cl: **a)** MODELO CONSTRUIDO CON BOLAS DE PLASTILINA DE DOS COLORES Y ENLACES POR MEDIO DE PALILLOS DE DIENTES. **b)** MODELO DE EMPAQUETADO HECHO CON BOLAS DE CORCHO DE DOS TAMAÑOS Y PEGADAS CON PEGAMENTO Y MEDIO.

COMENTARIO

En este caso el enlace iónico está representado por los palillos y los iones por las bolas de corcho o plastilina empleadas. Responde a un modelo interpretativo que da idea de que la materia es esencialmente vacía, ajustándose a la concepción atómica del modelo de BOHR.

Si hacemos el montaje con bolas de corcho pegándolas con pegamento, según la figura 5B, nos aproximaremos al modelo atómico de la nube de carga (según Heisenberg). En este caso las bolas de corcho de distinto tamaño se pueden colorear con anilinas.

Objetivo D2: En una red espacial los átomos de una de las caras de la celda unidad son comunes a la celda siguiente.

Actividad D2: Construir dos redes cúbicas centradas en el interior y las figuras planas siguientes: una unión cuatro, una unión cinco (como los números de un dominó), todo ello con bolas de corcho de igual tamaño, pegadas.

COMENTARIO

Al apilar las dos celdas cúbicas se observa que no se repite el cubo centrado en el interior. Entonces usar una de las celdas y superponerle la coordinación cinco y luego la cuatro, con lo que se obtiene el apilamiento correcto.

Objetivo D3: Dos minerales de composición química idéntica pueden poseer propiedades distintas, debido a la distinta estructuración de los átomos en su red cristalina. A este fenómeno se le llama POLIMORFISMO. En las figuras 6 y 7 se representan los dos polimorfos del carbono: diamante y grafito, de propiedades químicas y físicas tan distintas.

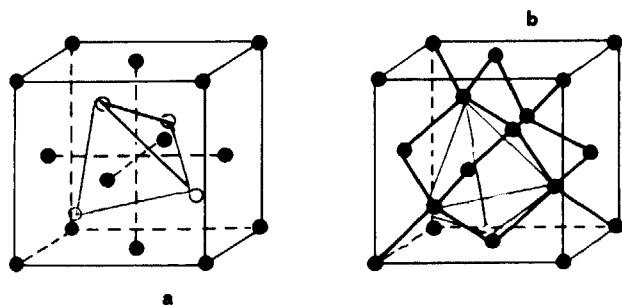


FIG. 6.— MODELO DE LA RED DEL DIAMANTE: a) LOS ÁTOMOS DE CARBONO OCUPAN LOS VERTICES Y CARAS DE UN CUBO Y ADEMÁS LOS DE UN TETRAEDRO CUYOS VERTICES SE SITUAN EN CUATRO DE LOS OCHO CUBOS PEQUEÑOS EN QUE PUEDE SER DIVIDIDO UN CUBO GRANDE. b) RED COMPACTA DEL DIAMANTE EN LA QUE SE PUEDE VER LA POSICIÓN DE LOS ENLACES TETRAÉDRICOS.

Actividad D3: Construir con bolas de plastilina del mismo color y tamaño, y siguiendo las figuras 6 y 7, las redes estructurales del diamante y del grafito. En la figura 7b se hace ver que los planos de mayor densidad de átomos del grafito no se superponen exactamente, sino que sólo coinciden tres y el centro de un hexágono coincide con un vértice del hexágono del plano siguiente.

COMENTARIO

Al hacer estas redes no se pueden usar palillos del mismo tamaño en todas las direcciones, ya que hay átomos colocados a distinta distancia y,

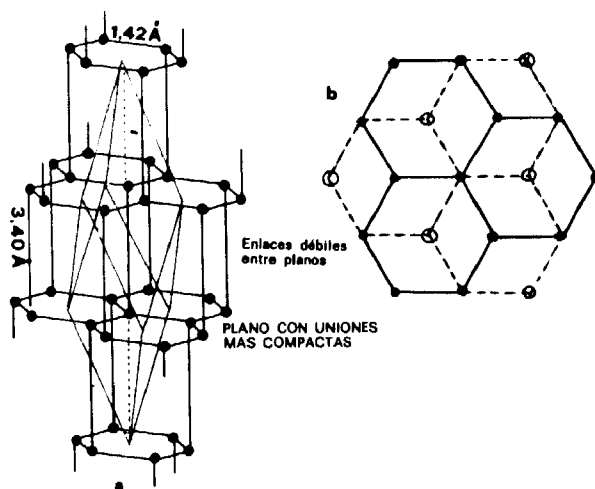


FIGURA 7.— a) RED DEL GRAFITO MOSTRANDO DOS TIPOS DE UNIONES: UNAS MUY DÉBILES ENTRE PLANOS HEXAGONALES Y OTRAS MÁS FUERTES EN LOS PLANOS HORIZONTALES DONDE SE SITUAN LOS HEXÁGONOS. b) SI PROYECTAMOS LOS PLANOS HEXAGONALES DE UN PISO SOBRE LOS DEL SIGUIENTE (INFERIOR O SUPERIOR) LOS ÁTOMOS DE LOS VERTICES DEL HEXÁGONO NO SE SUPERPONEN COMO EN UN PRISMA HEXAGONAL, SINO QUE EL VÉRTICE DE UNOS SE PROYECTA EN EL CENTRO DEL HEXÁGONO DEL PLANO INMEDIATO SUPERIOR O INFERIOR.

por tanto, con distinta fuerza de unión según la dirección que consideremos. Se deben usar algunos palillos fragmentados. Asimismo, para dar estabilidad a la red se usan palillos de distinto color que no suponen fuerzas de unión entre átomos.

Al construir la red del diamante y hablar de la coordinación más compacta entre átomos, conviene construir previamente un tetraedro de sílice con palillos, de forma que se usen trozos de palillos coloreados para significar las uniones silicio con los cuatro oxígenos y palillos enteros para dar compacidad a la estructura y visualizar el tetraedro.

Esta figura compacta así construida se puede reconocer después en la estructura del diamante fijándonos en los átomos de los vértices y los centros de las caras contiguas a un vértice.

Objetivo D4: Para que un edificio cristalino sea regular y no tenga deformaciones, la unión entre iones se hace según el radio atómico de los átomos que intervienen (ver figura 8).

Actividad D4: Construir coordinaciones planas, tres, cuatro y seis, y coordinaciones espaciales cuatro (tetraedro de bolas) y seis (octaedro de bolas), todo ello con bolas de corcho de igual tamaño, valiéndose de la figura 8. Comprobar que el hueco que hay entre las bolas según se trate de modelos planos o espaciales es diferente y que, por tanto, sólo determinados iones caben en ese hueco.

¿Qué pasará si intentamos meter un átomo o

Relación mínima entre radios		Geometría del empaquetamiento
0,155	3 aniones en los vértices de un triángulo	
0,225	4 aniones en los vértices de un tetraedro	
0,414	6 aniones en los vértices de un octaedro. (Tipo Halita)	
0,732	8 aniones en los vértices de un cubo	
1,0	12 aniones en los puntos medios de las aristas de un cubo. (Empaquetamiento compacto)	

FIG. 8.— TIPOS DE COORDINACION ENTRE ANIONES (ESFERAS GRANDES) ALREDEDOR DE UN CATION (ESFERA PEQUEÑA EN NEGRO), SEGUN LA RELACION DE RADIOS EXISTENTE ENTRE EL ANION Y EL CATION.

ion de distinto radio (y por tanto de distinto volumen) en tal o cual hueco?
¿Pueden entrar átomos de distinta naturaleza pero del mismo tamaño en un hueco dado?

Los minerales admiten sustituciones isomórficas porque se producen intercambios de átomos o iones del mismo radio atómico, con lo cual no se altera el edificio cristalino.

Vida escolar

Revista de la Dirección General de Educación Básica

EN NUMEROS ANTERIORES:

183-184

Orientación escolar.

187-188

Expresión lingüística en la E.G.B.

185-186

Educación para la convivencia.

189-190

Educación Permanente de adultos (nivel E.G.B.)

Vida escolar

la expresión lingüística en la E.G.B.

INSTITUTO NACIONAL DE BACHILLERATO

(Nombre del centro)

Localidad:

FICHA DE LABORATORIO NUM.

(Usar núm. o siglado)

ACTIVIDAD C-1
de este artículo

SEMINARIO: CIENCIAS NATURALES U. T.: Cristalización por SUBLIMACION

Alumno:

Nivel Curso

Fecha

OBJETIVO: Dar un modelo de cómo se pueden formar cristales de minerales a partir de los gases que circulan por los filones y por las chimeneas volcánicas.

MATERIAL

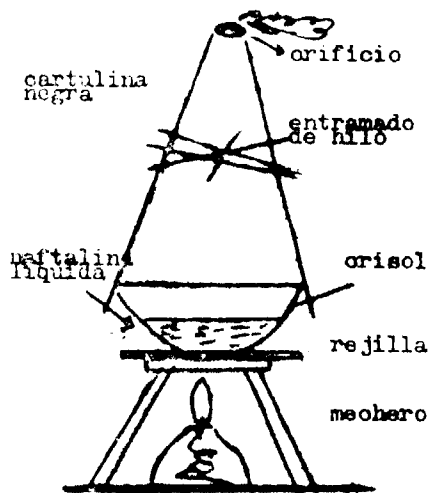
Lupa binocular.
Crisol.
Mortero.
Mechero de alcohol.
Tijeras.

PRODUCTOS

2-3 bolitas de naftalina de las usadas en la ropa.
Cartulina negra.
Aguja de coser y 1,5 m. de hilo negro.
Papel celo.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Machacar las bolas de naftalina y colocar el polvo en el crisol. Hacer con la cartulina un cono a modo de gorro de payaso, pegándola con celo. Recortar la base del cono de forma que quede redondeada y se ajuste bien sobre el crisol, de forma que éste quede dentro de la cartulina (ver dibujo adjunto).



Hacia la mitad del cono se traspasa éste con la aguja, haciendo un entramado de hilo negro.

Calentar el polvo de naftalina hasta que se haga líquido. Cuando emita vapores, ajustar bien sobre el crisol el cono de cartulina y mantenerlo hasta que en el orificio superior asome una nieve blanca. Por dicho orificio seguirá habiendo tiro y el cono humeará como un volcán. Cuando aparezcan los cristalitos blancos en la parte superior, retirar el cono y mirar en su interior. Si están las paredes y el entramado de hilo cubiertos de cristales, retirarlo, si no, continuar más tiempo, hasta que éstos se formen, y retirar el cono de cartulina.

!!!OJO!!! Ajustar bien el cono al crisol de forma que no escapen gases por la parte baja del cono, ya que estos gases son inflamables si les da el fuego del mechero.

RECORTAR los hilos y observar a la lupa binocular los cristales. Dibújalos aquí.

RECORTAR un trozo de cartulina y OBSERVAR a la lupa binocular. Dibuja aquí los cristales.

OBSERVA QUE...

Sobre los hilos los cristales son aciculares y forman una *drusa* (crecimiento de cristales desde el plano del hilo) alrededor del grosor del hilo.

Sobre los cristales formados en la cartulina OBSERVA que son como puntas de flecha que se *apilan* formando en su conjunto como un abeto. Este hecho nos demuestra que un edificio cristalino crece de forma geométrica y reiterativa si se mantienen las condiciones de cristalización y según un modelo que se repite (en este caso, la forma similar a una punta de flecha).

UN HECHO CURIOSO

Los hermosos cristales de los hilos y la cartulina desaparecen totalmente al cabo de media hora, ya que la naftalina se volatiliza.

El líquido sobrante en el crisol forma un espejo cristalino.

ESCRIBE TUS IDEAS ACERCA DE LO QUE SEA UN MODELO DE EXPERIMENTACION

¿Estas prácticas son modelos o son repetición de hechos reales ocurridos en la naturaleza? ¿La naftalina es un mineral o un compuesto orgánico? Explica tus ideas al dorso.



1

Programación del COU experimental de griego (1977-1978)

por **Andrés ESPINOSA ALARCON (*)**

I. OBJETIVOS GENERALES

La orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato y regula el Curso de Orientación Universitaria establece en la disposición transitoria tercera que el plan de enseñanzas del C. O. U. contemplado en la citada orden entre en vigor el año académico 1978-79. Tal Plan estará en consonancia —cuando se establezca con carácter general— con los contenidos programados para el B. U. P., en vías de implantación. Este —cuyo tercer curso experimental desarrollamos este año en los centros piloto— se implantará ya totalmente el curso próximo en todos los centros (cf. Disposición final primera de la mencionada orden).

Responsabilizado este seminario —como integrante del equipo de experimentación docente de este instituto piloto— del desarrollo, durante el actual año académico, del tercer curso de Griego (curso de iniciación a esta materia, con cuatro unidades didácticas semanales), para el que ha elaborado una programación que intenta asimilar y verificar en la realidad una nueva ideología docente respecto de los objetivos de nuestra materia, acorde con los restantes del área, curso y ciclo de enseñanzas, estima asimismo necesario extender dicha programación experimental al Curso de Orientación Universitaria, de acuerdo con las directrices trazadas por:

a) El Instituto de Ciencias de la Educación, a través de las reuniones de jefes de seminarios, cursillos de perfeccionamiento e innovación metodológica, etcétera.

b) La propia experiencia obtenida durante el presente curso en la experimentación del nuevo bachillerato.

c) Las necesidades comunes de la planificación didáctica en general y las específicas de nuestra asignatura en cuanto a contenidos y objetivos didácticos.

Por todo ello, estimamos que el C. O. U. experimental debe:

a) Concluir el ciclo experimental del B. U. P. acorde con el mismo.

b) Plantearse los objetivos concretos que la Ley General de Educación y demás disposiciones complementarias establecen para dicho curso, contemplando las situaciones reales y experiencias producidas en los últimos años.

Creemos que ello puede lograrse:

a) Sin olvidar los condicionamientos legales (pruebas de selectividad), desarrollando una programación más formativa de destrezas y técnicas de trabajo intelectual que portadora de unos excesivos contenidos didácticos específicos. No se trata de «hacer especialistas en...» sino de «orientar hacia...».

b) Realizando una auténtica experimentación en métodos didácticos y evaluativos, acorde con la condición piloto de nuestro centro. Ello implica renovar hábitos docentes, alterar programaciones ya consolidadas, preparar nuevos esquemas de actuación profesional, reforzar la labor de equipo y comunicar ex-

(*) Catedrático de Griego del Instituto Experimental «Padre Manjón» de Granada.

periencias entre colegas, asesorados por el I. C. E. y la Inspección Técnica de Bachillerato.

En suma, pretende este seminario respetar la estructura legal abriéndose al mismo tiempo hacia las más renovadoras experiencias, acorde con el equipo experimental del centro.

II. OBJETIVOS ESPECIFICOS

El anterior Plan de Bachillerato de 1957 establecía, en la opción de Letras, dos cursos de Griego en quinto y sexto, con cuatro unidades didácticas semanales cada uno. La reforma educativa consiguiente a la Ley General de Educación (tras la modificación introducida por el real decreto 2214/1976 de 10 de septiembre, desarrollado por orden del 11, «B. O. E.» del 22) establece una opción A en 3.º de B. U. P. entre Lengua Española, Latín, Griego y Matemáticas, con cuatro horas semanales para cada una de las materias, de las que los alumnos elegirán tres. Ello equivale a aproximarse —de hecho— a la anterior opción entre Ciencias y Letras, ya que se supone que los alumnos orientados a estudios universitarios o aficiones de índole literaria elegirán, en la opción A, las tres primeras materias. La rectificación del real decreto mencionado significa en la práctica sancionar el plan experimental vigente este año para tercer curso de B. U. P. en este Instituto, trazado con anterioridad a la gestión y promulgación del mencionado decreto: en él se estableció la dicotomía opcional entre un bloque de materias literarias y otro de materias científicas.

Las bases didácticas de nuestra planificación del tercer curso experimental de Griego y del C. O. U. consiguiente aparecen expuestas en detalle en nuestra publicación *Orientación didáctica. Griego*. I. C. E. de Granada, 1975, 38 pp. Con anterioridad habíamos participado, como coordinador y jefe de Estudios, en las Jornadas de Estudio sobre las Lenguas Clásicas en el Bachillerato, organizadas por dicho I. C. E. del 23 al 27 de septiembre de 1974 (cf. *Actas*, 1974). Fruto de tales experiencias e intercambios de ideas es la programación y objetivos experimentales para Griego en 3.º de Bachillerato (primer curso) y C. O. U. (segundo curso). Pueden resumirse en los puntos siguientes los objetivos mínimos a alcanzar en el C. O. U. de Griego:

a) *Continuidad*: Tras el primer nivel de Griego alcanzado en 3.º de B. U. P. (cf. *Orientación...* y nuestro vigente plan experimental), esencial y básico, a partir del ático de los siglos V y IV a. C., pero cuyo dominio posibilita el acceso a multitud de prosistas áticos, aticistas y de la *koiné* en general, así como a autores de otras épocas con ciertas limitaciones (aclarables mediante notas o traducciones), se impone abordar el segundo nivel (C. O. U.), de profundización en la lengua y cultura griegas.

b) *Mayor enraizamiento en los textos genuinos*: Cuando aún la superioridad no ha realizado el elenco antológico para el nuevo C. O. U., estimamos ser objetivo prioritario de dicho curso la intelección, asimilación y conocimiento por el alumno (con los debidos complementos teóricos) del mayor número posible de textos griegos antiguos, fuentes para el dominio de la cultura helénica.

c) *Manejo de una bibliografía mínima*: Debe el alumno de C. O. U. conocer las ediciones científicas y traducciones fiables de los más importantes autores clásicos, así como los manuales de literatura, histo-

ria, arte, religión, filosofía, etc., más importantes existentes en lengua castellana referentes al mundo griego antiguo. Su manejo implica resumir determinados capítulos de tales obras, cotejar diferentes versiones o juicios, e incluso emitir una opinión personal ante cuestiones determinadas previo estudio de las mismas.

d) *Selección experimental de contextos*: Aparte del ensayo de las innovaciones metodológicas introducidas a nivel de C. O. U., nuestra experimentación docente pretenderá canalizarse hacia una auténtica *investigación sociológica* (a nivel de I. C. E. o I. N. C. I. E.) sobre la selección de textos para el nuevo C. O. U. Es evidente que:

1. Los textos no deberán seleccionarse una vez más en C. O. U. —como se ha venido haciendo hasta ahora— según criterios:

—Arbitrarios («lo que al programador le parece mejor»).

—Paternalistas («lo que resulte más fácil»).

—Clasicistas («la pureza (!) de estilo»).

—Moralizantes («el típico *fabula docet*»).

—Rutinarios («lo que siempre se ha hecho»).

Si no hay otros mejores, todos los conocidos argumentos conservaduristas anteriormente expuestos no nos resultan en absoluto convincentes.

2. Se impone un criterio más objetivo para la selección, basado en:

—La realidad socioambiental del momento presente.

—La amplia gama de posibilidades de la cultura griega.

Hay que elegir aquellos textos que encierran mayor potencia vivencial para el hombre de nuestro entorno y momentos actuales, huyendo, en la presentación de la gran riqueza cultural que es el caudal clásico, de tópicos y criterios injustificadamente estrictos.

En la *investigación sociológica* deberían intervenir los estamentos en cuestión: profesores universitarios y de bachillerato y un muestreo de opinión entre los alumnos de C. O. U. (dándoles en traducción previamente elaborada autores de diversas épocas y estilos). Ello permitiría determinar científicamente —dentro de unos límites a fijar por la Comisión investigadora— los pasajes más reveladores.

Al menos, es urgente revisar (ampliándola) la limitada gama de autores y pasajes que suelen traducirse en C. O. U.

3. Antes de traducir el alumno el texto hay que centrarlo mediante adecuadas introducciones, en las que se reseñen no sólo los datos objetivos externos acerca del autor y su obra, sino todas aquellas interconexiones culturales que hagan referencia a otras materias del proceso de aprendizaje (*interdisciplinariedad*) y a los intereses del hombre actual. Así, no parece justificable que en una introducción a Homero omita el profesor sus referencias a la épica europea y a su Edad Media; el teatro griego debe enlazar con el contemporáneo siempre que temas y personajes —Antígona, Fedra, Electra, Edipo, Ulises, Héctor, etc.— hayan interesado a importantes dramaturgos de nuestros días.

4. Dado que el alumno ha estudiado en tercer curso de B. U. P. sólo aquellos fenómenos lingüísticos de mayor frecuencia estadística, se impone ahora complementar aquellos que puedan serle desconocidos al traducir textos poéticos y dialectales, formas y construcciones inusitadas en ciertos niveles de prosa, figuras de estilo, etc. El profesor de C. O. U. optará, según los casos, por:

— Traducir los pasajes más difíciles (con o sin ulterior explicación lingüística), según se juzgue acerca de la rentabilidad de la construcción.

— Explicación directa, mediante una introducción general a los fenómenos dialectales o hechos de habla más frecuentes en el autor en cuestión: las aclaraciones «ad locum» por parte del profesor se limitarán entonces a remitir al alumno a la explicación previa (asegurándose de que comprendió ésta) o —si el caso lo requiere— se descenderá a las particularidades lingüísticas (dialectales o idiolectales) del contexto. Ello ya se venía haciendo, pero este método deberá desarrollarse ahora —que el alumno de C. O. U. sólo ha estudiado un curso de griego, frente a los dos de antes— con mayor abundancia, claridad y sistematismo, en rigurosa coordinación con el método empleado en el primer curso.

5. La exégesis sistemática de los textos propuestos se integra dentro de la tradicional metodología del comentario filológico, en su más amplio sentido, a nivel de C. O. U.: comprende éste el tratamiento integral de todos los aspectos posibles a considerar ante un texto griego clásico:

- Interpretación «codificadora»: la traducción.
- Comentario lingüístico: significantes-significados.
- Comentario estilístico: lengua/literatura. Métrica.
- Comentario literario y sociológico: el autor, su obra y su época.
- Comentario histórico y arqueológico: palabras y cosas en el tiempo.
- Comentario ideológico: pensamiento, ciencia, filosofía, religión.

Todo texto es una estructura lingüístico-cultural, forma un sistema cerrado interdependiente, en cuyas claves debemos penetrar. La sistemática del comentario filológico, desde la transculturación de la versión hasta las claves ideológicas, dota al alumno de un alto nivel de madurez y formación humanísticas.

Son tan inevitables como necesarias las referencias interdisciplinares a otros períodos históricos —análogos o diversos— en relación con Grecia y, sobre todo, a nuestro mundo actual. Ello por dos razones: primera, porque Europa y el mundo occidental son herederas —y en buena medida la historia en ella se repite de Grecia y sus planteamientos culturales (cf. José Sánchez Lasso de la Vega, el estudio «Grecia y nosotros», en *Ideales de la formación griega*, Madrid 1966, pp. 7-57); segunda, porque Grecia y el griego son dos realidades aún vivas en su fecunda evolución multisecular, y el pasado bizantino, moderno y contemporáneo es altamente ilustrativo y enriquecedor.

III. INTERDISCIPLINARIDAD

Las estructuras comunes subyacentes en el mundo de la cultura a todos los niveles (primario, medio, superior) exigen un esfuerzo coordinado para detectarlas e integrarlas en el proceso educativo. El Centro de Epistemología Genética de la Universidad de Ginebra, creado por Jean Piaget en 1955, trata de superar los compartimientos estancos en la docencia e investigación. Nuestro conocimiento directo del tema arranca de la lectura de diversos libros y artículos de revistas especializadas, como U. N. E. S. C. O., *Nuevas tendencias en la integración de la enseñanza de las ciencias*; Montevideo, 1972; Ricardo Marín Ibáñez, *El trabajo interdisciplinar en el Bachillerato Unificado y Polivalente*, «Bordón», 27, 1975, pp. 275-289; V.

García Hoz, *Bachillerato: fragmentación de las enseñanzas y una posible vía de integración*, «Bordón», 27, 1975, pp. 263-273; y el cursillo sobre interdisciplinariedad en Bachillerato y C. O. U., dictado por el profesor Juan Manuel Moreno en el I. C. E. de Granada el pasado curso.

No es propicia la estructuración de nuestros estudios —incluso tras las recientes reformas— para la interdisciplinariedad: se han creado las figuras —¿legales o reales?— de áreas de conocimientos, coordinadores, equipos de docencia y evaluación, etc. Pero los programas y sus contenidos, los objetivos específicos, el *currículum* de cursos y materias, etc., dan muestras de una total inconexión. Inconexión que se agrava de hecho en los distintos seminarios didácticos, que programan y desarrollan sus actividades ignorándose entre sí, incluso entre materias profundamente afines (latín y griego; lengua y literatura española e idiomas modernos; matemáticas y física y química; literatura e historia; filosofía y religión, etc.). La interdisciplinariedad no es una novedad didáctica más: es una imperiosa necesidad de racionalizar el esfuerzo, el tiempo y la eficacia de los contenidos educativos. La amplitud y la complejidad de los problemas científicos de nuestro tiempo exigen del esfuerzo conjunto de los diversos especialistas para hacer «una ciencia y una docencia integradas». El proceso educativo todo debe tener una clara unidad de sentido en sí mismo. Interdisciplinariedad se opone a enciclopedismo: la educación tiende a simplificar contenidos, seleccionar temas comunes, formar conjuntamente, hacerse interdisciplinar en suma.

En un plan experimental no nos es dado ni posibilitado aún en España alterar radicalmente las estructuras educacionales para abocar a un sistema interdisciplinar puro a base de tópicos conjuntos (el corazón, el hombre, Andalucía, el mar, etc., estudiados por todos: biólogos, físicos, matemáticos, historiadores, literatos, filósofos, teólogos, etc.), aunque si creemos que podrían abordarse ensayos en trabajos de seminario de C. O. U. Propondríamos, como tópico interdisciplinar, alguno de los siguientes:

— Evolución del teatro, desde Grecia a nuestros días. Seminarios afectados: griego, latín, lengua y literatura española, idiomas modernos, historia, filosofía, religión.

— Psicología del hombre europeo: con idénticos seminarios.

— Andalucía: todos los seminarios, menos matemáticas y física y química.

A un nivel práctico más modesto, la interdisciplinariedad debe funcionar por áreas o conjuntos de áreas para:

— Uniformizar conceptos y términos científicos (quizás los helenistas podamos coordinar y propulsar tales trabajos, como el actual *Seminario sobre terminología científica*, que se está desarrollando en el I. C. E. de Granada, dirigido por el helenista Alfonso Martínez Díez, profesor de la Universidad Complutense.

— Coordinar la explicación de temas de interés común en la medida de lo posible (p. ej., un período histórico en historia, literatura, idiomas modernos, filosofía, etc.).

— Asesorar a los compañeros en la preparación de temas (así, el profesor de griego o latín debe colaborar con el seminario de historia o literatura, o con el de filosofía incluso, en la información, traducción, interpretación, etc., de fuentes, elementos bibliográficos, etc.).

— Interesar a los distintos profesores de los seminarios en las actividades interdisciplinares.

— Propulsar desde los centros piloto un estado de opinión en el Ministerio favorable a la adopción de criterios organizativos de la enseñanza más y más interdisciplinares.

Creemos que el C. O. U. que adviene con carácter experimental el próximo curso se presta excepcionalmente a desarrollar serios ensayos interdisciplinares. Creemos también que en las líneas que anteceden queda bien inequívocamente de manifiesto nuestro interés por el tema: lamentamos no poder concretar más aquí y ahora respecto de las actividades interdisciplinares a desarrollar por este seminario el curso próximo, pero la índole del tema exige una *reflexiva y conjunta* labor interseminarial que posibilite en la realidad tales colaboraciones a nivel general y específico, y ello aún no ha sido posible en el día de la fecha.

IV. PROGRAMA

Comprende dos amplios apartados: A) Textos. B) Temas teóricos complementarios.

A) Textos

A la hora de seleccionarlos definitivamente, esperamos estar en posesión —al menos— de ciertos indicios (sondeos acientíficos, pero orientadores) que nos permitan pisar un terreno firme, según los criterios expuestos en p. E s. (cf. nuestro estudio *Orientación...* p. 32 ss.). Sin ser radicalmente innovadores, creemos introducir nuevos pasajes ofreciendo un elenco como el que sigue:

1. *Homero*: Introducciones a ambos poemas. Los juegos fúnebres. Aquiles habla a Príamo (*Iliada*, canto XXIV). Asamblea de dioses en la *Odisea* (canto I). El Cíclope. El perro Argos (canto XVII).

2. *Hesíodo*: Episodio de Tifonte. Proemio de la *Teogonía*. Fábulas del halcón y el ruiseñor. Prometeo y Pandora.

3. *Himnos homéricos*: A Deméter, A Afrodita, A Apolo Pítico.

4. *Elegíacos y yambógrafos*: pasajes selectos de Tirteo, Mimnermo, Hiponacte, Arquíloco, Solón.

5. *Mélicos*: La nave del estado (Alceo), la *Plegaria a Afrodita* (Safo), fragmentos de Anacreonte.

6. *Corales*: La *Olímpica XIV* de Píndaro.

7. *Presocráticos*: fragmentos de Parménides, biografías de los milesios, Heráclito, *Aporías*, Empédocles, Anaxágoras, Gorgias, Critias.

8. *Esquilo*: Comienzo del *Prometeo*, la Sombra de Darío en *Los Persas*, Coro del *Agamenón*.

9. *Sófocles*: comienzo de las *Traquinias*, pasajes del *Edipo Rey* (agón Tiresias-Edipo), canto lírico del *Edipo en Colono*.

10. *Eurípides*: prólogo de Apolo en *Alceste*, monólogo de *Medea*, oración de *Hipólito*, el agón Dioniso-Penteo en las *Bacantes*.

11. *Aristófanes*: Himno del huevo (*Aves*), intervención de Eurípides (*Ranas*), del razonamiento justo e injusto (*Nubes*), discurso de Praxágora (*Mujeres en Asamblea*).

12. *Corpus hippocraticum*: Juramento, prefacio del *De morbo sacro*.

13. *Heródoto*: Proemio del libro I, descripción de Persia, pasajes de los libros VI y VII.

14. *Tucidides*: discurso de Pericles (*libro II*), la peste de Atenas, el diálogo de los melios (*libro V*), comienzo del *libro VI*.

15. *Jenofonte*: Pasajes escogidos de *Memorables*, *Económico* y *Agésilao*.

16. *El «Viejo Oligarca»*: lectura íntegra de la *Constitución de los Atenienses*.

17. *Andócides*: selección de *Acerca de los misterios*.

18. *Lisias*: selección de *Sobre el inválido*.

19. *Isócrates*: selección del *Panegírico*.

20. *Demóstenes*: proemio y conclusión del *Pro Corona*.

21. *Esquines*: proemio del *Contra Tesifonte*.

22. *Hipérides*: pasajes del *Discurso I*.

23. *Platón*: pasajes del *Ión*, *Fedro*, *Apología*, *República* (*libro VI*), *carta VII*.

24. *Aristóteles*: pasajes de la *Poética* y *Constitución de los Atenienses*.

25. *Socráticos*: *Diógenes (Anécdotas)*, *Esquines de Efesto (Diógenes)*.

26. *Estoicos*: *Cleantes (Himno a Zeus)*.

27. *Epicuro*: *Epístola a Meneceo*.

28. *Menandro*: un fragmento de *El discolo*.

29. *Calímaco*: *Los Telquines*.

30. *Apolonio de Rodas*: la invocación.

31. *Teócrito*: *El cíclope*.

32. *Pseudo-Longo*: *Dafnis y Cloe*, proemio.

33. *Polibio*: *libro I*.

34. *Estrabón*: *libro III (España)*.

35. *Nuevo Testamento*: las *Bienaventuras*.

36. *Luciano*: *El Sueño*, *Alejandro o el Falso Profeta*.

37. *Patrística*: algún fragmento de San Basilio o san Juan Crisóstomo.

38. *Plutarco*: *Efialtes*.

39. *Antología palatina*: *Epigrama de Meleagro*.

40. *Juliano*: *el desprecio de la barba*.

El centenar de pasajes que citamos ofrece:

— Un panorama completo y coherente de la cultura griega antigua.

— Es abarcable al menos en su mitad en la clase de C. O. U. experimental si leemos el 75 por 100 aproximadamente del mismo (es decir, del 50 por 100 abarcado) en traducción. El 25 por 100 puede ser destinado a prácticas de traducción entre los alumnos bajo la dirección y supervisión del profesor. La amplia gama temática, toda ella trascendente para la formación cultural, se presta a que el profesor seleccione en cada momento los pasajes más adecuados, a la vista de la realidad discente y de las preferencias mostradas por el alumnado.

— Para mayor elasticidad en la selección de los pasajes, nos limitamos a señalar temas en lugar de acotarlos con precisión en versos o capítulos preconcebidos.

— Debe procurarse que la selección del 50 por 100 de los pasajes correspondan a todos los autores fundamentales (al menos un pasaje de Homero, Hesíodo, Arquíloco, Solón, Safo, Esquilo, Sófocles, Eurípides, Aristófanes, Heródoto, Tucídides, Jenofonte, Demóstenes, Platón, Aristóteles, Epicuro, Menandro, Teócrito, Luciano, Plutarco, un autor cristiano).

— Debe terminarse alguna obra breve: un idilio de Teócrito, un breve discurso, un himno homérico, etc. Así el alumno tendrá la sensación de «dominar» en su integridad una estructura literaria.

— Se aportan obras jamás leídas en las escuelas (himnos homéricos, presocráticos, el *corpus hippocraticum*, el «Viejo Oligarca», Andócides, Hipérides, Diógenes y Esquines de Efesto, Epicuro, Pseudo-Longo, Antología Palatina, Juliano) ampliando el cerrado canon tradicional de clásicos «puros». Las in-

novaciones se justifican todas a sí mismas por su interés intrínseco de documentos históricos, literarios y estilísticos de «pureza» nada inferior a las archiconocidas obras tradicionales. También de éstas se introducen pasajes menos conocidos, pero no menos —y a veces mucho más— bellos (así el trascendental diálogo —culminación de la *Iliada* y de lo mejor de Homero— entre Aquiles y Príamo en el canto XXIV, u obras de Jenofonte —del que siempre se lee la *Anábasis*— tan poco conocidas como *Memorables*, *Económico* o *Agésilao*, de un interés socio-político infinitamente mayor que la expedición de Ciro el Joven).

— Se procurará en todo momento que el grupo elija libremente los pasajes que desea traducir, tras razonar suficientemente el motivo de su elección.

— El comentario filológico a los pasajes traducidos se ajustará a lo establecido en la página 5.

— Se establecerá una adecuada correlación entre desarrollo de los temas teóricos y manejo de las fuentes textuales.

— No se seguirá un orden rígido en la traducción y comentario de autores (se atenderá, más que al criterio cronológico, al psicológico-social y a las dificultades del proceso de aprendizaje).

B) Temas teóricos complementarios

En estrecha relación con las fuentes textuales (que interpretarán y completarán en las inevitables lagunas de éstas), los temas teóricos abarcarán todos aquellos campos de estudio necesarios tanto para facilitar la intelección y valoración de los textos (lingüística, estilística, métrica, estética literaria) como para comprender globalmente la trayectoria y aportaciones esenciales de la cultura clásica. Tendrán carácter diacrónico o histórico (esquemas generales) y también sincrónico o estructural (visión de conjunto de una misma cuestión). Se procurará que, en la medida de lo posible, sobre todo los temas lingüísticos y métrico-estilísticos, su desarrollo vaya al unísono con la explicación textual.

B.a) Lingüística

1. Repaso de las categorías morfosintácticas y léxicas estudiadas el curso anterior, con prácticas de traducción de autores «fáciles» (Jenofonte, Lisias, Hipérides, etc.).

2. Introducción al habla dialectal o idiolectal de cada autor desconocido para el alumno (Homero, Hesíodo, Heródoto, etc.).

3. Uso del diccionario y vocabulario básico: intensificación durante el primer trimestre.

B.b) Estilística. Métrica

Dominio de las figuras estilísticas y métricas presentes en los pasajes traducidos de cada autor en cuestión: desarrollo a lo largo del curso.

B.c) Historia. Instituciones. Literatura. Pensamiento

1. Evolución diacrónica de la cultura griega desde el micénico (segundo milenio antes de Cristo) hasta la época bizantina exclusiva (esquemas diacrónicos correspondientes a Prehistoria, Homero, época arcaica, época clásica, época helenística, época romana).

2. Esquemas sincrónicos:

- 2.1. El arte en Grecia.
- 2.2. Formas políticas.
- 2.3. Los estilos literarios.
- 2.4. Literatura y sociedad.
- 2.5. El descubrimiento de Dios.
- 2.6. El hombre griego y su ideal existencial.
- 2.7. El descubrimiento del amor en Grecia.
- 2.8. Grandes filósofos y pensadores.

2.9. Grecia y nosotros.

2.10. Héroe griego y santo cristiano.

2.11. Tipos ideales en la literatura y el arte griego.

2.12. La música griega y su reflejo en la literatura.

2.13. Etc., etc. Temas monográficos a proponer y desarrollar por los alumnos a partir de los elementos textuales y ayudas ambientales propuestas (p. ej., el deporte en Grecia, la vida privada, el campesino de Aristófanes, etc.). Su soporte serán los textos genuinos, con las ayudas bibliográficas de los grandes manuales en castellano bajo la dirección del profesor.

V EVALUACION

Este seminario suscribe el documento elaborado por Andrés Espinosa en el Cursillo de Perfeccionamiento sobre «Evaluación y proceso evaluativo», dictado en el I. C. E. de Granada durante el curso 1975-76. De acuerdo con García Hoz, la evaluación es parte integrante del proceso educativo y su finalidad es esencialmente triple: controlar el rendimiento de éste, readaptar objetivos, métodos y contenidos a las necesidades reales de programación y emitir un juicio sobre el alumno, que sea a la vez orientador y estime cualitativamente su proceso personal de aprendizaje.

Siendo el objetivo prioritario de este C. O. U. el contacto más intenso del alumno con los textos genuinos griegos y su ámbito cultural, así como la adquisición de hábitos y técnicas de metodología filológica, y un sucinto conocimiento de la más importante bibliografía en lengua castellana (ediciones, traducciones, monografías y manuales básicos, etc.), es evidente que la evaluación deberá medir estas destrezas según vayan siendo potenciadas en el aprendizaje y adquiridas por el discente en cuestión.

Sin perjuicio de que el profesor practique una *evaluación recapitulativa* al final de un conjunto temático amplio, a fin de globalizar todo un sector doctrinal (un conjunto de autores, una época, un tema monográfico) y extraer consecuencias, el alumno debe *autoevaluarse* tras cada «item» del proceso de aprendizaje, de manera que su autocrítica le impida proseguir sin poseer lo anterior: se descompondrá la destreza a adquirir en tantas fases o «performances» como sea posible, y se insistirá en todo lo necesario, pero el alumno debe controlar su propio proceso de aprendizaje mediante *fichas de autocontrol* diseñadas por el profesor «ad hoc». La programación de dichas fichas responderá estrictamente a los contenidos y objetivos realmente expuestos y perseguidos en clase.

De las tres evaluaciones del C. O. U., en principio, puede esperarse lo siguiente:

1.ª *evaluación* (sobre el 20 de diciembre). Dominio del nivel de griego del curso anterior. Prácticas de traducción sobre prosistas fáciles (oradores, historiadores, Luciano). Visión del arte, literatura, historia, etc., de la época clásica griega.

2.ª *evaluación* (a finales de marzo o comienzos de abril). Autores de la época helenística y romana. Temas abstractos. Dominio de la bibliografía esencial. La filosofía y el pensamiento, la ciencia y la técnica en la Antigüedad.

3.ª *evaluación* (segunda mitad de mayo). Visión retrospectiva de la cultura griega. El mundo micénico y Homero. Hesíodo. La época arcaica y sus principales autores. Elaboración de dos temas monográficos por

el alumno. Repaso de los «items» más importantes del curso.

La *autoevaluación del alumno*, juntamente con la *observación discreta* por el profesor de la labor de éste, se unirá a los resultados de las *pruebas recapitulativas, orales o escritas, subjetivas u objetivas* que se practiquen. Se evaluarán fundamentalmente en la *primera sesión*:

- Las destrezas de la traducción.
- El manejo del diccionario.
- Los esquemas cronológicos y los datos «reales» (arqueología, arte, etc.).

En la *segunda*, en cambio, se prestará mayor atención a:

- La perfección del estilo.

- La abstracción ideológica.
- El conocimiento de la bibliografía básica.

En la *tercera* se tendrá muy en cuenta:

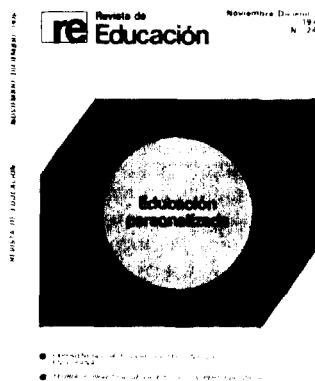
- La integración de conocimientos.
- El espíritu crítico y la relativa madurez.
- La creatividad.

En la *programación temática por unidades didácticas* a elaborar en la primera quincena de octubre, a la vista del alumnado, su nivel, posibilidades reales en el contexto general del curso —ignoramos hoy la programación de los restantes seminarios, la posibilidad de establecer una quinta hora de seminario de C. O. U., etc.—, y medios y ayudas audiovisuales entonces existentes se concentrarán más estos postulados programático-evaluativos.

Revista de EDUCACION

En números anteriores:

- | | |
|---------|---|
| 238 | Educación Secundaria. |
| 239 | Enseñanza Profesional. |
| 240 | Historia de la Educación en España (1857-1970). |
| 241 | Formación del Profesorado. |
| 242 | Tendencias educativas del siglo XX. |
| 243 | La Institución Libre de Enseñanza (1876-1976). |
| 244 | Educación para la salud en la escuela. |
| 245-246 | La educación de los hijos de los trabajadores emigrantes. |
| 247 | Educación personalizada. |
| 248-249 | Coste y financiación de la Enseñanza Superior. |



Trabajo en equipos en clase de inglés

Por **María Angeles MUNUERA BASSOLS (*)**

Mi técnica de trabajo en equipos ha surgido fundamentalmente de la práctica y experiencias sistemáticamente llevadas a cabo por mí a lo largo de siete años con mis alumnos, contrastadas como válidas en informaciones recogidas en diversas obras de psicólogos, sociólogos y especialistas de la enseñanza de las lenguas modernas y recogidas también en varios cursillos, seminarios y grupos de estudio y trabajo a los que he asistido, tanto en España como en Gran Bretaña. Aunque quizá el mejor indicador de la validez de estas experiencias de trabajo en equipos sean el entusiasmo de los alumnos y el éxito obtenido en su aprendizaje del idioma.

Redescubrir todo por sí mismo

El trabajo personal de los alumnos es verdaderamente lo único que garantiza el llegar a dominar lo que tienen entre manos. No hay «buen profesor» si los alumnos no aprenden, si no son ELLOS MIS-MOS quienes trabajan. La cuestión es, ¿cómo conseguir que los alumnos trabajen?

Tradicionalmente, tras unas exposiciones del profesor, se exigía un «estudio» al alumno. Al día siguiente, o al cabo de X días, se comprobaba si el alumno sabía lo que se le había enseñado. Así aprendimos muchas generaciones. Así olvidamos.

El balance de largos años de enseñanza impositiva ha demostrado que ése no era el camino. Que las personas no aprendemos ni por obligación, ni por imposición, ni por exigencias.

Ahora sabemos:

— Que en principio las personas somos curiosas: ansiamos conocer y saber y ese deseo se acrecienta con la adquisición de conocimientos.

— Que las personas nos movemos por lo que nos interesa conseguir. Que sólo aprendemos aquello que nos interesa y queremos aprender, no aquello que nos es impuesto.

— Que sólo se aprende de verdad, se asimila, se convierte en parte de uno mismo aquello que se vive, que se redescubre paso a paso por uno mismo.

— Que en las personas, como seres sociales, existe el deseo de colaboración.

— Que el afán de colaborar se mata con la competitividad (típica del sistema educativo tradicional) y se acrecienta con la práctica de tareas colaborativas.

— Que se aprende más rápidamente si se ve utilidad de algún tipo a lo que se está haciendo. No me refiero a la utilidad que pueda tener en el futuro, sino a «utilidad ya», que interese, que absorba, que sea ameno, etc.

— Que lo que se aprende por imposición, sin aceptarlo como propio, se olvida rápidamente.

Estas son verdades cuya validez no se atreve nadie ya a negar.

Igualdad y respeto mutuo

Por otra parte, también está demostrado que la persona a cualquier edad aprende más a través del contacto con sus iguales que con sus superiores. El concepto de «superioridad» se refiere a la idea

tradicional de considerar superior al que ostenta el mando, y, por tanto, mantener una distancia entre «superiores» e «inferiores», basada fundamentalmente en el temor del que «está debajo» a ser castigado o humillado. La «igualdad», por el contrario, no se toma en el sentido de igual edad, experiencia o conocimientos, sino igualdad en el plano humano, igualdad que se mantiene por el respeto mutuo basado en el amor y en el temor: amor entre personas que colaboran; temor, no a ser castigado, sino a desmerecer a los ojos de la otra persona. Amor y temor que existirán en ambos lados de la relación. En esa suma de amor y temor, de respeto mutuo, se basa la idea de igualdad. Esto lo explica Piaget con bellas palabras en su libro *A dónde va la educación* (Teide, Barcelona, 75), libro que glosa e interpreta desde su punto de vista de psicólogo eminentísimo la Declaración de los Derechos Humanos en lo referente al Derecho a la Educación.

Reforzar estimulando

También, y con bastante anterioridad, Wilson, Thorndike y Skinner demostraron que sólo se aprende con «refuerzos», con estímulos, no con castigos, surgiendo los sistemas llamados «Trial and Error» y «Reinforcement», basados en la motivación que el éxito proporciona. Esto

(*) Profesora agregada de Inglés del I. N. B. «Jaime Ferrán» de Collado Villalba (Madrid).

fue un paso más en el camino de la colaboración: con este nuevo sistema se borró el espantoso abuso que suponía la idea tradicional de que «la letra con sangre entra». Seguía existiendo el afán de competir, pero al menos el alumno competía consigo mismo, no con el resto de sus compañeros. Llevados a sus extremos estas teorías han sido base del «Behaviourism» (conductismo) en psicología y de la «Enseñanza programada» en pedagogía. Estas teorías tienen aún sus seguidores, pero el camino de la colaboración va por otros derroteros. Los estudios sobre el comportamiento humano, las relaciones humanas, el ser humano en definitiva, nos enseñan cosas más profundas:

Amor y ternura

Se ha demostrado la importancia absolutamente básica y decisiva del amor en el despertar y evolución de la inteligencia del ser humano. Rof Carballo, en su libro «Violencia y ternura» (Prensa Española, Madrid, 66), habla insistentemente de la necesidad del amor para la formación y desarrollo de la capacidad intelectual de la persona. Un niño que no recibe la dosis adecuada de amor no se desarrolla con normalidad. Hasta tal punto que si las relaciones humanas carecen de amor se produce tal bloqueo afectivo que los problemas causados en la persona le impiden la posibilidad de razonar con coherencia, tenga la capacidad intelectual que tenga. En su calidad de médico advierte además el riesgo y la incidencia de un increíble número de enfermedades, cuyas raíces están en carencias afectivas en grados diversos. Volviendo a la capacidad intelectual, el bloqueo por motivos afectivos se da en todos los grados y matices, según los individuos, pudiendo ser parcial o total hasta llegar a producir el desvarío, pudiendo también ser compensable por otros afectos en determinadas ocasiones. El bloqueo afectivo puede ser tan serio como para producir la impresión de subnormalidad en sujetos que en condiciones de amor y ternura adecuadas serían totalmente normales e intelectualmente capaces. El grado de amor que la persona recibe, especialmente en sus primeros meses de vida, condiciona, además de su capacidad intelectual, su visión del mundo y de las cosas, su manera de ser, su opinión de los demás, su entrega...

Desarrollo de la inteligencia

Aún hay más. Surgen nuevas corrientes afirmando que la inteligencia puede acrecentarse, desarrollarse, educarse, que se puede enseñar a las personas a ser más inteligentes. John Haycraft, director de la International House de Londres, en una conferencia dada en el Instituto Británico de Madrid (15 de marzo de 1977), bajo el título «Using the Students' Intelligence when teaching a Language», habló largamente en este sentido. La inteligencia humana está compuesta de diversas capacidades: memoria, rapidez de pensamiento, captación, deducción, hilación de conceptos, inducción, etc., todas ellas susceptibles de ser incrementadas con un uso y ejercicio adecuados. La inteligencia del individuo —no sólo el grado de sus conocimientos— se acrecentará si el sujeto está en su medio adecuadamente estimulante. Ya hay evidencias de que el camino recorrido hacia el conocimiento de algo facilita intelectualmente el camino hacia el dominio de otros conocimientos porque se amplía la capacidad de relacionar conceptos que es en definitiva la inteligencia.

RESUMIENDO

Si la relación entre las personas es correcta se establecerá un ambiente de amor, ternura y respeto que engendrarán una comunicación humana cada vez más positiva. La colaboración será la base de la relación, y el rendimiento humano y la inteligencia tendrán un incremento. En este ambiente la persona experimenta un interés por vivir y hacer suyo lo que le produce satisfacción y mejora sus relaciones con los demás. El trabajo en equipo no será más que un modo vinculante de que las relaciones humanas se mantengan a un nivel de colaboración y aportación adecuadas. Un modo de demostrar el respeto por los demás, un modo de aportar al grupo algo a cambio de lo que del grupo se recibe, un modo de vivir, de respetar, de amar, de vincular y vincularse.

El profesor se acomoda a la marcha de la clase

Trabajando en equipo se crea un ambiente en el que el profesor es un ser humano más que ayuda, que organiza, que se vincula también. No tiene aquí cabida el profesor tradicional que «lo sabe todo», que

decide qué, cómo y cuándo enseñar, que luego pide cuentas, examina, escruta, juzga. Aquí el profesor siempre ayuda, siempre levanta la moral, siempre colabora, siempre estimula. Y los alumnos colaboran con el profesor, con el equipo, con el grupo entero. La marcha del grupo decide la marcha de la asignatura. La asignatura es un medio de comunicación para la clase, no una barrera que hay que saltar.

Es necesaria una revisión pedagógica

A estas ideas mucha gente objeta que con el sistema tradicional se abarcan programas mucho más amplios, mientras que utilizando el sistema de trabajo colaborativo de los alumnos y teniendo que redescubrir y vivir cada parte de su aprendizaje los programas no se abarcan ni en una cuarta parte. Lo cual es totalmente cierto. Pero, a mi modo de ver, no es una objeción razonable, porque con el sistema tradicional quien de verdad abarca el programa no son los alumnos, sino el profesor. Si los programas actuales no son abarcables por los alumnos con los sistemas de trabajo y aprendizaje de que disponen poniendo toda su seriedad y responsabilidad en su ejecución no es porque el sistema de trabajo en equipos sea rechazable, sino porque los programas son excesivamente amplios y requieren una revisión pedagógica seria de acuerdo con estos nuevos criterios-revisión, que por otra parte está prevista en la Ley General de Educación y en todos los decretos que la desarrollan y en las órdenes ministeriales que la amplían e interpretan. Revisión que, espero, se llevará a cabo en un próximo futuro cuando los centros de bachillerato pongan en práctica el decreto del 28 de febrero de 1977 que aprueba el Reglamento Orgánico de dichos centros y prevé la organización adecuada de áreas y seminarios didácticos que revisen continuamente tanto el rendimiento de los alumnos como el del propio sistema educativo. La mejor demostración de que el sistema tradicional no es válido es el deplorable nivel de cultura ciudadana. Al cabo de cuatro, seis, diez años de abandonar los estudios, ¿quién recuerda siquiera la mitad de los conocimientos supuestamente adquiridos a lo largo de su formación?

No sólo es inútil cerrar ya los ojos a la evidencia, sino que además es absurdo hacerlo. Gran parte

del camino que en la educación queda por recorrer es por culpa de estas cegueras colectivas y por falta de aplicación de principios que en todos los sectores de la vida no escolar se entiende que son de sentido común: lo que se vive, lo que uno hace, eso es lo que se aprende. La realidad es que si somos objetivos todas estas evidencias nos llevan forzosamente a concluir que nuestros métodos de trabajo han de ser colaborativos, basados en el respeto mutuo entre alumnos y profesores. Si es que queremos ser eficaces.

Y esto es precisamente lo que se consigue y en lo que se basa nuestra técnica de trabajo en equipos.

Algunas ideas prácticas

Sobre el cómo llevar a cabo estas tareas en clase daré algunos ejemplos. Pero hay unas cuantas cosas de pura mecánica de funcionamiento cuyo conocimiento facilita la organización de los equipos y el trabajo y mejora el rendimiento:

- Los equipos no deben ser normalmente de más de seis alumnos. Se harán equipos de dos a seis, según el tipo de tareas.

- Se procurará instalar a los más adelantados repartidos equitativamente entre los equipos para que ayuden a sus compañeros. Se hará saber la razón de esto a todo el grupo. Se instará a los más atrasados a que pregunten y discutan sus problemas con sus compañeros.

- Se procurará variar a los componentes del equipo con cierta periodicidad, para evitar subgrupos tipo «camarilla» y ayudar a la convivencia y colaboración de todos con todos.

- Se darán instrucciones precisas y claras sobre el trabajo a realizar.

- Se dejará iniciativa total a los alumnos sobre el modo de llevarlo a cabo. Si preguntan sobre ello se les ayudará a encontrar el sistema. Esto es sumamente instructivo para el profesor también, que descubre con frecuencia otros modos válidos de llevar a cabo las tareas en los cuales no había pensado.

- Se aceptarán todas las aportaciones que objetivamente sean admisibles.

- Se estimulará continuamente. Aunque el trabajo estuviera medianamente realizado, incluso mal. Incluso si un alumno se hubiera negado a hacerlo, NUNCA se le desmoralizará o se le humillará por ello. Cuando un alumno toma tal

actitud es seguro que hay una buena razón para ello. Habrá que averiguarla e intentar ponerle remedio. El profesor debe recordar en todo momento que su tarea es enseñar y ayudar, nunca juzgar y rechazar.

- Por otra parte no se ocultarán los fallos, pero se hará con delicadeza, siempre con afán de ayudar al alumno y no de castigarlo en modo alguno por ellos.

- El profesor se limitará a exponer brevemente la situación a aprender o practicar sin entrar en complicaciones. Explicaciones más profundas se darán en respuesta a las preguntas o dudas de los alumnos, no antes.

- Se dará a los alumnos el tiempo de practicar cuanto necesitan. Se respetará su ritmo de trabajo.

- Se alternará periódicamente el trabajo de los equipos con tareas del grupo entero: canciones, juegos, puestas en común, etc., o de los individuos aislados: tareas escritas, tiempo para pensar en silencio, etc., manteniendo un equilibrio y una moderación básicos, según el ritmo del grupo humano (que es único en cada caso: lo mismo que no hay dos individuos iguales no hay también dos grupos iguales).

- Se ha de ser estricto en la exactitud de las prácticas del idioma, pero gentil en la corrección de errores.

- Se procurará llevar el trabajo como en una continua espiral, sin esperar el dominio de un punto en una sola sesión, sino utilizando secuencias de varias estructuras y situaciones (nunca varias fundamentales juntas, claro) y volviendo sobre ellas más adelante con otra técnica diferente que las haga atractivas, logrando el enfoque «tridimensional» del idioma (1).

- El profesor no intervendrá más de lo necesario. Mientras los alumnos trabajan ha de pasearse de un equipo a otro, ayudando, escuchando, aclarando dudas.

- Todo esto, naturalmente, hay que cotejarlo con la realidad de cada grupo de alumnos con el que estemos trabajando en el momento. Lo importante es ponerlo en práctica y, con estas bases, el sistema se va perfilando, mejor dicho, se va «haciendo».

- Añadiré que este sistema de trabajo permite al profesor y a los alumnos evaluar continuamente su grado de conocimiento de la asignatura y el grado de funcionamiento del propio sistema y por tanto puede así ser perfeccionado

sobre la marcha y permite además llevar a cabo las tareas de recuperación que procedan sin romper el ritmo de las clases, con sólo organizar los equipos de manera conveniente.

Algunos ejemplos

A continuación expongo algunos ejemplos del tipo de tareas que pueden llevarse a cabo en equipos y el modo de hacerlo.

En primer lugar, una observación de orden práctico: el mobiliario de la clase será móvil: sillas de pala o mesas y sillas libres. Se dispondrá en corro o en grupos pequeños, según requiera la tarea. Es necesario poder disponer de sitio libre para actuar y moverse en el centro.

Cuando un grupo es nuevo en trabajos en equipo no acepta la incorporación a las tareas colaborativas sin un entrenamiento previo. Evidentemente, los motivos que nos mueven a cambiar de un sistema más o menos tradicional, más o menos competitivo, a un sistema de equipos que colaboran no se pueden «explicar» en una o dos sesiones teóricas. Los motivos deben mover al profesor en lo más íntimo de su ser a cambiar, pero no a dar explicaciones de su cambio a sus alumnos, y menos al comienzo. El cambio es cuestión de principios y los principios no se explican, se viven. Pero lo mismo que no vale empezar el trabajo de equipos con una sesión de teoría tampoco vale empezar como si el grupo ya supiera de qué va, porque no entenderá nada. Es preciso comenzar poco a poco.

Primero los alumnos tienen que aprender a observar, a observarse, a analizar lo que observan y, lo más

(1) El enfoque tridimensional del idioma se basa en la incorporación del enfoque funcional y nocional del lenguaje objeto de estudio. Noción es la idea que expresamos. Función es el modo de expresarla. Por ejemplo, en «pedir la carta en un restaurante» tenemos las nociones de «pedir» (acción), «carta» (objeto), «restaurante» (lugar). Las funciones dependen del contexto (tipo de restaurante, tipo de acompañantes, etc.), estado de ánimo del que pide, grado de cultura, posición frente a quienes lo acompañan, etc., jugando todos estos factores un papel en el resultado final de la función. Todo esto supone: pedir la carta con familiaridad, secamente, educadamente, con enfado, de un modo formalista, de un modo informal, etc. Las funciones son tan variadas como la vida misma.

El enfoque tridimensional consiste en incorporar nociones y funciones al estudio y práctica de la lengua partiendo de un enfoque estructural: a) que condiciona el uso correcto de las expresiones, con incorporación de situaciones; b) cuyo enfoque se matizará según tantas funciones; c) como el grupo pueda cómodamente dar.

importante, a escucharse y aceptar unos de otros sus análisis, comentarios, críticas, etc. Esto es un principio elemental de convivencia, es un principio elemental de comunicación. Y ¿qué es básicamente el lenguaje sino comunicación?

Se empezará por una serie de «ejercicios de escucha». En general, los alumnos están habituados a oír y aceptar pasivamente, pero no a escuchar y reaccionar. Si los alumnos no saben bastante inglés se combinarán las prácticas de «escuchar inglés» con las prácticas de simple observación de lo que les rodea utilizando, si es necesario, como medio de expresión el castellano, ya que el fin de esta fase es el entrenamiento para la comunicación correcta y ésta no tiene fronteras idiomáticas. Incidentalmente diré que la clase de lengua no debe diferenciarse mucho de un idioma a otro. Enseñar lengua es enseñar el dominio de la comunicación. La única diferencia entre el inglés y el español para españoles es que el profesor de inglés ha de aportar el «instrumento» que el alumno no domina además de la «técnica» para usarlo, mientras que el profesor de español casi sólo aporta la «técnica», ya que el instrumento es dominado por los alumnos. Bien. Se enseña a los alumnos a observar. Se alterna la comunicación de las observaciones entre inglés y español si fuera preciso. A este objeto se pueden hacer ejercicios como éstos:

— Los alumnos por parejas. De pie en el centro. Se miran durante un tiempo un miembro a otro. A continuación se vuelven de espaldas y se describen mutuamente de memoria.

— Otro, muy elemental: grupo entero en corro. En pie. El profesor da órdenes en inglés. Los alumnos las cumplen, mimetizando en silencio. Más adelante el profesor puede llamar a los alumnos de uno en uno y pedir que digan lo que están haciendo o lo que han hecho.

— Otro, para alumnos que ya pueden expresarse algo en inglés: por parejas, sentados. Un alumno «cuenta» al otro durante un minuto todo lo que pueda sobre sí mismo, en silencio, sólo con gestos. Al cabo del minuto el compañero explica en inglés lo que cree que el otro le ha dicho. Después puede hacerse una puesta en común que resulta muy divertida y práctica. Da lugar al intercambio de opiniones: «I thought you meant...» «Yes, but you should have done...», etc.

Cuando el grupo ya está habituado puede hacerse casi todo por este sistema de equipos. Incluso, si se tiene un buen libro, la introducción de estructuras nuevas puede discutirse primero en equipos, luego se hará una puesta en común para comprobar o un trabajo escrito, siempre en equipo. O puede optarse por introducir la nueva estructura primero al grupo y hacer luego la práctica en equipos. Por ejemplo:

Supongamos la introducción de las «Tag Questions». El profesor preparará previamente un conjunto de ocho a doce «flash cards» con personas haciendo algo muy claro, animales y cosas, y otro conjunto de seis a ocho tarjetas pequeñas para cada dos alumnos, con representaciones similares a las del conjunto grande.

Sin más introducción el profesor irá presentando cada «flash card» con su frase correspondiente (ver figuras 1, 2 y 3):

Volverá a pasarlas todas y los alumnos ponen la t. q. a coro.

Vuelve a pasarlas, esta vez acompañando cada tarjeta con una frase negativa, la t. q. afirmativa:

Los alumnos ya han captado, pueden seguir poniendo la t. q. a coro.

El profesor vuelve a pasar las tarjetas. Alterna las frases afirmativas con las negativas. Pide t. q. a alumnos individualmente.

Cuando el profesor está seguro de que todos han captado pondrá dos frases en la pizarra, una afirmativa, otra negativa. Mejor con su dibujo correspondiente.

Distribuye las tarjetas pequeñas y los alumnos trabajan por parejas o en grupos de cuatro. El profesor aclara las dudas que puedan surgir y ayuda si se lo piden. La sesión terminará cuando los alumnos hayan escrito unos cuantos ejemplos que se les ocurran. Si hace falta más práctica se llevará a cabo dos o tres días más tarde.

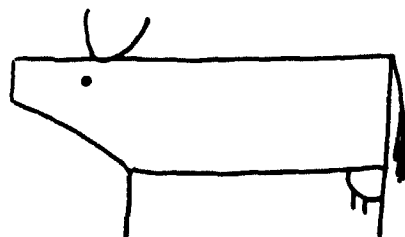
En esta sesión no se deben incluir otros tipos de t. q.

Cuando se trata de realizar tareas escritas pueden hacerse cosas de este tipo:

Se distribuyen postales o recortes de revista o dibujos sugerentes a cada equipo. Se les pide que escriban sobre ello. Todo el equipo debe escribir lo mismo, poniéndose de acuerdo sobre la mejor forma de expresar tal o cual concepto. Cuando terminan, algún miembro del equipo puede leer lo hecho al resto de la clase. Los demás equipos pueden adivinar cómo era la



*He's swimming, isn't he?
He's not dancing, is he?*



*It's a cow, isn't it?
It's not a hippopotamus, is it?*



*It's a big table, isn't it?, etc.
It's not a big chair, is it?, etc.*

postal o el dibujo que motivó tal trabajo.

Escritas pueden hacerse también tareas personales después de un trabajo oral en común de todo el equipo. O se puede responder a unas preguntas sobre un texto, o escribir una carta para reclamar un objeto perdido... todo tipo de cosas.

Todo trabajo escrito se llevará normalmente a cabo en clase. Mientras escriben les permito toda clase de preguntas y aclaraciones entre compañeros, la consulta de libros y cuadernos. También acuden a mí cuando lo necesitan, o al diccionario. La utilización de todas estas ayudas para su trabajo escrito, lejos de producir desorden, conduce a un ambiente de recogimiento y concentración sumamente agradable para todos. Ambiente matizado también por la música de fondo que utilizamos siempre que escribimos para hacer el trabajo lo más agradable posible.

La razón por la que los alumnos pueden aclarar todas sus dudas durante su trabajo es reproducir en clase un ambiente lo más natural posible. Cuando en la vida real uno ha de escribir algo, dispone de hecho de libros, diccionarios, notas y personas a quienes preguntar.

Esto, además, elimina por completo la tendencia a «hacer trampa», a copiar o a competir con el vecino y origina en cambio una colaboración entre ellos que además de ser educativa es muy eficaz.

Para la comunicación oral pueden darse toda clase de sugerencias. Por ejemplo:

- Un patrón para elaborar un diálogo:

A meets B.

A and B greet.

A and B meet C and D.

A, B, C, and D go for a drink.

- La aportación de un solo miembro a una conversación para que el equipo elabore el resto.

- Unos sonidos ambientales (grabados en cinta). El equipo discute lo que hay que decir, o explican lo que sugieren.

Los equipos trabajarán hasta tener la conversación elaborada y ensayada. Luego actuarán frente a todo el grupo.

Con grupos avanzados puede hacerse conversación libre o semi-libre por equipos. Pueden hacerse

comentarios de texto, comentarios cinematográficos. Se puede hablar de todo tipo de temas y a cualquier nivel, según se prepare el material.

Creo que con estos pocos ejemplos basta para entender el funcionamiento de los equipos.

Ritmo de trabajo
ritual y espontáneo

Todas las tareas que he descrito son tareas comunicativas y activas, más o menos controladas. Hay, por supuesto, muchas más posibilidades, todas dentro de este ambiente de naturalidad y cooperación entre alumno, grupo y profesor. Pero es importante tener presente que, en definitiva, la clase es una situación artificial. Que el lenguaje sólo surge cuando existe la necesidad de comunicarse y ningún ambiente artificial puede crear verdadera necesidad. Sin embargo, hay que intentarlo. En principio es muy difícil convencer a los alumnos de que el inglés les es necesario, aunque en teoría lo consideran útil para de-

senvolverse más tarde en sus profesiones respectivas, para viajar, para leer, no lo encuentran «necesario» en el momento de la vida en el que están. La tarea del profesor consiste en convertirlo en necesario en cada clase, cosa que sólo puede hacerse estableciendo situaciones comunicativas en las que el alumno se vea envuelto. Somos conscientes de que no «necesitamos» hablar inglés para comunicarnos. Hablamos inglés porque queremos, a sabiendas de que al grupo le cuesta mucho más trabajo y esfuerzo mantener la comunicación en inglés de lo que nos costaría hacerlo en castellano. Pero lo hacemos con ilusión. Cada vez que el grupo logra una comunicación auténtica, la satisfacción del logro le lleva a repetir la experiencia. Esto va haciendo que el inglés surja con espontaneidad y se convierta en el elemento necesario para conseguir la satisfacción de verse envuelto en una comunicación real. Esto se va consiguiendo poco a poco, a través de situaciones creadas, pero se consigue.

NOVEDAD EDITORIAL

El Ministerio de Educación y Ciencia ha elaborado esta Guía que comprende toda la relación de centros dedicados a impartir enseñanza en los niveles de Educación Preescolar, General Básica, Formación Profesional y Bachillerato, así como de Educación Especial, tanto oficiales como privados.

El catálogo ofrece no sólo la ubicación de los Centros de enseñanza, sino también sus características, esto es todos aquellos datos que pueden considerarse básicos e imprescindibles, con el fin de obtener una visión genérica de cada uno de los Centros, con lo que de modo directo se quiere posibilitar el ejercicio del principio de libertad de elección de Centros recogido en la Ley General de Educación.

La Guía de Centros Docentes comprende 15 tomos, cada uno de los cuales abarca una región geográfica.

Precio:

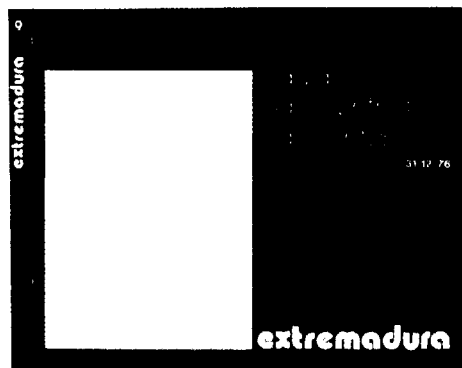
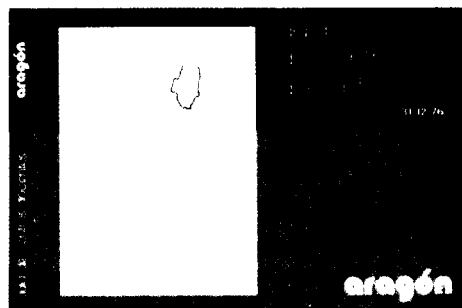
Tomo núm. 2: Aragón: 800 Ptas.

Tomo núm. 9: Extremadura: 800 Ptas.

Resto de los tomos en preparación.

Venta en:

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



Intercambio

«puesto a puesto»

Por **María del Carmen SAEZ PENOUCOS (*)**

El intercambio «puesto a puesto» tuvo lugar, de forma experimental, durante el primer trimestre del curso 1973-74 con Inglaterra y continuó sólo con este país hasta que en el curso 1975-76 se amplió también a Francia.

El intercambio consiste en que un profesor de español, inglés o francés, se hace cargo, en España, de las clases de inglés o francés de su colega español, quien a su vez, en Inglaterra y en Francia, imparte las clases de español correspondientes.

Mi experiencia docente de dos trimestres en «Lycées» franceses, en cursos sucesivos: octubre-diciembre 1975 y octubre-diciembre 1976, presenta rasgos a veces contradictorios, pero sumamente interesantes.

Durante el período octubre-diciembre 1975 estuve en el Lycée Romain Rolland. Este centro está enclavado en una «ciudad-dormitorio» y en él reinaba un ambiente de «izquierdas» en casi un 90 por 100, tanto entre profesores como entre alumnos, y a quienes la situación política del momento en nuestro país hacía estar muy motivados e interesados por España y lo español. Durante mi estancia en el Lycée Romain Rolland se me pidió que asistiera, en las horas libres, a otras clases de español; en ellas fui sometida a un auténtico bombardeo de preguntas sobre la juventud española, los estudiantes, el campo, los obreros, la canción, el cine, el teatro..., la sociedad, en suma. También en la hora libre entre el final de la comida, hacia la una, y el comienzo de las clases de la tarde, hicimos tres mesas redondas para las que los alumnos —todos los que tuvieran esa hora libre, hicieran español o no— habían dado previamente los temas: la enseñanza en España, los institutos de Madrid, la juventud y el trabajo.

Por el contrario, en el trimestre octubre-diciembre 1976, en un Lycée del cinturón burgués de París, los alumnos carecían de motivación especial y en algunos casos pude comprobar que su único interés consistía en pasar al curso siguiente. Ello puede, quizá, explicar que en Romain Rolland el español era la primera lengua para bastantes alumnos, mientras que en Albert Camus, mi segundo Lycée, los que habían elegido español como primera lengua eran escasos y

la mayor parte de ellos la estudiaban como segunda o tercera lengua extranjera. Este hecho en ningún caso es imputable a los profesores de español, muy bien preparados en ambos centros y que libran una batalla continua para conseguir que el español no caiga en el olvido en los Lycées.

Según el plan de estudios vigente, el aprendizaje de una lengua extranjera puede empezarse en «sixième» (equivalente al antiguo 1.º de bachillerato, actual 5.º de E. G. B.), en cuyo caso se la considera como primera lengua, o en «quatrième» (equivalente al antiguo 3.º de bachillerato y actual 7.º de E. G. B.), considerándola entonces como segunda lengua.

En lo que al español se refiere, la enseñanza está centrada casi exclusivamente en la lengua oral. Algunos inspectores de español son tan estrictos en eso y, a veces, tan rigurosos, que «prohíben» el escrito; esto puede explicar que un alumno de terminal (C. O. U.), capaz de sostener una conversación, se corte en medio de una frase para preguntar cómo se dice «sé», «conozco»... o cosas por el estilo. Al final del bachillerato, los alumnos franceses deben someterse a un examen tan importante en la vida de los franceses que los resultados del mismo ocupan el primer plano de la información nacional en los últimos días de junio. El examen de español no es el mismo para todos los alumnos; se mantiene la diferencia inicial entre primera y segunda lengua y sobre todo si el alumno es de Letras o Ciencias. Aquéllos tienen un examen escrito que consiste en el comentario de un texto español y la traducción de una parte del mismo, y los de Ciencias sólo deben hacer un examen oral, aunque también han de llevar preparados temas como «La situación agraria en España a principios de siglo», «La dictadura», «La república», «La guerra de 1936-39», «La situación española actual (política, económica y social)», junto con otros temas referidos a Hispanoamérica (su historia, su situación socioeconómica, etc.).

(*) Profesora agregada de Francés del I. N. B. «Carlos III» de Madrid.

En el ámbito personal debo decir que el ambiente en Romain Rolland era más acogedor, más familiar, más cordial, había camaradería entre los profesores, mientras que en Albert Camus, de ambiente más burgués, excepto entre pequeños grupos, las relaciones eran frías, distantes, impersonales; en efecto, un «Monsieur» o un «Madame» protocolario salpicaba las conversaciones que rara vez se referían a otro tema que no fuera un intercambio de impresiones sobre alguna clase común o un alumno con problemas; desde mi punto de vista no existían ni la fraternidad ni la solidaridad que marcaban la vida profesional en Romain Rolland. Esto mismo podría decirse de la acogida que me fue dispensada por el claustro y de mis relaciones con sus componentes. En Romain Rolland la hora de la comida —se disponía de hora y media por lo menos— era un momento de charla, de cambio de impresiones, de distensión. En Albert Camus, por el contrario, si exceptúo el grupo de hispanistas, apenas he intercambiado alguna frase con dos o tres profesores más.

En Romain Rolland me invitaron a su casa bastantes profesores; en Albert Camus, siempre exceptuando los compañeros de español, he estado en casa de dos profesores (de inglés y alemán). Un trimestre, es cierto, no da tiempo para mucho, pero si es suficiente para intuir cómo es la gente con la que se convive cinco días a la semana.

Mis mayores sorpresas me las dieron la Administración y los alumnos. La Administración, legítima heredera de Napoleón, resulta incongruente y yo me atrevería a calificar de «peligrosa». Ni el director ni el jefe de Estudios dan clase, con lo cual han roto ese contacto directo con los alumnos y con el profesorado. Su poder es omnímodo y cada año, sin intervención de nadie, «puntúan» a cada profesor según su criterio personal y esos «puntos», junto con los que dan los inspectores, son lo que permitirán que un profesor permanezca año tras año en el mismo «escalón» o consiga pasar al siguiente, mejorando así su situación académica y económica.

En cuanto a los alumnos, creo que todos estamos

de acuerdo en que las clases a nivel de bachillerato, sobre todo en Lenguas Modernas, no debe ser sólo una disertación magistral en medio de un silencio sepulcral, sino algo más vivo en la que el alumno sea parte activa y no un mero sujeto receptor, activo dentro del contexto de la clase y no al margen de ella convirtiéndose en un charlatán empedernido con los compañeros que le rodean; la disciplina, no una disciplina férrea ni dictatorial, sino la que consiste en el respeto de los demás no existe y cuando las clases son numerosas, el tratar de oír y hacerse oír por los que están interesados, en medio de ese murmullo constante, resulta agotador para un profesor español, aún mal acostumbrado a ello. Los colegas franceses comentan la falta de disciplina, eso sí, en las sesiones de evaluación, pero sin darle mayor importancia y, es más, encuentran expresiones como: «Es una clase viva, activa, simpática, etc.» Que un alumno bostece o se desperece no tiene la menor importancia.

En compensación los alumnos de bachillerato franceses, en general, tienen ideas claras, son capaces de concretar conceptos, de emitir juicios, a veces arriesgados, de desarrollar una teoría a partir de un pensamiento o de una idea, sin copiar frases o repetir lo mismo una y mil veces. Su capacidad crítica o de discernimiento está mucho más desarrollada que en la mayor parte de nuestros alumnos españoles.

Y para terminar, algunas observaciones sobre los manuales utilizados. Su contenido está formado por una selección de textos en prosa o de poemas de autores españoles o hispanoamericanos, pero tanto esta selección como las películas didácticas rodadas en España por equipos franceses son un tanto «tendenciosas». Los españoles, y supongo que también los hispanoamericanos, somos conscientes de nuestros problemas socioeconómicos, de las condiciones de vida en alguna de nuestra regiones y de la injusticia social que todo ello representa, pero también creemos que es patente que hay algo más que todo eso, que ha habido un cambio y que 1976 no es, felizmente, 1936, como muchos siguen creyendo. Lo peor es que así se lo enseñan a los demás.

A LOS LECTORES

«Revista de Bachillerato» se propone divulgar las aportaciones y experiencias de profesores y Centros. Para ello les animamos a enviar sus colaboraciones y sugerencias a nuestra redacción:

**«Revista de Bachillerato»
Avenida del Generalísimo, 207, 5.ª planta
MADRID-34**

Programación del Curso 3.º de Bachillerato experimental de «Geografía e Historia de España y de los países hispánicos»

Por Clara BARREIRO BARREIRO (*)

OBJETIVOS

El estudio de la «Historia de España y de los países hispánicos» por los alumnos de 3.º de B. U. P., que con carácter experimental cursan esta materia en el Instituto Experimental Piloto «Padre Manjón» de Granada, trata de alcanzar la consecución de los siguientes objetivos:

A) En relación con los contenidos de la asignatura.

En primer lugar se presenta a los alumnos la «Historia de España y de los países hispánicos» dentro del contexto general de la problemática histórica de la civilización occidental, planteando las singularidades de nuestra trayectoria histórica dentro de este marco común y, de ninguna manera, haciendo la historia diferenciadora, e incluso antagonizante a la común trayectoria europea, que se ha querido ver en algunos casos. El marcar el acento en la dimensión europeísta no se hará en menoscabo de la necesaria atención y detenimiento con que las singularidades específicas de nuestro devenir histórico deben ser tratadas. Creemos, de esta manera, soslayar la apasionada, y hoy ya clásica, polémica Albornoz-Castro sobre la raíz del hispánico ser histórico.

Un segundo objetivo, íntimamente relacionado con lo que estamos diciendo, consiste en integrar los estudios históricos de este curso con los conocimientos adquiridos en cursos anteriores, tanto sobre historia de las civilizaciones como sobre geografía económica y humana, haciendo las pertinentes referencias a aquellos contenidos que necesariamente han de servirnos de base para los estudios de Historia de España, si pretendemos, como hemos expuesto, una Historia de España integrada dentro del contexto de la civilización occidental. De esta forma, los contenidos impartidos en tercer curso constituirán el coronamiento de un ciclo completo de estudios histórico-geográficos, que cobra especial sentido al poder aplicar sobre la realidad inmediata del alumno el conjunto de conocimientos adquiridos a lo largo de los tres cursos de B. U. P.

Al igual que en cursos anteriores, partimos de un concepto estructuralista de la Historia, en el que la interrelación de los diversos factores históricos se muestre con toda claridad, valorando especialmente la dinamicidad que caracteriza todo proceso histó-

rico. Dentro de este espíritu dedicamos atención preferente al estudio del arte, considerándolo como la manifestación del complejo juego de factores de orden económicosocial y político que condicionan cada época, factores que constituyen a la vez la base de la específica mentalidad de cada período, mentalidad que tiene en el arte su mejor expresión. Así pues, hacer captar al alumno la interrelación de los diversos factores constituye el tercer y no menos importante objetivo que nos proponemos en relación con los contenidos de la asignatura.

B) Objetivos propuestos en relación con la personalidad del alumno.

Distinguimos en este sector por razones metodológicas dos aspectos: la formación del alumno considerada como ser individual y como ser social. En el plano individual, el objetivo de los estudios de la «Historia de España y de los países hispánicos» está directamente encaminado a lograr una formación crítica responsable, de tal forma que el alumno, partiendo de un sólido conocimiento del pasado, comprenda y enjuicie con claridad el presente llegando a proyectar con una amplia y a la vez profunda visión el futuro. Sólo partiendo de un riguroso conocimiento del pasado podremos llegar a dar cima a estos objetivos, ya que sólo en el caso en que las raíces históricas de la problemática actual sean auténtica y rigurosamente asumidas poseerá al alumno todos los argumentos que le permitan enjuiciar por sí mismo, libremente, sin manipulaciones tendenciosas, la auténtica raíz de la problemática actual y, por tanto, orientar sus soluciones presentes y futuras.

Es, por tanto, indispensable en relación con todo lo anteriormente dicho que el alumno reciba una sólida información sobre los contenidos históricos básicos. Nos tropezamos, pues, inevitablemente en este punto con una de las cuestiones más controvertidas actualmente sobre la metodología de nuestra materia: la amplitud y densidad en los contenidos de los programas.

La edad media de los alumnos, diecisiete años, la trascendencia que los estudios históricos deben tener en la configuración del cuerpo social del país e,

(*) Catedrática de Geografía e Historia del Instituto Experimental «Padre Manjón», de Granada.

incluso, el estudio comparativo de los contenidos exigidos para idénticos niveles en países de similar acervo cultural al nuestro, tales como Francia e Inglaterra, nos inducen a inclinarnos hacia el criterio de que la solidez y rigor en los contenidos deben privar en la confección de los programas. Al igual que en cursos anteriores, creemos que un esquema básico de cada tema que exponga de forma transparente la estructura interna de cada unidad temática, a la vez que aporte un conjunto de datos esenciales, sería la forma idónea de resolver el grave problema de los contenidos. Quedaría abierta la posibilidad de disminuir o ampliar los contenidos así estructurados en relación con el mayor o menor tiempo disponible.

Considerado el alumno en su dimensión social, la enseñanza de la Historia en tercer curso de B. U. P. tiene como objetivo desarrollar el trabajo comunitario y cooperativo, fomentando las actitudes que conduzcan a la creación de actividades colectivas, buscando la participación activa del grupo en la tarea docente. El análisis de textos y de documentos históricos realizados solidariamente por el conjunto de todos los alumnos, y el estudio de mapas históricos y de diapositivas de arte son buenos puntos de partida para lograr estos objetivos. Interés preferente tiene para nosotros el análisis de artículos de periódicos y revistas, dado que se trata de una actividad destinada específicamente a los alumnos de este curso. La realización de trabajos monográficos por equipos formados por cuatro estudiantes que han de rendir cuenta de su labor, como más adelante veremos, ante el conjunto del curso, busca también desarrollar, a través de la división del trabajo y de la comunicación colectiva de los resultados, esta trascendental dimensión social.

Por último, hemos de decir que quizá el objetivo primordial que nos hemos marcado en el desarrollo de este curso sea el lograr una conexión perfecta del acontecer presente con los hechos del pasado, por lo que el procedimiento más habitualmente empleado en las clases prácticas consistirá en tomar como base un hecho actual, buscando sus raíces, analizando su trayectoria, dotándola así de su auténtico sentido. La multitud de datos que los medios de comunicación de masas ponen al alcance de los alumnos se integrará, de este modo, dentro de la actividad docente, evitándose la gravísima disociación entre la cultura académica y la cultura de masas, definidora de nuestros días.

METODOLOGIA

Programación

Partimos de la confección de un programa de treinta y ocho temas realizados en base a los cuestionarios de cuarenta y cinco lecciones, publicados en el «B. O. E.» de 18 de abril por el Ministerio de Educación y Ciencia. La disponibilidad de cuatro horas lectivas semanales, así como la extraordinaria amplitud de la materia, nos inclinó hacia esta sintetización. Los avatares del presente curso académico han demostrado la existencia de serias dificultades para su puesta en práctica.

En el momento presente, por razones que inmediatamente expondremos, nuestra programación es la siguiente:

- Durante el primer trimestre se impartieron diez temas: cinco sobre el medio natural y otros cinco correspondientes a los fundamentos étnicos y culturales.

- Durante el segundo trimestre se impartieron doce temas correspondientes a los apartados. II: La peculiarización histórica de España. III: La universalización. IV: Las dificultades de modernización, llegando hasta el tema núm. 22, La emancipación de la América Española.
- Durante el tercer trimestre, y contando con nueve semanas, se impartirán con la amplitud habitual los siete temas correspondientes a las últimas lecciones de historia, dedicándose las dos semanas últimas para realizar una visión panorámica de los aspectos de geografía humana y económica, que constituyen la parte final del programa.

El Instituto Experimental Piloto realiza, a la vez que su normal actividad docente, una labor en torno a la formación del profesorado en estrecha colaboración con el I. C. E. de la Universidad de Granada de quien depende. Se llevan a cabo en sus aulas la realización tanto del primero como del segundo ciclo del Curso de Aptitud Pedagógica para licenciados universitarios, exigido obligatoriamente para la presentación a oposiciones de agregados de instituto por reciente orden ministerial. Para facilitar el cumplimiento de este decreto, el I. C. E. organizó un curso acelerado e intensivo para la obtención del mencionado certificado. Este curso vino a sumarse al normal que desde el mes de noviembre estaba ya en marcha. Esta especial circunstancia incidió de forma notable en la programación de este segundo trimestre, retrasando el desarrollo del programa, lo cual tiene la contrapartida ventajosa para los alumnos de entrar en contacto con personas diversas, profesores noveles ansiosos de realizar de la forma más positiva sus tareas docentes.

Desarrollo de la actividad docente

Para cada unidad temática disponemos las cuatro horas lectivas semanales de acuerdo con el siguiente orden de actividades: durante la primera unidad se realiza una exposición del tema por parte de los profesores, utilizando como base de la exposición un esquema en transparencias sobre retroproyector en donde quedan claramente estructuradas las líneas maestras del tema. A la vez la exposición se complementa con la proyección de diapositivas o la visualización de mapas, normalmente realizados en transparencias superpuestas que suelen proyectarse simultáneamente a la visión del esquema, por lo que la interrelación entre los elementos expuestos por uno y otro procedimiento se realiza de forma óptima.

La segunda jornada se dedica a realizar en común un análisis del texto del tema, expuesto el día anterior, y que redactado por la profesora y grabado a multicopista por el personal subalterno del centro se ha repartido previamente y está en posesión de los alumnos.

El texto ha sido analizado previamente y de forma particular por cada alumno, cotejándolo con los apuntes obtenidos durante la explicación y anotando los puntos oscuros o aquellos que por ser más interesantes requieran un nuevo y más profundo estudio. Este trabajo previo de cada alumno constituirá la base del desarrollo de la segunda jornada de trabajo, dado que el diálogo se generaliza sobre estos aspectos especialmente difíciles o más sugestivos, entabándose un diálogo, inicialmente, a partir de las preguntas de los alumnos, pasándose a las que la profesora propone en relación con otros temas ya es-

tudiados o con asuntos de actualidad. Llegándose finalmente a que el diálogo se generalice entre los propios alumnos.

La tercera y cuarta jornadas se dedican a actividades prácticas. Normalmente durante la tercera jornada se realizan análisis de textos y documentos o bien, según el contenido de cada tema, se incide en el estudio de diapositivas de arte o de series de mapas. El cuarto día se utiliza para dedicarse a estudiar una noticia, un artículo, o incluso material gráfico de la más inmediata actualidad, en algunos casos aportado por los propios alumnos, relacionado con el tema objeto de estudio. Normalmente a partir de la noticia se buscan sus orígenes haciendo un corte cronológico que nos permita conocer las raíces de la problemática estudiada, bien desde sus inicios o en las diversas etapas de su desarrollo.

Durante la segunda semana esta programación se altera, dado que la cuarta jornada queda destinada a la realización de una prueba escrita de carácter voluntario. Según la naturaleza de cada tema se alteran o se condensan en un solo día las actividades destinadas a la tercera y cuarta jornadas.

MATERIAL

El curso experimental de tercero de B. U. P. presenta peculiares dificultades en relación con el material, dado que por su carácter de pionero del nuevo Bachillerato Unificado y Polivalente no existen en el mercado manuales que respondan a los programas que deben ser impartidos. Este hecho obligaría a un amplio trabajo bibliográfico por parte de los alumnos que, si bien sería muy formativo, es totalmente impracticable dadas su edad y preparación y sobre todo teniendo en cuenta el cúmulo de asignaturas a las que los estudiantes deben hacer frente. Es, por tanto, indispensable que los temas sean redactados por el profesor, incluyendo la bibliografía básica que, al alcance del muchacho, podría servir para profundizar la información expuesta en el tema a multicopista.

Este material es completado por textos, mapas, grabados y gráficos realizados por el mismo procedimiento.

Posee el centro dos aulas especialmente dotadas para impartir nuestra materia. Se cuenta, como ya hemos dicho, con aparatos proyectores y retroproyectores, aparatos para proyectar cuerpos opacos, máquina de cine, tocadiscos, pantallas y mapas mu-

rales de muy diversos tipos. Ambas aulas están dotadas de material móvil, de tal forma que permiten la creación de pequeños o amplios grupos de trabajo o la organización en forma de mesa redonda para las clases de diálogo colectivo. Utilísimos armarios empotrados para la conservación del material son el complemento perfecto para una eficaz labor docente. Poseemos asimismo un despacho-departamento donde se halla la biblioteca básica, el archivo de diapositivas, el armario de mapas y el dispositivo adecuado para poder realizar nuestras propias diapositivas.



Fig. 2. MESA REDONDA. La discusión y análisis de los temas estudiados, realizada por y entre los alumnos, es un elemento básico en la metodología actual. La figura del profesor debe limitarse a ser un mero moderador de los debates.

LAS PRUEBAS

El sistema para la realización de pruebas fue expuesto a los alumnos al iniciarse el curso y aprobado unánimemente. El procedimiento se basa en cuanto a sus contenidos en el siguiente principio: toda la serie de actividades que se realicen en clase puede ser materia de examen. Así, tanto el análisis de un grabado como el comentario de un texto, pasando por la diversidad de opiniones que en torno a una cuestión pudieran haberse suscitado, pueden ser objetos de la prueba. A la inversa, jamás será objeto de examen una cuestión, por simple que sea, que no haya sido objeto de estudio comunitario.

En cuanto a su realización, las pruebas se caracterizan por su voluntariedad y por llevarse a cabo sistemáticamente cada quince días. Al final de cada trimestre y en el transcurso de una semana, de nuevo vuelven a proponerse idénticas pruebas a las ya realizadas de carácter voluntario, siendo esta vez de tipo absolutamente obligatorio para aquellos alumnos que no las hubiesen realizado en las primeras convocatorias, siendo, a la inversa, de carácter voluntario para aquellos que ya las hubiesen realizado. Se trata con este sistema de salvaguardar la libertad del alumno para realizar sus pruebas en el momento que le sea más propicio, proponiéndole dos opciones en fechas claramente conocidas por todos desde el comienzo de curso.

Los contenidos de cada prueba son muy variables, procurando no sólo reflejar fielmente los contenidos del programa oficial, sino también la propia metodología que aplicamos al estudio de la asignatura, por esto las pruebas suelen incluir un elevado tanto por



Fig. 1. EMPLEO DE MATERIAL GRAFICO. Una perfecta selección del material gráfico es un complemento eficazísimo en la enseñanza de la Geografía e Historia.

ciento de preguntas de carácter práctico análisis e interpretación de textos y documentos, comentarios sobre diapositivas, identificación de objetos artísticos, realización de mapas mudos, ejecución de esquemas básicos sobre textos serán siempre uno de los componentes de cada prueba.

PRACTICAS

Ya hemos visto en el apartado destinado a metodología que la tercera y cuarta unidades semanales son dedicadas sistemáticamente a la realización de clases prácticas de los tipos que allí quedan descritos. Nos referiremos ahora a otro aspecto de las actividades docentes eminentemente práctico y que se realiza fuera del aula. Estas actividades responden a dos tipos básicos: trabajos de iniciación a la investigación, y las visitas, excursiones y viajes de estudios. Nos referiremos especialmente a los trabajos de iniciación a la investigación.



Fig. 3. ACTIVIDADES FUERA DEL AULA. VISITAS DE ARTE. Tan importante como la tarea docente realizada en el aula, es la que tiene lugar fuera de ella, hecho que jamás debe privarla del rigor y seriedad que toda tarea docente requiere.

En función de este tipo de trabajos, los alumnos se dividen en equipos de cuatro componentes. Desde comienzos de curso hemos preparado estos trabajos en dos fases, en relación con el primer y segundo trimestre. Durante el primer trimestre cada alumno realizó por escrito un trabajo monográfico elegido li-

brevemente entre todos los que componen el temario del curso, indicándosele para su realización la bibliografía básica, siendo preceptivo la lectura de al menos tres libros cuyas fichas bibliográficas deben acompañar al trabajo presentado. Este trabajo fue entregado en la primera semana lectiva del mes de enero al regreso de las vacaciones de Navidad. En la primitiva programación, anterior a las alteraciones habidas en relación con el curso acelerado de los alumnos del I. C. E., durante el segundo trimestre cada alumno expondría oralmente su trabajo ante sus compañeros durante un tiempo no superior a media hora y habiendo realizado un esquema básico que le sirviese de apoyo durante su exposición a la vez que potenciase su capacidad de síntesis. Al no haberse podido realizar por las razones expuestas, esta tarea queda pospuesta para el tercer trimestre.

El segundo tipo de actividad se realiza durante el segundo trimestre y deberá ser entregado en la primera semana lectiva después de las vacaciones de Semana Santa. Se trata de un trabajo en equipo sobre la historia o la geografía granadinas, que debe realizarse directamente sobre el propio objeto de estudio, sin olvidar la pertinente asesoría bibliográfica.

Se trata de potenciar el indispensable contacto con la realidad histórico-geográfica que está «ahí». Los temas han sido elegidos por los alumnos dentro de la problemática propuesta. Algunos de los títulos elegidos: «Reformas y obras públicas en Granada», «Problemática de los barrios granadinos», «Historia y evolución del Albaycín», «Historia y realidad de los medios de difusión granadinos», «El Monasterio de Cartuja», «Las instalaciones militares en Granada», nos hablan bien claramente del apasionado interés que por la realidad circundante tienen nuestros alumnos. Hasta el momento presente los diversos grupos han realizado diferentes visitas, encuestas y estudios con el fin de recoger el material básico para llevar a cabo sus informes. Es especialmente interesante la realización de material de características sociales muy acusadas. Estos trabajos serán presentados en forma de murales en los que predominan los materiales gráficos acompañados de un estudio en folios sobre el procedimiento empleado para el trabajo y los objetivos conseguidos. Tras la recogida de todos los trabajos, a mediados del mes de abril, está en proyecto la realización de una muestra, si la calidad de los trabajos lo permite, que haga patente al resto de los alumnos del centro los objetivos logrados por los alumnos de 3.º de B. U. P.

Aproximación al trabajo intelectual en equipo

(experiencias didácticas con educandos de COU)

Por **José María PEREZ CALVO**.(*)

Antes de exponer el método que empleo con mis alumnos de C. O. U. para realizar trabajos en equipo, considero imprescindible hacer algunas puntualizaciones previas.

Creo, en primer lugar, que la experiencia propia debe ser el punto de partida para la elaboración de posibles «teorías didácticas». No combato la cultura pedagógica «libresca», pero pienso que hay que evitar ser meros repetidores (v.gr. «yo digo que P. Freire dice...») e intentar también ser «creadores» (v.gr. «yo digo que yo he experimentado que...»). En segundo lugar, la experiencia personal hay que exponerla y completarla con las experiencias de otros profesionales de la enseñanza, puesto que las experiencias de cada individuo son ilimitadas cuantitativa y cualitativamente. Urgen, por ende, encuentros y diálogos comunes, a partir de los cuales puedan incluso proponerse provisionales «modelos pedagógicos» de gran utilidad, sobre todo para personas noveles en dicho campo de trabajo. En Francia y en otros países se han conseguido logros importantes en este sentido. La experiencia, la reflexión y el diálogo posterior constituyen el origen de estas sugerencias, de cuya provisionalidad soy plenamente consciente.

El método de trabajo intelectual en equipo implica tres fases fun-

damentales: elección del grupo, elaboración del trabajo y exposición pública del mismo. Aunque cada año surgen algunas variantes nuevas, la estructura del mismo quedará manifiesta narrándoles las observaciones que anoté durante el pasado curso.

Iniciado el curso, a mediados del primer trimestre, pregunté a los alumnos de C. O. U. si querían hacer trabajos en equipo. Formulé la pregunta tres veces en clases distintas. Se ofrecieron voluntariamente nueve alumnos entre treinta y cuatro. No les indiqué que los grupos serían mixtos. Cuando algunos se enteraron posteriormente quisieron apuntarse y no los acepté. Al grupo de muchachas, cuyas clases de Historia de la Filosofía imparte otro compañero, les advertí que el grupo sería mixto y les indiqué previamente los temas de estudio y objetivos que deseábamos alcanzar. Se apuntaron quince entre diecinueve.

El primer encuentro mixto lo tuvimos un sábado por la mañana en el Instituto Masculino. Mientras esperábamos la llegada de los integrantes del grupo observé falta de espontaneidad respecto a mí y cierta timidez relacional entre sí, así como una artificial separación, agrupándose separadamente los muchachos y las muchachas. Con la experiencia de ulteriores encuentros perderían dicha timidez

inicial y creo que consiguieron mayor confianza y espontaneidad mutuas.

La finalidad principal de esta primera reunión consistía en presentar a las personas, los temas y la técnica de trabajo. Hechas las presentaciones, cada persona comunicó también los principales motivos por los que se había apuntado para formar parte de estos grupos. Coordiné sus respuestas, que partieron de la constatación de unos hechos y del deseo de lograr unos objetivos. He aquí la sistematización de tales hechos y objetivos:

HECHOS

Falta de amistad chicos-as
No se sabe dialogar, hablar en público...
Carencia en la formación recibida de un método de trabajo intelectual.
Formación cultural incompleta y muchas veces no actualizada.
Los adolescentes-jóvenes no sabemos rellenar huecos libres...

OBJETIVOS

Intentar alcanzar dicha amistad.
Intentar el diálogo y la exposición pública de un tema.
Iniciarse en dicho método.

(*) Profesor de Filosofía del I. N. B. «Ibáñez Martín» de Teruel.

Complemento cultural.

Empleo del tiempo libre.

Reconocí el carácter provisional de ciertas generalizaciones y que las referencias por mi parte a datos personales no significaban autoengrandecimiento, sino el deseo de que nuestro trato fuera confiado y personal. Estábamos situados en círculo e insistía en que me consideraran uno más del grupo, cuya misión fundamental era coordinar datos y despertar intereses e inquietudes. Los temas sugeridos fueron los siguientes:

- 1) Desarrollo científico, técnico y humano.
- 2) Sabiduría popular en refranes, canciones y jotas.
- 3) Futurología científica.
- 4) La agresividad.
- 5) Las mujeres en la sociedad.
- 6) El hombre y la naturaleza.
- 7) El cuerpo humano.
- 8) Individuo y sociedad de consumo.
- 9) Filosofía del Zen.

De cada tema les expuse sintéticamente algunas ideas básicas para situar su contenido y su actualidad. Les dije que eligieran tres por orden de preferencia. El resultado fue el siguiente:

- 18 votos para el tema n.º 5
- 17 votos para el tema n.º 8
- 16 votos para el tema n.º 4
- 6 votos para el tema n.º 3
- 5 votos para el tema n.º 2
- 3 votos para el tema n.º 9 y 7
- 2 votos para el tema n.º 6
- 0 votos para el tema n.º 1

El estudio proyectivo de estos datos detecta los ejes nucleares de atención por parte del grupo. Aunque al plantear cada tema desvelé los aspectos más actuales e interesantes, centran su interés en aspectos que para mí ya no son tan centrales. Quiero con esto indicar que hay que responder al interés del grupo, no a los del coordinador. Hay que tender hacia una «sociologización del saber». Es relevante que sus preocupaciones intelectuales giren en torno a: 1.º) Las mujeres en la sociedad. 2.º) Individuo y sociedad de consumo. 3.º) La agresividad.

Se prolongó la reunión y terminamos concretando el día, la hora y el lugar de la siguiente, dejando para entonces la exposición de la técnica de trabajo. A los alumnos les indiqué que no les pondría nota. Hice constar también que nuestras reuniones tendrían un fin fundamentalmente intelectual, lo cual no obstaba a otros encuentros en el bar, la discoteca, el patio de recreo... Quedamos de acuerdo,

por consiguiente, que para trabajar con seriedad intelectual evitaríamos reunirnos con tal fin en el bar, buscando lugares adecuados.

Las muchachas atestiguaron que el conocer que los grupos iban a ser mixtos no les determinó a apuntarse. Les sugerí que formaran los distintos subgrupos, con un número máximo de cuatro personas y que fueran espontáneos y mixtos, si ellos querían. Insistí en la necesidad de tener confianza y amistad para realizar bien todo trabajo en equipo.

Al segundo encuentro llegué con más de una hora de retraso, debido a la inesperada prolongación del claustro de profesores. Algunas personas se habían marchado y otras volvieron poco después. Intenté que comprendieran el hecho de mi retraso, evitando justificarme, excusarme o pedir perdón. Les comuniqué con sencillez que, pese a dicho retraso, tuve que elegir entre el encuentro con ellos y una conferencia de economía aragonesa pronunciada por un profesor de la Universidad de Zaragoza en el Colegio Menor San Pablo. Al no estar todos los componentes les expuse sin más comentarios el proceso del trabajo en equipo, manifestándoles que era personal, lo cual no quería decir que lo encuentren —en parte— en los libros.

En primer lugar les hice comprender que el trabajo en equipo es imprescindible en cualquier rama del saber. Reconocí que hay cosas que se aprenden, practicándolas, así a dialogar, dialogando, a trabajar en equipo, trabajando... Señalé en tercer lugar que, más que comunicarle información acerca de..., intentaba enseñarles a «saber utilizar el saber». Por este motivo la bibliografía consultada por ellos sería muy limitada.

Les indiqué algunos aspectos metodológicos generales que cito a continuación:

a) En principio no les limitaría el número de páginas ni la cantidad de datos recogidos. No obstante, les maticé que es mucho más difícil hacer un buen trabajo breve que largo en páginas.

b) Insistí que tendrían que presentar varias veces el manuscrito antes de la redacción «definitiva». Así evitarían repeticiones inútiles de palabras, de ideas o de pensamientos, a la vez que ejercitaban la búsqueda de nuevos enriquecimientos lexicográficos. Constaté bastante pobreza lexicográfica en estos bachilleres.

c) Les encarecí que hicieran

caso de las reglas metodológicas referentes al modo de citar revistas y libros científicos y al modo de numerar y sistematizar los contenidos de un sumario o índice. Previamente les había explicado sucintamente dichas reglas internacionales.

d) Les dije que tendrían que citar la bibliografía consultada y también, al menos, quince títulos de bibliografía complementaria. De este modo entrarían en relación, en la Biblioteca de la Casa de la Cultura, con un fichero bibliográfico.

e) Les aconsejé la importancia de emplear diccionarios especializados y que realizaran tres copias del trabajo, una para el profesor moderador de cada trabajo, otra para el Seminario de Filosofía y la otra para ellos.

Les expuse también otros aspectos metodológicos más concretos que enumero seguidamente:

a) Es aconsejable una primera lectura rápida del libro o del artículo. Durante su lectura no se toman notas, sino que se detectan temas-eje o centrales, adquiriendo una perspectiva global del contenido o contenidos.

b) En segundo lugar hay que proceder a una lectura lenta, por capítulos o partes de capítulo, cuya finalidad fundamental es intentar entender los contenidos.

c) A continuación tendría lugar un encuentro con el profesor-coordinador, quien resuelve las dificultades de intelección y comenta las primeras dificultades surgidas en el primer encuentro del educando con otros libros —«no texto»—. En este encuentro tuve que esbozarles un índice, que les sirviera de estructura, de «estantería» en la que colocaran los datos que iban recogiendo en sus lecturas.

d) Tercera lectura, en la que recogían datos, realizando fichas, resúmenes, etc. Les hago caer en la cuenta de que tomar notas no significa trasladar a bolígrafo todo lo que ya está en caracteres impresos ni copiar «al pie de la letra» muchos textos, sino apuntar ideas, páginas que hagan referencia a determinadas partes importantes del texto-«cantera» y tan sólo algunos textos más relevantes, que se transcriben literalmente.

e) Recogidos estos datos hay que saber ordenarlos, sirviéndose del esquema esbozado y posteriormente completado.

f) Después de leer varias veces dichos datos ordenados hay que

resumirlos dejando lo accesorio y sintetizando lo principal.

g) Luego viene un encuentro con las otras personas del grupo que están trabajando en el mismo tema. La finalidad primordial de este encuentro es matizar, ampliar, corregir y contrastar en común los datos recogidos en torno a un mismo tema por personas diferentes y en fuentes distintas. Así les hice ver que un trabajo en equipo no consiste en la realización de algo por una o dos personas, que los demás corroboran tan sólo con su firma. El auténtico trabajo en común comporta un esfuerzo personal de lectura y de búsqueda que se completa con los esfuerzos similares de otras personas.

h) La siguiente fase consiste en confeccionar la primera redacción en borrador.

i) Nuevo encuentro con el profesor-coordinador.

j) Segunda redacción del borrador, que puede ser encomendada a una persona del grupo que tenga mayor facilidad de redacción.

k) Visto bueno del profesor-coordinador y redacción «definitiva».

l) La última parte de este proceso consiste en la exposición pública, en la Casa de la Cultura, ayudados, a la hora de contestar al público asistente, por un moderador especialista en la materia tratada. Hacemos de este modo «aulas abiertas» cambiando no sólo el contorno material de la clase, sino la composición de los oyentes.

Hice notar las dimensiones culturales, didácticas, humanas... de estos trabajos en equipo, cuyas distintas fases fui «controlando» grupo por grupo en reuniones regulares.

Les sugerí otros temas («Sociedades utópicas», «El evolucionismo», «Teilhard de Chardin», «La incógnita del hombre...»), que no captaron nuevos intereses, excepto el tema de «Educación liberadora».

Los temas definitivamente aceptados fueron: «Sabiduría popular en refranes, canciones y jotas», «Educación liberadora», «La agresividad humana», «La mujer en la sociedad», «El hombre y la sociedad de consumo (la manipulación publicitaria)», «El budismo Zen».

Algunas personas estaban interesadas por varios temas. Les recordé la necesidad de delimitar objetos de interés. Esto no obstaba a que, terminados los trabajos, pudieran disponer de la bibliografía general, que personalmente les

presté. Les matiqué que la organización por mi parte de estos grupos de trabajo se debía a una entrega personal, voluntaria y desinteresada, al margen de cualquier ideología y de cualquier manipulación.

En el tercer encuentro general repetí los aspectos metodológicos citados anteriormente, ya que al segundo encuentro no asistieron todos. Les insté a que no se desanimaran ante las primeras dificultades surgidas en la lectura de los libros. Insistí que «el no entenderlo todo» no es pretexto para desertar, ya que el primer encuentro con libros «serios» es en sí mismo un primer paso imprescindible y positivo. Les animé a que siguieran todas las fases del proceso para que el trabajo les resultase individual y colectivamente eficaz. Nombramos coordinador dentro de cada grupo. Este «educando-coordinador» se encargaría de recordar a sus compañeros si iban realizando las distintas etapas antes señaladas y de convocar las reuniones de grupo.

Aludí a la delicadeza en las relaciones humanas, no considerando a nadie «llena-huecos» o tapón de lo que los demás no quieren e intentando tomar posturas o decisiones a partir de un diálogo auténticamente democrático, en el que prevaleciera no la cantidad de manos alzadas, sino la calidad de proposiciones razonadas. Intenté que consiguiéramos la espontaneidad para evitar de este modo justificaciones, perdones y verdades a medias.

Al cabo de diez días tuve el cuarto y último encuentro general. Insistí de nuevo en la regularidad metódica, asistencia a las reuniones, realización del trabajo individual, organización, educación de la voluntad... Expusieron los exámenes trimestrales como hándicap. Les indiqué que aminorar la marcha no significa soslayar el trabajo, sino dosificarlo. Constaté la carencia del hábito de trabajo intelectual, pese a que llevan seis cursos «estudiando»... Les hice notar que la clave de resultados más o menos exitosos quizá radique en la organización metódica del propio trabajo.

Algunos dijeron que no habían leído todavía nada. Otros leyeron sus primeros apuntes. A partir de ellos les sugerí un esquema general con el que podían ir a recoger materiales, advirtiéndoles que dicho esquema era modificable puesto que tan sólo tenía una función orientadora. Posteriormente en las reuniones por grupo completamos

y modificamos colectivamente cada esquema. Les aconsejé que, después de una lectura rápida, fijaran la atención únicamente en los capítulos o apartados que consideraran más claros e importantes para ellos. Sugiero la posibilidad de realizar conjuntamente una merienda prenavideña. Aceptaron la idea y realizamos también dicho acto, en el que pude observar la extraordinaria evolución en las relaciones interpersonales dentro de este grupo de muchachos y muchachas, quienes, pese a tener un patio de recreo común durante seis meses, no se habían conocido hasta el comienzo de estos encuentros.

La última reunión general terminó con una llamada al compromiso, al trabajo y a la responsabilidad personales. Partió la idea de Charo.

A partir de este momento tuve las reuniones con cada subgrupo, encargado de preparar un tema concreto. Nos encontrábamos en cafeterías o bares del centro urbano o de la periferia. Nuestra actitud de reunidos, los libros entre las tazas, etc. provocaban ciertas miradas de sorpresa o curiosidad. No nos resultaba difícil concentrarnos. Los pasos seguidos fueron los siguientes, en sucesivas reuniones:

a) Lectura por parte de cada componente de los datos recogidos.

b) Matizaciones colectivas.

c) Observaciones por mi parte, respecto a contenidos y al modo de redactarlos.

d) Elaboración, en común, de la síntesis temática, que nos parecía más adecuada.

e) Redacción individual de los datos, matizados, recogidos y expuestos a los demás.

f) Nueva puesta en común.

g) Redacción definitiva por la persona más versada en redactar.

Hubo personas que no respondieron a esta llamada a la responsabilidad y trabajo personal. Les repetí que trabajar en equipo no equivalía a colaborar mecánicamente, sino personalmente. Recordé a cada subgrupo la actualidad del tema estudiado y la imperiosa necesidad del trabajo en equipo para alcanzar metas importantes en todos los niveles de la actividad humana y, en este caso, de la actividad intelectual. Tuve que entregarles también esquemas más detallados. He comprobado que es imprescindible, en este período de formación, dotarles de tal estructura básica, como apoyatura a los datos que iban recogiendo en sus

lecturas. Evité cierta pérdida de tiempo en busca de o en la compra de los libros, ofreciéndoles los míos.

La última fase de esta experiencia consistió en la exposición pública de cada tema en la Casa de la Cultura. Insistí en la importancia —en un contexto de formación integral— de «atreverse a hablar en público», indicándoles que adelantando tal experiencia anticipaban, en algún modo, el proceso de maduración personal e intelectual. Insistí en que su intervención sería voluntaria. Excepto un subgrupo, los restantes quisieron intervenir. Algunas personas introvertidas hicieron un gran esfuerzo de carácter para actuar ante los demás. Las fases de la exposición pública son:

a) Cada componente del subgrupo lee públicamente parte del trabajo.

b) El «especialista» hace algunas observaciones al tema e incluso a la intervención de los muchachos y muchachas. En cada tema hay uno o varios profesores u otras personas preparadas en mi ciudad, a los que invito para que

contesten a las preguntas del público.

c) Breve descanso. Durante esta pausa entrego preguntas escritas a algunas personas asistentes. Algunas no quieren preguntar, otras aceptan y hacen el esfuerzo psicológico de preguntar en público por vez primera. También estas preguntas «programadas» sirven para romper el fuego en el coloquio, consiguiendo una mayor intervención del público asistente.

d) Coloquio. El «especialista» contesta a las preguntas del público. A veces, espontáneamente, intervienen algunos componentes del subgrupo, que ha leído su trabajo.

Antes de comenzar estos «encuentros intelectuales abiertos» entrego a la gente libros relacionados con el tema y en el descanso oriento bibliográficamente a cuantas personas se interesan por alcanzar una mayor profundización en las ideas sugeridas.

Comunicamos el tema a la prensa y radio locales, informamos mediante cartulinas a los distintos centros docentes y la asistencia es

numerosa, prevaleciendo estudiantes de Bachillerato, Colegio Universitario y Escuela de Formación del Profesorado de E. G. B.

Termino indicando que no he evaluado los resultados de esta experiencia. A nivel individual constato el agradecimiento de algún educando, que posteriormente, ya en la Universidad, ha captado plenamente el valor anticipado de la misma.

Constato, repito, que no todos los componentes de los distintos subgrupos aprovecharon a fondo tal vivencia. No obstante, todos captaron el ambiente creado, en el que tuvieron una oportunidad de ejercitar su libertad y su responsabilidad. Creo que, en líneas generales, la experiencia resulta ampliamente educativa.

Sé que estas sugerencias son muy incompletas. Soy consciente de la importancia que tiene en nuestro país la renovación educativa. Se las ofrezco con toda sencillez, como una aportación más, aproximativa a tal renovación que debemos hacer entre todos, educandos y educadores.



DEBATE

La Organización de los Centros de Bachillerato

Responden

GONZALO SANCHEZ VAZQUEZ, Catedrático y Director del Instituto Nacional de Bachillerato «Fernando de Herrera» de Sevilla.

CARLOS MARTIN MANJARRES, Profesor del Centro no estatal de Bachillerato «Seminario Menor» de Valladolid y del Instituto Superior de Filosofía de San Gregorio. Es actualmente Vicedecano del Colegio de Doctores y Licenciados de Valladolid.

CARMEN PLEYAN CERDA, Catedrática del Instituto Nacional de Bachillerato «Montserrat» de Barcelona.

ENRIQUE JIMENEZ FERRER, Profesor no

numerario del Instituto Nacional de Bachillerato «Santamarca» de Madrid.

GERARDO CASTILLO CEBALLOS, Director de Estudios y Jefe del Departamento de Perfeccionamiento del Profesorado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra.

MARIA ANTONIA TATO VAZQUEZ, Profesora Agregada del Instituto Nacional de Bachillerato «Castelao» de Vigo.

ANTONIO INIESTA ONECA, Catedrático de Instituto e Inspector de Enseñanza Media. Es actualmente Subdirector General de Ordenación Académica del Ministerio de Educación y Ciencia.

Preguntas

1. ¿Qué principios cree usted deben presidir la organización de un Centro de Bachillerato?
2. ¿Cómo concibe usted la Dirección de un Centro?
3. ¿Cuál debe ser, a su juicio, el grado de participación del equipo docente en la toma de decisiones y en qué temas?
4. ¿Qué importancia atribuye usted a los seminarios didácticos en la organización del Centro? ¿Y a los servicios de orientación y tutorías?
5. ¿Cuál debe ser, a su juicio, la participación del alumnado? ¿Y la de los padres?
6. Autonomía del Centro y adecuación a las necesidades de su entorno. ¿Cómo ve usted este tema?

Respuestas



Gonzalo SANCHEZ VAZQUEZ

1

De cara a nuestro tiempo, aquellos que hagan posible una plena participación de todos los sectores implicados directamente, alumnos, profesores, familiares, sin excluir el entorno social a fin de conseguir no sólo titulados más o menos preparados, sino también ciudadanos aptos para la convivencia y las tareas colectivas.

Me parece que una actitud no sólo pasiva sino activa debe reflejarse en los siguientes puntos:

a) Planificación de actividades y previsión de necesidades docentes y administrativas.

b) Información y crítica de planes y programas, especialmente cuando hay cambios.

c) Conocimiento y discusión de las normas y disposiciones, tanto de régimen interno del Centro como de carácter provincial y nacional.

d) Orientación escolar, en su doble vertiente académica y profesional.

e) Evaluación conjunta de la labor educativa, que armonice los criterios de los profesores de un mismo grupo de alumnos y de una misma disciplina, acabando de una vez con los reinos de taifas y las desiguales, cuando no arbitrarias, medidas del rendimiento educativo.

f) Proyección de la actividad del Centro sobre la sociedad en torno, a través de actividades educativas y culturales, de las que no debe excluirse el diá-

logo sobre temas de interés común.

Creo que el clima de interés y cooperación que pueden galvanizar los Centros sólo es realizable a través de tres grandes principios: participación responsable y democrática de todos los estamentos, suficiencia de medios y autonomía en su gestión docente y administrativa.

2

Pienso que debe jugar un gran papel, no ya en los aspectos autoritarios tradicionales, sino en el de constituirse en el gran motor de ilusiones y sugerencias, el coordinador que armonice actividades e iniciativas, no que quiera o tenga que hacerlo todo por sí solo. Debe contribuir con su actitud a crear una atmósfera donde profesores y alumnos vean recogidas sus ideas y les sean facilitados los medios de realizarlas. Me parece que en un clima ilusionado, cuando los que parti-

cipan comprueban que no se les imponen las actividades, sino que las proponen y las realizan ellos mismos, pueden hacerse auténticos milagros.

La personalidad del Director debe informar y propiciar, en resumen, el ambiente de libertad, de convivencia y de sentido de responsabilidad en el cual se han de mover profesores, alumnos y el personal no docente.

3

En la previsión de necesidades y de medios, en la planificación de actividades del curso y horarios y en la elección de cargos directivos (en que hay que tender a pronunciamientos unipersonales), la participación del profesorado sin exclusiones es fundamental, pero sin constituirse en un grupo privilegiado, ya que en esos puntos y otros de trascendencia análoga las decisiones deben ser compartidas con una amplia representación de alumnos y una adecuada participación de padres y personal no docente. Es preciso, entonces, que no sólo se oiga a este claustro ampliado, como señalan las disposiciones vigentes para el claustro actual y el programado Consejo Asesor, sino que pueda tomar efectivamente decisiones que garanticen el funcionamiento autónomo del Centro, sin el cual no puede hablarse de auténtica libertad de enseñanza.

A través de los seminarios, de las juntas de evaluación de grupo, de reuniones de profesores de la misma disciplina de un curso, que considero muy importantes para fijar la programación detallada y los criterios de evaluación específicos; a través de las tutorías, de reuniones con los padres, de las

actividades complementarias y extraescolares y sobre todo del contacto personal con los alumnos, la presencia activa del profesor es decisiva. Está claro que debe participar en la toma de decisiones en lo que se refiere a programación de las materias, evaluación de los alumnos y de su propia labor, petición y distribución de los medios de enseñanza, disciplina y orientación escolar.

Naturalmente, la realización satisfactoria de este apretado cúmulo de tareas y responsabilidades exige que no se recargue excesivamente su horario, para dejar paso además a la posibilidad de investigar en educación (aspecto tan infravalorado en la enseñanza media), y de que se resuelvan cuestiones tan perturbadoras como la inestabilidad del profesorado, la promoción en la carrera docente, su remuneración adecuada, etc.

4

En general, los seminarios no funcionan satisfactoriamente, aunque no hay que cargar las culpas sobre el profesorado, sino más bien sobre problemas de estructura y de recargo de trabajo. Como antes apunté es corriente que los profesores de la misma materia y del mismo curso no coordinen los contenidos y los niveles de exigencia a los alumnos. No se trata de coartar la autonomía y la personalidad del profesor, pero sí parece indispensable una discusión completa y conjunta sobre los aspectos que son fundamentales y los que son secundarios en un programa, la intercomunicación de experiencias y de resultados (especialmente cuando se trata de nuevos planes), incluso la realización de pruebas comunes a lo largo del año académ-

mico para los alumnos de su mismo curso. Me parece que la presencia y participación de unos profesores en las clases de otros compañeros, para un análisis posterior de su desarrollo y de los métodos empleados, puede ser muy interesante y aleccionadora para todos.

No hay que esperar ni desear que los seminarios funcionen a toque de corneta de sus respectivos jefes. Deben constituir un órgano abierto de reflexión sobre programas, métodos, textos, bibliografía, actividades, preparación de pruebas, apuntes, experiencias pedagógicas, etc., en que la más modesta opinión puede ser aleccionadora.

En cuanto a los servicios de orientación y tutorías, la situación de los Centros no es, desgraciadamente, mejor. Lamentablemente, se ha suprimido sin contrapartida el servicio médico y no se han puesto en marcha todavía los gabinetes de orientación. Pero es posible, a pesar de ello, hacer mucho. Aun funcionando ese gabinete, el conocimiento personal del alumno por los profesores, y especialmente por el tutor, constituye un factor insustituible de esa orientación. Una información de los problemas personales y familiares del alumno, de su actitud dentro y fuera de la clase, puede ser decisiva para evitar situaciones casi irreversibles y traumas de difícil solución. La confianza que el tutor inspire, la seguridad de la importancia de su tarea y la dedicación que ésta exige, dirigidas a los alumnos de una manera individualizada, indican la dificultad de ejercerlas efectivamente con un grupo de cuarenta.

Por otra parte, y no sólo es misión del tutor sino de todo el profesorado y de los directivos del Centro, es fundamental me-

jorar la orientación académica y vocacional del alumno, informándole y aconsejándole, a la vista de sus posibilidades, de todas las opciones actuales y futuras, tanto del plan de estudios como de las áreas profesionales. En este último aspecto, los Institutos que no están ubicados en grandes capitales no tienen muchas fuentes de información y sería interesante que en la Inspección se creara un servicio de orientación a disposición de los Centros y especialmente para los alumnos de C.O.U.

5

Me parece insuficiente la reglamentada actualmente, aunque es innegable que se ha avanzado respecto a la inexistente anteriormente. Los alumnos de quince a dieciocho años o más rechazan la orientación paternalista de su participación, y en este sentido estimo más importante, de cara a su formación cívica, su intervención que la propia de los padres. Hay que dar paso a las juntas de delegados de grupo y de curso, que en la práctica existen en muchos Centros, a las asambleas de alumnos, a sus asociaciones y a las de antiguos alumnos, tan interesantes en las actividades culturales y de orientación. No se trata tanto de impulsar una actuación de los alumnos como de encauzar por la vía del diálogo y de la aceptación legal lo ya existente, haciendo posible una responsabilidad compartida en las actividades del Centro, en la utilización y conservación del material y hasta en el mantenimiento de la disciplina y la elevación del rendimiento escolar.

Hay que estimular a nuestros alumnos para acrecentar el sentido de responsabilidad y de autodisciplina, discutiendo abier-

tamente con ellos los fallos académicos y de actitud, la objetividad de las evaluaciones, las sanciones que pudieran imponerse y recogiendo sus opiniones sobre la labor general del Centro y la particular de cada uno de sus estamentos, entre las cuales no debieran faltar las que se refieren al desarrollo de las clases y al interés, puntualidad y métodos de trabajo del profesorado.

¿Y la de los padres? No todo consiste en crear unas asociaciones que a veces han servido de trampolín para fines ajenos a la enseñanza, cuando no de instrumento de presión sobre el profesorado por parte de padres influyentes. Realmente, las asociaciones de padres deben ser una ayuda para resolver los problemas del Centro y para conectarlo con el barrio o pueblo en que se desenvuelve. No sólo deben tener los padres una relación frecuente con el tutor y los profesores, sino que deben estar presentes en las actividades culturales, concesión de becas y matrículas gratuitas, admisión de alumnos, orientación escolar, información de los planes de estudios y posibles opciones, y en todo aquello que afecta a un deterioro de la calidad de la enseñanza (excesivo número de alumnos por grupo, horario recargado o mal distribuido, escasez de medios y material de enseñanza, profesorado negligente o inadecuado, etc.), deterioro del que son víctimas principalmente sus propios hijos.

6

Se ha ido produciendo una creciente burocratización de la vida docente del país, tanto a nivel nacional como a niveles provinciales, perdiéndose en buena parte la autonomía

de gestión administrativa y docente de los Centros, que debería adaptarse a las condiciones sociales de la población escolar, a las características regionales, a la personalidad variable del equipo docente, al hecho claramente diferencial de la docencia en pequeñas ciudades o en las grandes urbes, en las áreas marítimas, agrícolas o industriales, etc.

A lo largo del curso, por la cantidad de normas, disposiciones, estadísticas, fichas, oficios, etc., que llueven sobre los Centros da la impresión de que la mayor parte de las energías del equipo directivo debe emplearse en atender esos requerimientos administrativos y no en las actividades docentes, que al fin y al cabo son la única razón de su existencia. Urge, pues, simplificar la administración, evitar la multiplicidad de peticiones de los mismos datos, autorizar una mayor flexibilidad en la liquidación del presupuesto del Centro, adaptándolo a las necesidades reales y variables de cada uno y evitando de una vez las clásicas malversaciones formales. En este sentido, se hace necesaria una mayor asignación presupuestaria no sólo para atender la elevación del coste de la vida, sino para que se puedan satisfacer las necesidades de material de enseñanza, sin esperar envíos tardíos e inadecuados, y para proceder a las pequeñas mejoras de las instalaciones y a las reparaciones, que a veces esperan hasta que el mal se ha hecho, si no incurable, mucho más costoso por el retraso que produce la centralización.

Finalmente, en cuanto a su adecuación al entorno, está clara la necesidad de que los Centros se vinculen a la sociedad no sólo a través de los padres, sino directamente. Por una parte, pueden jugar un pa-

pel importante en la educación permanente de los ciudadanos mediante sus actividades de extensión cultural, por sus contactos con las asociaciones de vecinos, círculos y centros culturales, bajo una relación recíproca que puede permitir a los Centros también el conocimiento de problemas de la sociedad que inciden y a veces perturban seriamente el rendimiento escolar.

Por otra parte, se hace necesario un mayor acercamiento a los Centros educativos de donde vienen y a donde van nuestros alumnos. Sin paternalismo por parte de nadie, hay que hacer menos bruscos esos dos momentos críticos del proceso educativo. Contacto con los Centros de enseñanza superior para conocer las dificultades serias de los alumnos en su primer año de carrera. Contacto con los colegios de E.G.B. de la zona, intercambiando experiencias y rendimientos de los alumnos de octavo curso de E.G.B. y de primero de B.U.P., señalando con espíritu constructivo los fallos de preparación y adaptación de uno y otro nivel y propiciando así la planificación armónica de la vida del estudiante desde los seis a los dieciocho años por todos los estamentos implicados.



Carlos MARTIN MANJARRES

1

Hay un principio general que debe presidir la organización de todo Centro de Bachillerato; lo exigen tanto la edad como la colocación de los estudios mismos: entre la Básica y la Universidad. El principio general es éste: facilitar la madurez humana del alumno, reflejamente adquirida. Lo de «reflejamente adquirida» le viene exigido por la condición de «estudiante».

El principio se concreta en tres secciones o capítulos, a saber: madurez histórica, madurez social y madurez humana.

a) Madurez histórica. El joven debe adquirir conciencia de sí mismo a través de la cultura en que está inserto y de la historia en que se ha desarrollado esa misma cultura y su patria. Estimo que sin acceso a esta dimensión histórica difícilmente puede el alumno adquirir una verdadera profundidad, una auténtica universalidad. Las humanidades, con el arte, la literatura, la historia en sus varias gamas... tienen desde este aspecto su plena justificación.

b) Madurez social. El joven debe adquirir conciencia de su dimensión social. Como miembro de una sociedad, en la que se hace, en la que crece, a la que debe servir y en la que, a la vez que la sirve, va a encontrar su propio y personal desarrollo, al alumno no se le puede privar de cuanto supone y conlleva el encuentro con esa sociedad. Tal como la sociedad es ahora, por qué ha llegado a ser así, a dónde se dirige, qué necesita para continuar siendo y mejorar.

Todas las asignaturas «sociales» tienen aquí su lugar. Lo tienen las matemáticas y la técnica, el estudio del dinamismo y de las fuerzas inventivas humanas, su fomento y estímulo en el alumno... A la religión y la ética corresponde un puesto de honor.

c) Madurez personal, madurez para la libertad. A ella tienen también los anteriores apartados. Pero es claro que debe ser estimulada directamente. «Las escuelas —escribe Alexis Carrel— no enseñan la disciplina de sí mismo ni el orden ni la educación ni el coraje. Los educadores del siglo xx se figuran que la cultura de la inteligencia equivale a la cultura del espíritu.» Nadie apenas se acuerda de educar la sensibilidad, la afectividad, el carácter.

Estoy, pues, desde este apartado, contra la forma actual de intentar organizar el Bachillerato para conformar eruditos o crear técnicos puros: dejando el Centro de Estudios descolgado de la familia y de la sociedad misma, como un islote. Me parece ésta una posición deshumanizante, alienadora para el alumno: la continuación del hombre duro y mecánico, con el que pocos están a gusto.

Psicólogos, educadores en la fe, filósofos, profesores de edu-

cación física, etc., tienen aquí un lugar más destacado.

Decía arriba que el Bachillerato debía «facilitar la madurez humana». Facilitar es ayudar el camino difícil: un camino que no debe dejar de ser recorrido nunca, continuado. Desde esta «base de humanidad» del Bachillerato, la especialidad de la Universidad —o Escuela Superior— se encaja mejor, se asimila... y no tiene por qué encontrar término: la especialización ahondaría la humanización.

Resumo: El principio fundamental que debe presidir la organización de un Centro de Bachillerato es la convergencia de disciplinas teóricas, prácticas y vivenciales que sean capaces de madurar humanamente al alumno.

2

A tenor de lo dicho en la respuesta primera, la dirección de un Centro es:

— La que estimula humanizadamente el plan aceptado.

— La convergencia de las posiciones diversas.

— El lugar de encuentro, canalizador, de las iniciativas creativas o enriquecedoras.

— La limadora de las asperezas y problemas que lleva consigo todo trato relacional humano.

— La que, si llega el caso, sabe cortar decididamente una situación destructora.

La dirección debe ser participada por un equipo, o Consejo. Debe, no obstante, terminar en «una» persona; no debe diluirse en el equipo o Consejo. La articulación concreta me parece secundaria.

3

El equipo docente debe participar colegialmente en las de-

cisiones que afectan a la operatividad del Centro: discutiendo y ofreciendo criterios, comportamientos, actuaciones... que afecten a los profesores mismos, a los alumnos, a la imagen del Centro hacia el exterior. Especial importancia tiene la adopción de unos criterios mínimos de comportamiento —pocos en número— que regulen comunitariamente la relación con los alumnos, para que no peligre la condición de «centro educativo».

Esto último supuesto, los temas, en que las decisiones del equipo docente pueden —y deben— ejercerse serían en principio todos, con dos excepciones:

a) Naturalmente, aquello que es ley o que, sin serlo ni ser reprochable, supusiera tal novedad o desconcierto que deteriorara la imagen del Centro educativo en cuanto tal.

b) Aquello que vaya contra la finalidad misma del Centro educativo, que supongo tipificado. No admito, en resumen, que la decisión del equipo docente pueda afectar al «modelo» del Centro educativo: lo que equivaldría a un secuestro moral o a un «golpe de estado».

4

a) Doy gran importancia operativa o práctica —y no sólo ahí, lo que quiere decir que en campo limitado o secundario— a los seminarios didácticos. Bien llevados dan al Centro seguridad hacia dentro, sensación de que el Centro lleva las cosas seriamente hacia fuera. Tienen un peligro, que debe ser superado: que se mate la iniciativa personal de cada uno de los miembros del seminario.

b) Los servicios de orientación los estimo de gran valor pedagógico y humano: de valor

superior, aunque son de otro orden, al de los seminarios. De nuevo hago referencia a un peligro: las orientaciones venidas de «aficionados» —calificativo en el que englobo todo lo que no viene desde una verdadera preparación y desde un profundo respeto— destruyen, o desconciertan, más que ayudan.

c) Las tutorías tienen para mí poca importancia, aunque no sea nula.

5

a) La participación del alumnado debe existir: por representantes (uno o dos por grupo). No son inútiles, a veces, reuniones del alumnado entero. La representación, sin embargo, debe estar regulada de forma precisa y rigurosa. Contra la opinión frecuente, estimo que la autoridad es creadora y no opresora, si no es cuando se distorsiona. Un Centro en que la autoridad la tengan los alumnos por presión y de hecho es antieducativo.

La participación del alumnado es, pues, para que sean oídos en las cosas que les afectan a ellos y para que sean atendidos en lo que significa verdadera mejoría en horarios, organización, relaciones humanas...

b) A la participación de los padres atribuyo gran importancia, como fácilmente puede deducirse de lo respondido a la pregunta primera. En el enfoque humano, que del estudio del Bachillerato voy perfilando, los padres tienen, a mi entender, tanta importancia que frente a ellos no debe hacerse nada: todo *con* ellos.

La participación de los padres en el aspecto académico debe ser inferior: más bien de comunicación que de participación activa.

6

Si queremos hacer Centros creadores, dinámicos y vivos, una cierta autonomía se requiere: en el «modelo» educativo, en el «estilo», en la «proyección»... Nada mata más que el rasero común o el patrón común. Más lamentable todavía para el Bachillerato, la edad de los ideales.

No entiendo del todo bien lo que quiere decir «adecuación a las necesidades de su entorno». Si, como me parece, pide la pregunta si el Centro debe —o no— adecuarse a las necesidades de su entorno, entendiéndolo adecuarse por identificarse, respondo: No, no debe identificarse; sería fijar clasísticamente a los alumnos de ese entorno. Si adecuarse es tener en cuenta las necesidades, el estilo... de su entorno, respondo: Sí, debe tenerlo en cuenta; por pedagogía, humanidad y aun rentabilidad económica (sea esto dicho con tristeza). Pero no para coartarse, encerrarse... y coartar y encerrar al alumno. El realismo pide moverse en el entorno, mas no debe esto presionarse hasta tal punto que yugule la posibilidad misma de superarlo: lo que vale para el barrio, la comarca, la región y la nación entera. A veces, las vocaciones más rentables son las que, en principio, parecían inútiles.

Carmen PLEYAN CERDA

Al paso que agradezco a los organizadores de este debate el amable intento de escuchar la voz de la «experiencia», encarnada en esta ocasión en una vieja profesora, tengo que confesar, con la sinceridad y la libertad de expresión que dan

los años, que me ha causado gran sorpresa la consulta.

Si en algún aspecto los viejos sustentamos cierta sabiduría, puede que sea precisamente porque no tenemos respuestas sencillas para las cosas, que son, siempre, tan complejas.

En cambio, lo que sí tenemos a punto sin cesar, son muchas preguntas, inacabables interrogatorios que hacer a todo el mundo, y en especial a los que ostentan, en un momento dado, capacidad y poder de decisión.

1

He aquí algunas de las preguntas que desearía formular como respuesta. En el primer punto de la consulta, se habla de «principios». Los «principios» de una enseñanza es bien sabido que siempre están determinados desde el poder. Ahora bien, en un país que inicia una experiencia democrática, ¿no parece ilustrativo y necesario escuchar en primer lugar a los que van a colaborar en la gestión legislativa desde el Congreso y el Senado, porque son ellos quienes representan la voluntad de millones de españoles?

2

¿Por qué se ha iniciado el debate entre unas pocas personas, cuando existen en España vehículos de opinión mucho más significativos y generales: partidos políticos con representación en las Cortes, Colegios de Licenciados y Doctores, Asociaciones de Alumnos, Asociaciones de Profesores, de Vecinos, de Padres, etc.?

En mi caso, por lo menos, no creo que valga la pena dar a conocer lo que personalmente opino, puesto que ello tendría

sólo el valor de un juicio privado, formado tras una larga experiencia individual, pero en circunstancias muy concretas. Por otra parte, como no lo he puesto a prueba ni lo he contrastado en circunstancias distintas a las que yo misma he vivido, de ningún modo me atrevería a darle una validez más general.

En cambio, como he dicho, sí considero interesante y preferible, y por supuesto más práctico, oír primero las voces de todos cuantos han de dar vida a los Centros de Bachillerato, desde dentro y desde fuera.

3

Por descontado no creo que haya que renunciar, con lo que acabo de decir, a la intervención de los técnicos en la organización y gestión de los Centros. Al contrario, creo que el técnico tiene una misión esencial: ser el instrumento auxiliar que, advirtiendo errores, movilizándolo elementos escondidos, controlando desequilibrios que pudieran hacer peligrar la gestión, activando impulsos, combinando contradicciones, etc., debe hacer realizable el indeterminado afán de los que constituyen la institución y le dan su razón de ser. Pero tal intervención debe siempre llevarse a cabo a posteriori.

4

En el mismo cuestionario, aunque en último lugar, se alude a un concepto que creo fundamental y determinante: «Autonomía del Centro y adecuación a las necesidades de su entorno. ¿Cómo ve usted este tema?»

¿Cómo habría que verlo? ¿Acaso una Institución que sos-

tienen con sus impuestos los ciudadanos en general no debe estar al servicio de su entorno? ¿Y quiénes constituyen ese entorno sino todos los vecinos que se agrupan a su alrededor y que son los únicos que pueden decidir en qué sentido esta institución ha de estar a su servicio?

Es bien notorio el diverso carácter de un Centro de Bachillerato público o privado; el de un Centro instalado en el barrio industrial de una gran ciudad, al que llegan, vivísimos, a través de los alumnos y de sus familias, los grandes problemas sociales de la zona; el de un pueblo pequeño, alejado en muchos sentidos de cualquier actividad política, social, científica, artística, propia de las grandes ciudades, o el del clásico Centro de Bachillerato instalado en un barrio burgués de una ciudad cuyos vecinos sacian todos sus afanes culturales por vías totalmente ajenas al Centro escolar...

5

¿Cómo adivinar, pues, desde aquí, cuáles son las necesidades de los respectivos entornos e incluso las posibilidades de organización de cada Centro?

Quizás en vez de tomar como preocupación principal de este debate la previsión de una forma determinada de organizar los Centros, habría que dejar en cada caso que el Centro y su entorno establecieran las funciones académicas o de otro tipo que se sintieran necesarias. A la Administración correspondería entonces facilitarlas en lo posible.

El Centro de bachillerato constituye una inversión que podría aprovecharse —a nuestro entender— muchísimo mejor. En vez de pensarlo única-

mente como Centro escolar, considerándolo como una organización de la que entran a formar parte exclusivamente alumnos, profesores y padres, debería ser el eje cultural del lugar donde se hallara instalado. Sus laboratorios, su biblioteca, sus salas de reunión, su gimnasio, etc., deberían estar abiertos a los vecinos siempre que fuera posible. Hay muchas horas y días en que los Centros están inactivos; horas y días en que los habitantes del barrio a veces también lo están porque carecen de todo lo que el Instituto mantiene ahora cerrado.

6

No ignoro que en alguna ocasión se ha previsto en el «Boletín Oficial» una más amplia rentabilidad de los Centros al servicio de la comunidad. Pero todos sabemos que la mejor voluntad de reforma fracasa si no se prevé la intervención de los futuros beneficiarios en la determinación de las necesidades concretas que han de satisfacerse.



Enrique JIMENEZ FERRER

1

Es fundamental, en mi opinión, hacer entrar en juego, en lo referente a la organización interna de un Centro de Bachillerato, todo el conjunto de planteamientos e ideas que provienen del establecimiento en el país de los presupuestos democráticos.

Son pues los principios que rigen la Democracia los que, según creo, deben ser puestos como fundamento o base de todo lo que se haga con referencia al problema organizativo.

2

Pienso en una Dirección que deje de ser lo que actualmente es, es decir, una persona que impone su criterio por encima de los criterios de los demás por el simple hecho de haber sido designado director.

Una Dirección ha de ser personificada en alguien, eso es cierto, pero ese alguien

—creo— ha de estar en todo momento respaldado de una manera firme por el Claustro del Centro y esto quiere decir que en ningún momento el Director ha de oponerse ni actuar en contra de lo que una mayoría del Profesorado opine.

Con esto se elimina bastante la posibilidad de error humano y sobre todo se suprime la responsabilidad que se ha hecho recaer en la, hasta ahora, figura del Director «capitán de barco».

Así pues, un Director ha de ser quien —siendo un miembro más del Claustro— se encargue de recoger y poner en práctica, en cuanto a lo burocrático se entiende, todo aquello que previamente y de manera colegiada (claustral) se hubiere decidido.

3

En la respuesta a la anterior pregunta ya he dejado apuntada prácticamente la respuesta a la presente de cuál debe ser el grado de participación del profesorado en las cuestiones referentes a la organización interna del Centro.

Si hemos dicho que el Director ha de estar apoyado siempre por el Claustro es porque se supone que éste es el responsable, en verdad, de todo lo que se refiera al normal desenvolvimiento de la vida del Centro. Por consiguiente, desde cuestiones como la programación del curso hasta la de elaboración de un estatuto de régimen interno, pasando por las referentes a la educación en general, los miembros claustrales serán —en mi opinión— responsables de lo que decidan.

4

A la primera de las cuestiones respondo que otorgo una gran importancia a todo lo

que se refiere al buen funcionamiento de los Seminarios. Desde mi punto de vista, es anormal la desconexión que en la actualidad existe en los Centros de Bachillerato entre los distintos seminarios que pertenecen a los mismos.

Pienso que es fundamental el que de una vez y por todas se potencie al máximo la tarea del trabajo en equipo dentro del seminario.

Este podría ser un aspecto muy importante a tener en cuenta en la formación del profesorado joven que se incorpora a la docencia.

Es pues, según creo, muy importante el impulsar la tarea de los seminarios y también la creación de seminarios interdisciplinares fundamentales a la hora, por ejemplo, de la programación de un curso lectivo.

En cuanto al servicio de tutorías, he de hacer constar que, en mi opinión, en la actualidad el papel del Tutor queda relegado a ser un simple encargado de recopilar y llevar más o menos al día el control de asistencia a clase de los alumnos del grupo del cual es Profesor Tutor.

Con 40 alumnos por clase, por término medio, la auténtica labor del Profesor Tutor queda prácticamente imposibilitada de antemano al ser excesivo ese número de alumnos a los que —en teoría— debería conocer a fondo personalmente para así poder emitir, con una mayor precisión y aporte de datos, su opinión sobre cualquier aspecto que se precise acerca del rendimiento de un alumno, siempre que esto sea solicitado por el resto de los Profesores del Grupo.

5

La participación de alumnos y padres es considerada

por mí como fundamental si queremos respetar aquellos principios apuntados en la respuesta a la pregunta primera.

Un Centro de Bachillerato no funcionará como es de desear, en la actualidad, a pleno rendimiento o se producirán conflictos de orden interno mientras que los alumnos no sean considerados como personas a todos los efectos, es decir, como sujetos con derecho a recibir educación y con obligaciones para con el Centro al cual pertenecen; obligaciones de colaborar para que ese Centro funcione normalmente.

Pero esa colaboración solamente se alcanzará si se hace partícipes a los alumnos de las decisiones que se deban tomar en cualquier aspecto que les afecte a ellos como personas y como alumnos.

Los padres, pienso, han de intervenir a través de las asociaciones, para apoyar en todo momento todo aquello que interese para el futuro personal y profesional de sus hijos.

6

En mi opinión, lo ideal sería el que pudiera existir esa autonomía que permitiera que el Centro no fuera únicamente un lugar de impartición de una serie de clases a lo largo de los días del curso, sino que a su vez fuese un Centro de expansión cultural-recreativo que atrajera la atención del alumno y del entorno social en el que se inserta el Instituto.

Esa autonomía favorecería la programación de una larga serie de actividades artístico-culturales-recreativas en las que los alumnos manifiestan sus posibilidades como creadores y a su vez puedan hacer participar de las mismas a cuantos se acerquen, pertenez-

can o no como alumnos al Centro (padres, familiares, amigos, vecinos, etc.).



Gerardo CASTILLO CEBALLOS

conseguir en un tiempo dado coordinados horizontal y verticalmente».

Para este autor, el peor directivo no es el que no consigue objetivos, sino el que desconoce si los consigue debido a que no sabe hacia dónde camina.

Como consecuencia de lo anterior, la tarea principal del directivo de un Centro educativo consiste en coordinar los objetivos de las personas que trabajan en el mismo y en orientar a los profesores para que puedan ser conseguidos tales objetivos.

Para un estudio más detallado de esta cuestión me parece muy recomendable la consulta del libro: «Cómo mejorar la dirección de los centros educativos» (EUNSA, Pamplona, 1973), cuyo autor es precisamente David Isaacs.

1

Fundamentalmente un principio: que el Centro tenga una *estructura mínima* para conseguir la mayor eficacia. Esta estructura deberá ser apta para la consecución de los objetivos previstos y adecuada a las características del Centro.

2

Como una *dirección por objetivos* (y no una dirección por excepción). No consiste en cumplir con unos trámites burocráticos, sino en forjar el futuro.

David Isaacs define la dirección por objetivos de esta manera: «el establecimiento de un mínimo normativo y zonas de autonomía dentro de unas áreas de actividad a cada nivel y la conversión periódica de algunos elementos en objetivos a

3

Conviene distinguir previamente tres formas de participación: en el hacer, consultiva y decisoria.

El equipo docente debe tener una participación consultiva en los temas en los que tenga algo que aportar.

La participación decisoria es admisible solamente cuando las personas son competentes para decidir en la cuestión de que se trate y cuando están en condiciones de responsabilizarse de la decisión tomada. El grado y alcance de esta participación deberá estar de acuerdo, por otra parte, con la zona de autonomía que cada profesor tiene en el Centro educativo.

4

Los seminarios didácticos, al igual que cualquier otra es-

tructura organizativa, pueden ser útiles o inútiles. La importancia de los mismos vendrá dada en cada caso por el trabajo de las personas que los integren.

Tendrán mucha importancia si sirven para coordinar el trabajo efectivo de los profesores. Se fomenta así el trabajo en equipo y el intercambio de experiencias del profesorado.

Serán, por el contrario, inútiles si se limitan a realizar tareas burocráticas, si sus actividades están alejadas del trabajo diario del profesor y si las sesiones de trabajo conjunto no van precedidas de un estudio serio de las cuestiones por parte de cada miembro.

Estas normas o condiciones son aplicables también a los servicios de orientación y a las tutorías.

Los servicios de orientación serán eficaces si, por otra parte, las personas que los integran tienen una visión educativa amplia que les permita trabajar en equipo con profesores y tutores. Existe siempre el riesgo de que el enfoque psicotécnico sea disfuncional para la labor educativa.

La tutoría es de importancia vital en los centros educativos en cuanto que es un procedimiento magnífico para el logro de la educación personalizada y para facilitar la colaboración entre padres y profesores.

La tutoría puede ser ineficaz cuando los tutores no reúnen las cualidades humanas y pedagógicas necesarias para llevar a cabo su delicada misión. Entre ellos destacaría el buen criterio en relación con los temas habituales en las entrevistas con alumnos y padres y la actitud de compromiso (que supone entender la labor orientadora no como una tarea impuesta por la dirección del Cen-

tro, sino como una necesidad personal derivada de la propia vocación educadora).

5

Creo que los alumnos no están en condiciones normalmente de participar a nivel decisivo. Lo podrán hacer a nivel consultivo cuando sean capaces de aportar algo interesante. Por ejemplo, en cuestiones como objetivos concretos a lograr en sus estudios, algunos aspectos de los contenidos, normativa de la convivencia y organización de actividades extraescolares.

En cuanto a la participación de los padres entiendo que en la medida en que puedan ejercer su derecho a elegir el Centro educativo, cuyos objetivos coincidan con su modo de entender la educación, en buena parte tal participación ya se ha producido. Cuando no se dé esta situación, el Centro educativo debe consultar a los padres en todo lo que les pueda afectar y estos últimos deberán a su vez aportar sus mejores ideas y parte de su tiempo para facilitar en lo posible la labor de los profesores.

6

Teóricamente todos los Centros tienen la autonomía necesaria para adaptarse a las necesidades del entorno, aun cuando posean unos objetivos básicos comunes a otros Centros.

En la práctica pueden darse, sin embargo, algunas limitaciones o condicionamientos. Pienso que el principal de todos ellos es la carencia de un equipo de dirección capaz.



María Antonia TATO VAZQUEZ

1

Como principio básico pienso que debe estar enfocada hacia una formación integral del alumno, es decir, facilitarle, pedagógicamente y humanamente hablando, los medios que le permitan realizarse en su contexto y desempeñar un papel activo, honesto y eficaz en la sociedad. Como medios esenciales: una organización meditada y racional de las actividades, un horario pensado en función de las características inherentes a cada asignatura y su mayor eficacia pedagógica, un clima en el que el alumno se sienta comprendido y estimulado, en el que la amistad, el respeto a las opiniones ajenas y la dignidad sean la normas de convivencia.

2

Como una labor de dedicación al Centro, de coordinación de las necesidades, de buscar ante todo un mayor y mejor nivel en la calidad de la

enseñanza. Debe ser considerada como una función de equipo, abierta a las sugerencias de interés que puedan aportar alumnos, padres y profesores. Como un servicio, sin afán de protagonismo ni arbitrariedades.

3

Pienso que ha de ser consultado directamente, en las reuniones de claustro, sobre las decisiones a tomar, independientemente de la misión específica de los representantes de los diferentes grupos en el Consejo de Dirección. Hay que tomar conciencia de la responsabilidad compartida. Esto se manifiesta en una serie de temas como la elección de los distintos cargos directivos, la elaboración de normas de control en el régimen interno del Centro, la planificación de actividades extraescolares, las relaciones entre los seminarios didácticos, la toma de contacto con los representantes de alumnos y padres, la expresión de las líneas generales en torno al capítulo presupuestario.

4

Cada seminario didáctico debe tener a su cargo la coordinación de la marcha de la asignatura o asignaturas que le conciernen en orden a conseguir una homogeneidad de niveles y de avance en los temarios, por parte de los profesores, en los distintos grupos; una utilización conjunta del material o bibliografía; la puesta al día en conocimientos o métodos pedagógicos; la fijación de criterios comunes previamente discutidos y elaborados entre sus miembros.

Los servicios de orientación y tutorías me parecen de una gran importancia práctica. Es una de las funciones de mayor trascendencia de cara al alumno y que requiere una asimilación profunda de la problemática de cada alumno tanto dentro del Centro como en su entorno familiar, y una valoración clara de sus aptitudes. Algo ciertamente difícil y enriquecedor.

5

El alumno es el sujeto de la enseñanza, pero, por inercia, tenemos la tendencia a considerarle como un simple receptor de ideas y conocimientos. Pienso que si sabemos potenciarle al máximo, estimulando su capacidad creativa, su sentido de la responsabilidad y su afición por aprender, le pondremos en el camino de demostrar que su opinión debe y tiene que hacerse oír en la organización del Centro.

La participación de los padres la entiendo como un elemento básico de relación mutua entre el hogar y el Centro de enseñanza, de manera que el profesor encuentre en el padre un apoyo y un asesoramiento en el conocimiento de su hijo, de forma que no haya fisuras ni interferencias en la labor diaria. Y me parece esencial una toma de contacto periódica entre el padre y el tutor, muy positiva para llegar a una actitud común equilibrada, en beneficio del alumno.

6

Aquí juega un papel decisivo la ubicación del Centro, si es en zona rural o urbana. Si se trata del segundo caso las características del área o barrio,

el tipo de dedicación profesional de la mayoría de los padres, incluso la mayor o menor concienciación social. Ello incide en el relieve que se le conceda al Centro de enseñanza, pues éste es el reflejo de la realidad que le circunda, si su línea es abierta y por lo tanto permeable a las influencias derivadas de su emplazamiento, esta realidad es ineludible y ha de ser tenida en cuenta sin perder nunca de vista los objetivos intrínsecos de la enseñanza y su función de servicio a la comunidad.



Antonio INIESTA ONECA

1

Recientemente se ha aprobado el decreto por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Bachillerato, que ha supuesto un considerable avance sobre la normativa anterior y que en buena parte da respuesta a las preguntas formuladas por la Dirección de la revista.

La organización de los Centros de Bachillerato debe estar basada en las propias demandas que formulan los objetivos

educativos del Centro. Hay que contemplar, desde este punto de vista, no sólo lo que se refiere a la enseñanza de las diversas materias del Plan de Estudios, sino determinadas actividades no exclusivamente docentes que atienden otras facetas de la formación del alumnado.

Así, toda la estructura del Centro docente debe quedar subordinada a un principio de unidad del proceso educativo, respetando la diversidad impuesta por las diferentes materias, cuya interrelación debe venir propiciada por la propia organización del Centro. La realización de otras actividades, relacionadas o no con las enseñanzas específicas del plan, la participación de todos los sectores afectados por la vida del Centro y otros muchos aspectos, cuya enumeración sería prolija, deben ser considerados por la estructura orgánica a la que aludíamos.

2

Es el principio unificador de las naturales diversidades del Centro y, al mismo tiempo, la base coordinadora de todas sus actividades, que debe impulsar y fomentar dentro de los objetivos básicos de la educación de los alumnos.

Lo anterior supone que debe evitarse en el Centro la existencia de parcelas autónomas. No está lejana la experiencia del profesor que desarrollaba sus enseñanzas desconectado de los demás docentes, así como las nefastas consecuencias que se derivaban de esta situación.

Además del Director como responsable máximo de todas las actividades, la Dirección de los Centros docentes se lleva por un conjunto de Profesores que tienen una peculiar espe-

cialización en cuanto a las funciones directivas que asumen (Vicedirector, Jefe de Estudios, Secretario, Coordinador de Área, etc.), sin olvidar la importancia del Consejo de Dirección, que tan íntimamente colabora con el Director en la toma de decisiones. Entendemos que la Dirección de los Centros docentes debe armonizar el principio de la responsabilidad personal de cada directivo en su cargo con el de Dirección colegiada que recoja, por vías diversas, las aspiraciones y sugerencias de todos los estamentos del Centro. Hay que hacer hincapié en que una cosa es esta colaboración que todos pueden y deben prestar en la función directiva y otra cosa muy distinta es la dispersión o dilución de responsabilidades a que se puede llegar mediante una merma considerable de las funciones que tienen atribuidas los Organos personales o colegiados a los que hemos hecho referencia. Insisto además en la necesidad de que en todo Centro haya una unidad cuyo soporte principal debe ser el Director.

3

Como punto de partida, es preciso admitir que ningún profesor puede permanecer al margen de la problemática diversa que se relacione con el Centro en que imparte sus enseñanzas y que está obligado a aportar su opinión o su iniciativa como contribución personal a la mejor marcha de los asuntos del Centro. Ahora bien, debe establecerse un límite claro en lo que debe ser audiencia y lo que debe ser participación en decisiones.

— Hay que preguntarse, por otro lado, quién tiene atribuciones para tomar decisiones,

toda vez que dispersar o diluir esta responsabilidad supone un atentado contra el principio de unificación al que nos hemos referido.

— Si se acepta el principio de una Dirección unificadora, nada puede quedar marginado de sus decisiones. Para ello, se entiende que la manera de recoger la participación del equipo docente en la toma de decisiones es a través de su presencia en los Organos de Gobierno de los Centros, asegurando en éstos la mayor representatividad del colectivo docente.

4

Los Seminarios Didácticos tienen máxima importancia por cuanto son los responsables de garantizar la calidad de las enseñanzas impartidas en el Centro. Las funciones que tienen encomendadas hablan por sí solas de esta importancia. Son los encargados de llevar a cabo la programación completa de las respectivas asignaturas partiendo de los temarios y orientaciones que están establecidos con carácter general para cada uno de los cursos del Bachillerato. Dentro de esta programación hay aspectos que revisten sumo interés en relación con la eficacia de cada una de las enseñanzas: la revisión constante de la metodología aplicada, a partir de los datos proporcionados por la evaluación del alumnado; la determinación de prioridades en el mismo proceso de evaluación; el establecimiento de unas adecuadas enseñanzas de recuperación para los alumnos menos aventajados y otros muchos cuya enumeración haría interminable esta relación.

Quiero fijarme, sin embargo, en algunos otros aspectos que me parece interesante destacar:

1.º El Seminario debe tener en cuenta que los objetivos de una asignatura deben supeditarse siempre a los objetivos generales del Bachillerato y por ello en su programación fomentará la interacción de teoría y práctica que evitará la excesiva carga memorística de las asignaturas del plan.

2.º El Seminario debe tener en cuenta sus relaciones con las restantes materias del Plan de Estudios. Así, a través de las áreas de conocimientos se procurará una programación coordinada entre materias afines, que eviten la conocida perplejidad del alumno ante disparidades del léxico científico o de enfoque de enseñanzas que guardan estrecha relación.

3.º El Seminario es auténtico Centro de Perfeccionamiento del Profesorado. Su permanente actualización científica y didáctica debe ser uno de los objetivos asumidos por cada Seminario. Hay evidentes dificultades para conseguir esto, dentro de la problemática concreta derivada de las diversas actuaciones del profesorado, que muchas veces impiden la debida especialización en una sola de las materias del plan. Pero, en la medida de lo posible, es preciso mantener una constante inquietud por esa renovación continua que impedirá el anquilosamiento y la rutina en el quehacer educativo.

Servicios de Orientación. Desde hace muchos años se viene hablando de los servicios de orientación y nunca se han llegado a organizar de forma satisfactoria. Quedan muchas preguntas por responder y no sólo en lo que se refiere al soporte técnico que requiere el establecimiento de estos servicios.

Creo que en todo caso no debe permanecer ajeno el equipo de profesores a la emi-

sión del consejo orientador. Si la evaluación del alumnado no se limita a calificar el rendimiento académico, sino que proporciona observaciones sobre los rasgos de su personalidad, es evidente que con mayor o menor simplicidad siempre habrá medio de señalar tanto a los alumnos como a sus padres cuál es la formación posterior más adecuada para cada uno de ellos. Aun cuando la parquedad del soporte técnico parezca a primera vista insuficiente para dar un pronóstico fiable.

Tutorías. Permiten una relación más directa entre el Centro y cada uno de los estudiantes y sus familiares. No hay necesidad de declarar aquí su importancia, lo que sí quisiera destacar es la necesidad de que esta relación se produzca con continuidad, a través de contactos periódicos previamente planificados. Queda mucho por hacer en relación con las familias muy interesadas en el rendimiento escolar de sus hijos, pero poco presentes en los Centros con los que, sin embargo, deberían mantener una estrecha colaboración. ¿Las causas? Varias y achacables tanto a Centros como a padres. Es punto que debería resolverse uniendo los esfuerzos de todos, porque creo que en la incomunicación padres y Centro radica buena parte de lo que se considera sin más como fracaso académico.

5

Hace tiempo está superada la concepción del alumno como sujeto pasivo de las enseñanzas que recibe en el Cen-

tro. Si se quiere que la actividad educativa sea verdaderamente fructífera hay que despertar en el alumno una idea de compromiso en esa misma educación, lo que sólo puede lograrse dándole una eficaz participación en las actividades del Centro. Es necesario, por tanto, establecer los canales que hagan posible una participación adecuada y que esos canales sean auténticamente representativos. Para ello puede haber diversas fórmulas válidas, siempre dentro de las líneas señaladas. Lo que no parece aceptable es que el alumno decida en los aspectos técnicos, que deben quedar siempre reservados a los técnicos en la educación, es decir, el profesorado y el restante personal técnico del que disponga el Centro. Si acaso se advirtieran fallos en la acción educadora del Centro es procedente reclamar contra esos fallos, pero encomendando el examen y la solución del problema al equipo técnico.

Lo mismo puede decirse en lo que se refiere a la participación de los padres en las actividades educativas del Centro. Su aportación es fundamental en muchos aspectos y por ello es más apremiante cada día establecer las normas mediante las que se canalice esta participación. A diferencia de lo que sucede en el caso de los alumnos, los padres no tienen ninguna norma reciente que regule su participación y los moldes en que ésta está inspirada requieren con urgencia una revisión a fondo. También aquí creo que no deben intervenir en los aspectos puramente técnicos de la educación que se imparte en el Centro, pero sí en

las consecuencias derivadas de la forma en que se desarrollen las actividades educativas.

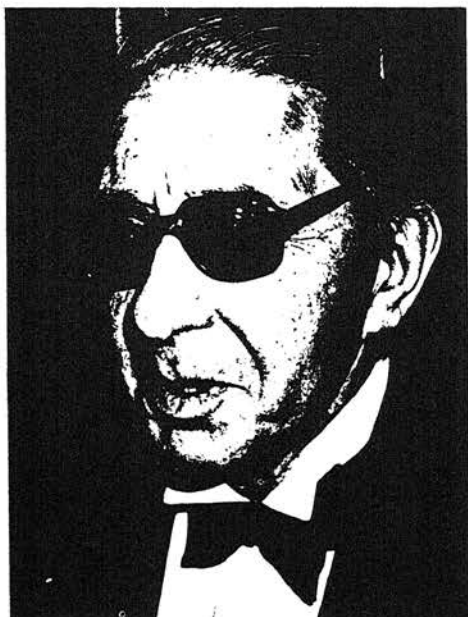
6

En principio, el Centro docente, como todo lo que se refiere a la educación en general, debe estar al servicio de la sociedad y responder a sus necesidades y a su problemática. El Centro, así, debe responder prioritariamente a la sociedad que se encuentra en su zona de influencia. Ello llevaría a pensar en que cada Centro estructurara sus actividades de acuerdo, precisamente, con las características de la zona en que está enclavado.

No obstante, en ciertos aspectos los contenidos de los programas y las normas generales del Plan de Estudios, fundamentalmente, debe haber una planificación a nivel nacional que evite los perjuicios que se producirían a los alumnos que cambien de Centro o de localidad, lo cual lleva a advertir un amplio campo de posibilidades de autonomía de los Centros dentro de una necesaria uniformidad en los aspectos señalados, y esto se puede hacer a través de unas actividades de enorme valor educativo, no reguladas en el Plan de Estudios, pero recomendadas en la Ley General de Educación y en el mismo decreto que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato, mediante las que el alumno debe conocer mejor la zona en que vive y su problemática específica, lo que sin duda le llevará a sentirse plenamente integrado en ella.



ENTREVISTA



GONZALO TORRENTE BALLESTER

El pasado 27 de marzo Gonzalo Torrente Ballester leyó su discurso de ingreso en la Real Academia de la Lengua. Como es sabido, el ilustre escritor es catedrático de Lengua Española y Literatura del Instituto Nacional de Bachillerato «Torres Villarroel» de Salamanca. La ocasión no podía pasar desapercibida para los profesionales de Bachillerato y nuestra secretaria de redacción, Matilde Sagaro Faci, catedrática de Lengua Española y Literatura, sostuvo con Gonzalo Torrente Ballester la entrevista que publicamos a continuación.

—¿Qué tal se encuentra usted en Salamanca?

—Salamanca tiene para mí la ventaja de que es un clima seco, que está cerca de Madrid, que no es demasiado caro.

En el aspecto profesional yo soy un hombre vencido. Mi última experiencia positiva fueron los tres años que estuve en Orcasitas, que a pesar de ser un barrio proletario, donde los alumnos vivían en hogares analfabetos, donde no leían periódicos, había un cierto número de

chicos y de chicas con interés por estudiar, que animaba un poco. Después me fui a Vigo y luego a Salamanca.

—¿Usted ha estado enseñando años en una Universidad americana?

—En la Universidad de Nueva York, en Albany, o sea, de la Universidad Central, de las que pertenecen al Estado.

—¿Y allí había muchos estudiantes de español?

—Sí, había. Aparte de los estudiantes que

iban a sacar el Master para tener su carrera, me tropecé con unos ocho o diez alumnos que merecían la pena. Ya casi todos son profesores.

—¿La enseñanza media se parece a la nuestra?

—Ahora está distribuida igual. De la escuela tengo experiencia porque llegaron a ir hasta cinco niños de los míos y la enseñanza no es mala. Como país joven que es tienen mucha fe en los procedimientos nuevos. Los niños no aprenden nada de memoria, ven mucha televisión. Para ellos, muy bien. Al año de aprender latín ya traducen directamente a los clásicos. Allí hay una gran tradición clásica, aunque se está perdiendo. Yo conocí a un viejo profesor de Harvard, jubilado ya, un viejo humanista, que se echaba las manos a la cabeza. De todos modos, en los departamentos de clásicas los procedimientos son muy eficaces.

—¿Cómo entiende usted la práctica de la enseñanza de la lengua y la literatura en el bachillerato?

—Yo me tuve por buen profesor durante bastantes años; ahora creo que no lo soy tanto. A los españoles nos gusta mucho, puesto que no somos capaces de inventar nada, aplicar todo lo que inventan los demás y, evidentemente, en el bachillerato yo no creo que sea necesario en la enseñanza de la lengua más que una gramática normativa. Lo que hace falta es que la gente sepa la lengua, la sintaxis y sepa la morfología y sepa hablar, y esto que lo sepa a fondo. Y luego la gramática científica, la gramática moderna, los problemas, dejarlos para la Universidad. El no hacer esto ha dado como resultado que los chicos no saben escribir. Hacen unos árboles de Chomsky muy bonitos que no sirven para nada, cuando todos hemos hecho árboles de Chomsky cuando aún no existía Chomsky, porque todo el mundo ha buscado procedimientos gráficos para explicar a la gente estos problemas. Yo, por lo menos, lo he hecho desde que tenía veinte años. Ahora me siento un poco desplazado. Me parece que se han cambiado muy ligeramente las nomenclaturas. Los niños se arman unos líos feroces con las asignaturas, porque tienen el latín, tienen el inglés, tienen el griego, tienen el castellano y las nomenclaturas no coinciden. Se arman unos líos tremendos.

Luego hay otra desgracia que es la concepción del bachillerato en nuestro país. El bachillerato, desde hace años, está gobernado por la universidad porque lo consideran como pelotazo para la Universidad y esto es un error, porque el bachillerato es el que debe darle al hombre su concepción del mundo, con independencia de que vaya a ser universitario o cantero, y unas técnicas que necesita para vivir, para poder ser un hombre culto... y esto es lo que no entiendo.

La literatura tiene que ser una enseñanza por una parte informativa, práctica, es decir: vamos a leer unos textos, vamos a explicar lo que son

estos textos y vamos a enseñar cómo se estudian estos textos. Y luego vamos a decir lo que esto significa en la vida del hombre y en la vida de la humanidad. Esto es lo único que puede tener un valor para la ulterior formación cultural del muchacho. Mientras esto no se haga no estamos más que cubriendo el expediente.

—¿Cómo propondría usted que se hiciese la enseñanza de la lengua y la literatura para que fuese realmente eficaz?

—Yo creo que había que atender, de una manera esquemática pero suficiente, a tres cosas: primero, conocimiento de los textos, pero no de toda la literatura sino de textos fundamentales y significativos. Hace falta un conocimiento suficiente de dos cosas que se tienen completamente olvidadas: los géneros y las figuras. Para entender un texto hace falta saber a qué género pertenece y para entender un trozo de prosa hay que saber si hay tropos o lo que sea. Es decir, un poco los elementos que permitan hacer una crítica y luego establecer una conexión entre esta realidad que es la literatura y la realidad humana e histórica. Es decir, insertar esto en la vida del hombre. Y que el chico tenga una idea, porque la literatura no es un departamento estanco, una cosa caprichosa, sino que es algo que tiene que ver con la vida.

—¿Le parece que dejemos el tema de la enseñanza y sus problemas actuales y que pasemos a tratar cuestiones relacionadas con su labor de escritor?

—Bueno, me parece bien.

—En ese caso, ¿considera sus obras novelescas anteriores a *La Sagalfuga* de J. B. como ensayos virtuales que cuajan en esta obra?

—No, en absoluto. En mi obra novelesca hay unas obras que se pueden considerar efectivamente como de aprendizaje, que son mis dos primeras novelas. Cuando las escribí yo no sabía nada de novela ni había estudiado nada de novela; a partir de la segunda, sí. De ésta salieron *Los gozos y las sombras*, que ya no es un ensayo. Y, a partir de *Los gozos y las sombras* puede haber unos escalones, pueden ser más o menos perfectos, pero ni son ensayos ni son esbozos ni son tanteos; son simplemente caminos distintos. Cada una de mis novelas, de esas cuatro o cinco novelas, significan una investigación de mis posibilidades en una dirección distinta, con acierto o con fracaso, pero no pueden considerarse ya como esbozo, trabajo previo, aprendizaje, salvo que, claro está, todo lo que se escribe es aprendizaje porque nunca se llega a la perfección, porque nunca se llega a saber escribir del todo.

—¿Qué significó *La Sagalfuga* de J. B. en toda su obra novelesca?

—*La Sagalfuga* de J. B. es algo de esto que acabo de decir. Yo tengo un mundo que es mi mundo, al cual le di un tratamiento realista y después le di un tratamiento distinto, no sé cómo llamarlo todavía, pero que no es realista,

un tratamiento humorístico libérrimo, en el fondo realista también. Y el resultado de esto fue *La Sagalfuga...*, pero ¿qué le podría decir yo de esto? Si usted coge, por ejemplo, el mundo de *La Sagalfuga...* y el mundo de *Los gozos y las sombras* verá que son el mismo. Son dos aspectos del mismo mundo, dos versiones de una realidad más amplia pero que están muy relacionadas, tienen muchas cosas de común. El uno está tratado de una manera y el otro está tratado de otra.

—¿Por qué pensó darle este tratamiento humorístico en *La Sagalfuga...*?

—Porque ese tratamiento humorístico es el que me sale con más espontaneidad.

Gonzalo Torrente Ballester nació en El Ferrol el año 1910. Se licenció en Filosofía y Letras y en Derecho por las Universidades de Santiago y Madrid. Desde 1936 a 1942 fue profesor de Historia Antigua en la Universidad de Santiago. En 1959 fue galardonado con el «Premio Juan March» por su novela *El Señor Ilega*, con la que irrumpe de forma definitiva en el panorama literario español. Durante algunos años ha dado cursos de Literatura Española en la Universidad de New York, en Albany, y en la actualidad se ha reincorporado a su cátedra de Lengua y Literatura Españolas de Instituto.

Recientemente ingresó en la Real Academia de la Lengua como miembro de número, en reconocimiento a su dilatada y fecunda labor como dramaturgo, novelista y crítico literario.

Ofrecemos a continuación una relación de las obras del escritor por orden cronológico de aparición:

Viaje del joven Tobías (1938).
El casamiento engañoso (1939).
Lope de Aguirre (1941).
Siete ensayos y una farsa (1943).
Gerineldo (1944).
Javier Mariño (1943).
El retorno de Ulises (1945).
El golpe de estado de Guadalupe Limón (1945).
Panorama de la literatura española contemporánea (1948).
Compostela (1948).
Ifigenia (1949).
Teatro español contemporáneo (1958).
El Señor Ilega (1958). Donde da la vuelta el aire (1960), La Pascua triste (1960) constituyen la trilogía Los gozos y las sombras.
Off-side (1969).
Don Juan B. (1972).
La saga/fuga de J. B. (1972).
Fragmentos de Apocalipsis (1977).

—¿El espíritu gallego?

—No, yo no creo que sea el espíritu gallego. No creo en esos tópicos. Yo lo que creo es que... Ustedes no tienen ni idea del tipo de coacción en que se vivía en aquellos años. No solamente la coacción impuesta por la censura y por la sociedad, sino porque todo lo que entraba en España y todo lo que llegaba a nosotros adquiría inmediatamente el estilo imperativo del país. Es decir, se transformaba inmediatamente en un elemento coactivo, de manera que, por ejemplo, llegaban las modas literarias y, en vez de ser una cosa libérrima que uno podía elegir, no, era una coacción. Sus críticas no eran críticas, eran insultos: «¡Usted es un señor anticuado!» Y esto se lo decían a uno como si dijeran «¡Le vamos a ahorcar por esto!» Es decir, que el modo de manifestarse de la vida española, aún en los enemigos del régimen, era coactivo. Todo se había contagiado del estilo imperante. Todo adquiría forma de dogma y, entonces, toda transgresión del dogma era pecado. Y todo pecado merecía condenación.

De pronto yo me encontré libre de este ambiente, lejos de él, y lo que era lo mío, digamos, auténtico, que había apuntado en obras anteriores, por ejemplo, en *El viaje del joven Tobías*, en una novelita corta que se llama *Ifigenia*, es decir, lo humorístico, pudo operar con entera libertad y de ahí salió *La Sagalfuga...* Yo ya había ensayado un poco esto, no con tanta libertad, pero sí con bastante, en *Don Juan*. Es decir, los elementos cómicos en *Don Juan* son muy grandes, son muy abundantes.

—Ya habían apuntado con anterioridad en *El señor Ilega*.

—Sí, pero está muy en embrión. Entonces estaba vigente la prohibición del humor por Sartre.

—¿Y por qué casi siempre, en sus novelas, sitúa la acción en Galicia?

—Yo sitúo la acción en Galicia en dos novelas. En *Los gozos y las sombras* y en *La Sagalfuga...* Es mi mundo, es el mundo que conozco mejor, el que va mejor con mi temperamento y me da materiales suficientes sobre los que yo puedo operar. Ahora, hay muchos elementos culturales en todo esto.

—Hay una cosa que me llena de curiosidad y es el tema de las lampreas en *La Sagalfuga...* ¿Qué significado tiene en la novela?

—La presencia de las lampreas no tiene más significado que el meramente novelesco, es decir, no tiene una simbología especial. Son un elemento constructivo, un tema que se repite en una construcción de tipo reiterativo como es la fuga. El tema de las lampreas es un tema que empieza, se desarrolla y termina paralelamente a los demás. Son frases que aparecen de vez en cuando. Y, además, es un tema gallego. En Galicia se comen muchas lampreas; yo no las he probado jamás, sé que son muy feas; es lo único que sé. En cambio yo les he inventado un

mito, porque efectivamente parece ser que ya se las llevaban de Galicia a Roma en la época del Imperio y allá las alimentaban con esclavos antes de servirlos a la mesa. Es decir, que hay un elemento horrible en la historia de las lampreas gallegas que yo procuré conservar hablando, por ejemplo, de que echaban los mendigos al río y todas estas cosas que se repiten también en la balada de la lamprea.

—¿Se trata también de presentar las lampreas como devoradoras?

—Claro, tienen que ser devoradoras porque son horribles. Se pueden comparar a una especie de ratas. Ahora, que dicen que son riquísimas.

—¿Por cuál de sus obras siente más apego? ¿Cuál le parece la mejor?

—Bueno, objetivamente no puedo decir cuál es la mejor y sólo puedo decir cuál es la peor, cuáles son las peores. Siempre tuve especial simpatía por *Don Juan*. Pues, yo qué sé, porque es un tema que me entretuvo durante años, que le di muchas vueltas, que lo encontré difícil, que me desesperó mucho y que cuando lo tuve más o menos esclarecido me dio mucho trabajo porque yo necesitaba recurrir a una serie de procedimientos bastante difíciles que no quería que fueran visibles. *Don Juan* es aparentemente sencillo pero por debajo hay una técnica muy compleja. Y por esta razón y porque no le gustó a muchos amigos míos, la encontré un poco desamparada porque no tuvo éxito ninguno. Por estas razones yo siempre le tuve más simpatía, quizá porque fuera mi hijo incomprendido, mi hijo feo.

—Su constante revisión de los tabúes sociales ¿qué objetivo persigue?

—Reviso los tabúes sociales que están muertos.

—Es que revisa usted casi todos.

—Será porque todos están muertos; pero no, no reviso casi todos. Hay una serie de cosas por las que tengo respeto. Lo que pasa es que ustedes no se fijan más que en las que intento destruir. Y no las intento destruir, lo que hago es poner a la vista el que se están destruyendo a sí mismas. No las destruyo, no hago más que verlas.

—¿Usted hace de testimonio?

—Un poco de testimonio, claro. Quiero decir, eso que ve usted ahí es así. Y además me molesta mucho. No tengo el menor ánimo destructor; en el fondo soy un conservador, lo que pasa es que no encuentro nada que conservar.

—¿Entonces lo que usted pretende es que el lector se dé cuenta que esos tabúes sociales están muertos y hacerle tomar una conciencia crítica?

—Claro, conciencia crítica que sea al mismo tiempo operante, que no se limite a decir: «¡Caray, pues todo se ha ido al tacho!» Pues en vista de que se ha ido al tacho, vamos a hacerlo de otra manera.



—Usted quiere que a través de las lecturas de sus libros el lector reflexione y...

—No, no me propongo esas cosas tan serias. No hay visible en mis libros, que yo sepa, un propósito didáctico. Es decir, yo puedo analizar lo que me pasa a mí y cuál es el proceso en virtud del cual yo hago esas cosas.

—Pero ¿es una invitación para que el lector saque consecuencias?

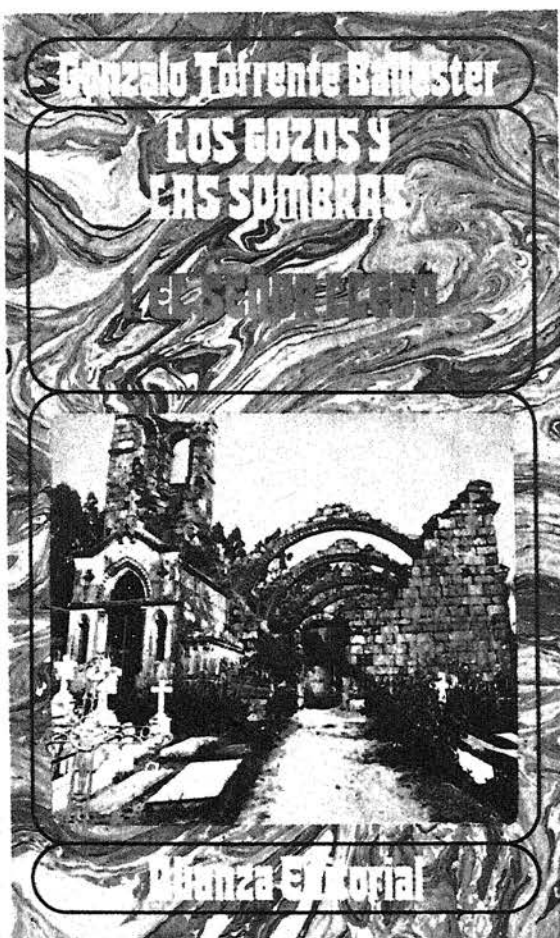
—No, porque los demás generalmente no descubren eso. Para eso están los ensayos. No creo en la literatura pedagógica. Evidentemente, como el libro está hecho por el hombre y el hombre se pone en el libro, es indudable que vayan estas cosas en el libro.

—Pero el hecho es que hace reflexionar.

—¡Ah, bueno!, pero de eso no tengo la culpa.

—¿Qué proyectos literarios tiene en la actualidad?

—En este momento está a punto de publicarse una novela que se llama *Fragmentos de Apocalipsis*, de la cual no estoy nada contento. Tan descontento estoy, que pienso ya en su revisión, pero ¡en fin!, que va a salir. Es una novela, no sé cómo diría yo... Es el diario de trabajo de un señor que está haciendo una novela y que no le sale, mezclada con otras cosas y que todo termina de una manera desastrosa, apocalíptica. Muy sencilla de expresión, bastante sencilla de técnica también, porque es un diario, con dos tipos de incrustaciones: unas que pueden ser restos de obras pensadas y no



Estudios críticos sobre la obra de Gonzalo Torrente Ballester:

Alborg, Juan Luis, *Hora actual de la novela española*, tomo II, Ediciones Taurus, Madrid, 1962.

Domingo, José, *La novela española del siglo XX*, tomo II, Editorial Labor, Madrid, 1973.

García Viñó, M., *Novela española actual*, Editorial Guadarrama, Madrid, 1967.

Iglesias Laguna, A., *Treinta años de novela española*, Editorial Prensa Española, Madrid, 1969.

Martínez Cachero, J. M., *La novela española entre 1939 y 1969. Historia de una aventura*, Madrid, 1973.

Pérez Minik, D., *Novelistas españoles de los siglos XIX y XX*, Editorial Guadarrama, Madrid.

Nora, Eugenio G. de, *La novela española contemporánea*, tomo II, Editorial Gredos, Madrid, 1962.

Varios, *Novela española actual*, Fundación Juan March y Ediciones Cátedra, S. A., Madrid, 1977.

hechas y otra que ya es más sistemática. Es una historia de la invasión de Villasanta de la Estrella por los vikingos en la actualidad y sus tremendas consecuencias.

—Y esos vikingos ¿quiénes son?

—¡Ah, los vikingos!... Los vikingos que no pudieron llegar a la ciudad en el año mil y entonces juraron volver y vuelven al cabo de los mil años. Se marchan y destruyen la ciudad a golpes de campana, de una campana inmensa, y allí no queda nada. Es decir, que es una novela apocalíptica.

—¿Es usted un autor de los llamados intelectuales? ¿Por qué no es un autor popular o no lo ha sido hasta la publicación de *La Sagal fuga*...?

—Sigo sin ser un autor popular. *La Sagal fuga*... la ha comprado mucha gente y la ha leído muy poca. La mayor parte de los lectores al llegar a la página cuarenta cerraron el libro y decidieron no seguir adelante.

—Pero el hecho es que con ese libro su obra empezó a ser conocida y usted también.

—Bueno, eso es otra cuestión. Soy un autor intelectual porque la configuración de mi cerebro es así. Y además porque pertenezco a esa tradición, la de Cervantes, que era un escritor intelectual igual que yo. A mí me llaman intelectual porque mis personajes piensan, simplemente por eso. Yo tengo reputación de intelectual desde que asomé el hocico a la literatura, pero simplemente por eso, porque mis personajes piensan, cosa que algunos hombres hacen. Y que no por eso han de ser necesariamente intelectuales. Y que en España la novela típica es una novela intelectual. *El Quijote* es un intercambio de ideas de dos señores que van caminando. Tenemos otras novelas intelectuales muy buenas como el *Belarmino* y *Apolonio*.

En este aspecto, en el aspecto de que yo pienso bastante los problemas técnicos de la novela, en la construcción..., en los elementos intelectuales de la novela, y soy consciente de ellos. Y no lo disimulo. Otros señores piensan igual, pero lo disimulan. No escribo con los riñones; escribo con la cabeza, que es con lo que se escribe. Los que dicen que escriben con el corazón mienten... «¡Yo escribo con el corazón! ¡Yo escribo con el alma!», todo eso es mentira. Son metáforas falsas. Se escribe con la cabeza y lo que se escribe son palabras que representan conceptos o imágenes. De manera que todos los escritores son intelectuales. Lo que pasa es que hay señores que escriben para satisfacer los instintos del lector y otros que no. Además, no me molesta que me digan que soy intelectual, lo que siento es no serlo más, no saber más y no haber leído más. Me hubiera gustado haber leído tanto como Borges.

—¿Y por qué cree usted que con *La Sagal fuga*..., de repente, tuvo un éxito enorme?

—La explicación que yo le doy es ésta: es un drama en tres actos con un epílogo. Primer

acto: los españoles piensan que los americanos son unos merluzos. Segundo acto: aparecen doce escritores americanos soberbios y, de pronto, aparece la novela de García Márquez *Cien años de soledad*, que deja a los españoles turulatos. Tercer acto: los españoles adquieren un tremendo complejo de inferioridad. Epílogo: aparece una novela que en cierto modo se puede comparar con ésas y... ¡ahí está! Sin tener absolutamente nada que ver con ellas, perteneciendo a otra tradición...

La Sagalfuga... está en un mundo nórdico. Mi formación literaria es más bien sajona y francesa y cervantina, pero más o menos está dentro de la literatura moderna. Y pensaron: «Pues aquí hay algo que se puede oponer un poco a esto. ¡Vamos a ponerlo!, aunque sea de este majadero de Torrente al que nunca hemos hecho caso y que nos ha reventado siempre.» Esta es la razón por la que *La Sagalfuga...* tuvo éxito. Y además porque el editor, que ya había editado dos novelas mías sin éxito alguno, creyó en ella. Y contra mis advertencias negativas, se decidió primero a editarla y segundo a publicarla sin censura. Porque, claro, si pasa por la censura me la deshacen. De manera que el responsable es el editor.

—**¿Puede hablarnos de su labor periodística en general y de los Cuadernos de la Romana?**

—He tenido dos profesiones que me han permitido vivir, que fueron la cátedra y el periodismo. Las dos mal pagadas y, por lo tanto, he tenido que vivir de las dos, salvo la época que estuve en América, que me bastaba y me sobraba con el sueldo. Para mí, el periodismo ha sido un complemento de la cátedra o la cátedra un complemento del periodismo. Esta colaboración que tengo en *Informaciones*, de la que han salido los *Cuadernos de la Romana*, ha sido el mejor período de mi vida periodística.

—**¿Pero le apetece colaborar en el periódico?**

—Me cuesta mucho trabajo, me cuesta un esfuerzo enorme, cada vez más. Me apetecería de vez en cuando, que tengo ganas de decir una cosa, decirla; pero de una manera sistemática, no. Todos los domingos ponerme a la máquina para cubrir tres folios me da un trabajo enorme y las paso moradas y no se me ocurren cosas y además cada vez creo que es peor y que está peor escrito.

—**¿El título que le puso a los Cuadernos de la Romana es del sitio donde vivía usted?**

—Sí, del sitio donde vivía yo. Mientras viví allí se llamó *Cuadernos de la Romana*. Después, cuando me fui a Salamanca se llama *Torre del aire*.

—**Queríamos preguntarle algo de su obra de teatro. Su obra dramática es muy poco conocida.**

—Está agotada hace muchos años.

—**¿Y cómo no se reedita?**

—Ahora que están haciendo mis obras completas supongo que le tocará ir en un volumen de éstos. Pero no sé que pueda tener más interés que el meramente arqueológico. Yo me hubiera dedicado al teatro en otras circunstancias, en otro medio, y hubiera aplicado al teatro la imaginación. Pero, como entonces era muy difícil hacer teatro en España, en todos los aspectos... Y claro, para estar escribiendo comedias y publicándolas, para eso no vale la pena.

—**¿Tiene el proyecto de escribir más teatro?**

—No creo. Bueno, ahora han cambiado mucho las cosas, pero yo estoy muy apartado del teatro, «no sé de qué va», como se dice ahora.

—**Y, por último, una pregunta obligada y tópica: ¿qué significa para usted ser miembro de la Real Academia de la Lengua?**

—Siempre que me han hecho esa pregunta he contestado lo mismo, porque es verdad. Es una cosa que me ha agradado. La considero una manifestación de estima pública, una especie de galardón que se le da a uno cuando ya es viejo. Porque a mí no me han llevado a la Academia para que yo haga grandes cosas en el Diccionario. Yo no soy filólogo ni lingüista ni nada de eso. De manera que soy de los académicos a los cuales se premia de alguna manera los cuarenta o los cincuenta años que lleva trabajando.

—**Quisiera preguntarle sobre su labor crítica.**

—Yo he hecho crítica en una época en que esto se hacía bastante a la ligera. Y de una manera sería hice un libro que es una especie de crítica sociológica, *El teatro español contemporáneo*, que fue el primero aquí en España que vio las cosas de teatro con este enfoque sociológico. Y luego un librito pequeño sobre El Quijote, que está en otra dirección. Pero hace mucho tiempo que no he abordado la crítica.



1

II^{as} Jornadas de filosofía en Cuenca

Del 14 al 18 de marzo se celebraron en Cuenca las II^{as} Jornadas de Filosofía, organizadas por el Departamento de Investigación del I. C. E. de la Universidad Autónoma de Madrid y coordinadas por el profesor Quintín Racionero.

Examinar críticamente los movimientos filosóficos surgidos en España en los últimos treinta años, con una especial atención hacia aquellas tendencias que hubieran podido quedar más o menos silenciadas, fue el principal objetivo de las jornadas. La afluencia de cursillistas, en su mayoría profesores de Enseñanza Media, cuyo número superó las previsiones más optimistas, mostró lo oportuno de la convocatoria, así como la necesidad, la urgente necesidad (realmente insatisfecha, puesto que la semana de Cuenca contribuyó más a aumentarla que a satisfacerla), de recuperar, integrar y poner al alcance de su público natural a unos hombres, escritores y maestros, que perdieron ese contacto y se perdieron un poco a sí mismos en el exilio exterior o interior.

La intervención introductoria de Quintín Racionero y la ponencia de Elías Díaz se orientaron a dar una panorámica del

pensamiento español (del interior) en los últimos años. Señaló Racionero la dificultad de encontrar un denominador común para las diversas tendencias; en cambio resaltó una polarización entre una tendencia, que denominaría con ciertas reservas «ortodoxa», y una serie de posturas realmente heterogéneas, en donde entrarían desde la línea orteguiana a los marxistas, neopositivistas, analíticos y críticos, todos ellos considerados como «heterodoxos» por el grupo tradicional.

En «Política y sociedad en el pensamiento español posterior a 1939», Elías Díaz siguió el desarrollo del pensamiento español en relación con la evolución político-social, en el que distinguió cinco etapas. De 1939 a 1945, bajo el modelo de estado totalitario, los únicos fenómenos culturales que pueden manifestarse proceden de las mismas filas del bloque dominante. Es la época de los «falangistas liberales», Laín, Tovar, Ridruejo y de las revistas *Arbor* y *Escorial*.

En la segunda etapa (1945-1951) se trata de acuñar una imagen de España más aceptable para la Europa que ha vencido al fascismo. Se inventa el término «democracia orgá-

nica» y se esgrime una ideología anticomunista en sustitución de la ideología antiliberal de la etapa anterior.

Hay también un cierto intento de conectar con el pasado, el más aséptico: Costa, la Generación del 98, Ortega. Dos niveles de recuperación del pasado quedan, sin embargo, inasequibles a los españoles hasta los años 60: el mundo krausista y el pensamiento socialista. Las revistas *Índice* e *Insula* indicarían los márgenes de apertura de este momento. Es también la época de las elitistas conferencias de Ortega y de Zubiri en Madrid, a la par de las primeras huelgas de obreros. Buena muestra de que la cultura y la España real iban cada una por su lado.

De 1951 a 1956 (tercera etapa) se consiguen ciertas cotas de apertura, que, aunque no fueran muy altas, supusieron un techo del que ya no se estaría dispuesto a descender. La revista *Ciervo*, en Barcelona, que agrupaba el ala más liberal de la Iglesia; el *Aranguren* del diálogo entre cristianismo y protestantismo y *Tierno Galván* en Salamanca en su época neotacitista, sería lo más significativo.

A partir del frenazo que supuso la crisis del 56, la oposición empieza a moverse por sí misma, con independencia del bloque dominante. Elías Díaz llama a esta etapa de «régimen autoritario» para diferenciarla del sistema totalitario anterior. Los viejos principios que sostenían el régimen totalitario se han desvirtuado y son sustituidos por otros de índole pragmática y tecnocrática. En la oposición va a destacar la línea marxista, aunque se trate todavía de un marxismo académico, (revistas *Praxis* *Aumente*, *Castilla del Pino*). Aparece también

la revista *Teoría* (C. París, S. Mazas), Canal de información de la filosofía de la ciencia. Hay también una renovación historiográfica: Vicens Vives y su escuela.

La quinta etapa, desde 1962 a la declaración del estado de excepción en 1969, es para Elías Díaz un tiempo de burguesía y robustecimiento de la oposición. La cultura democrática entra en la Universidad, y mientras unos proclaman «el fin de las ideologías», fuera del bloque dominante, la politización se intensifica. La revista *Cuadernos para el Diálogo* aparece en este momento.

Elías Díaz se mostró moderadamente optimista en la apreciación del conjunto del proceso y señala algunos logros, a modo de conclusión; frente a la irracionalidad de los momentos iniciales se ha logrado cierta reconstrucción de la razón, se han conseguido zonas de libertad en el campo laboral y en la Universidad; se ha hecho algo para salvar la ruptura en el tiempo (Besteiro, el último recuperado) y se ha abierto nuestra cultura a otras corrientes de pensamiento (el anglosajón, por ejemplo).

En la programación de estas Jornadas se había tratado muy acertadamente de poner en relación una muestra, ni exhaustiva ni especialmente selectiva, pero en todo caso representativa de lo que pudiéramos llamar elementos creativos y originales del pensamiento español, con sus posibles mediadores ante el gran público, los profesores de Filosofía, encargados de su transmisión y difusión. Desgraciadamente este contacto esperado y deseado no cuajó en nada positivo, frustrado por cierto vedetismo de los conferenciantes, que les hizo derivar hacia lo anecdótico de su peripecia personal, y qui-

zás también por un mal disimulado desdén hacia su auditorio, en su mayoría profesores «oficiales» de Filosofía, cuya sola existencia puede ser en sí misma cuestionable, pero ¿acaso no eran ellos, con las honrosas excepciones de J. Marías y C. del Pino, del mismo gremio? Al menos no les hubiera importado serlo, como F. Savater reconoció. Y es que el instinto de supervivencia es tan intenso en los filósofos «creadores», o supuestamente creadores, como en los modestos profesores de Filosofía.

Las conferencias de Fernando Savater, José Hierro y Carlos París quedaron en una fugaz presencialidad física. Julián Marías estuvo a la altura de sí mismo; con la honestidad y buen decir que le caracterizan nos dio el agustiniano consejo de «no salir fuera» para importar filosofías, cuyos argumentos sólo concluyen «en inglés»; la verdad está entre nosotros, esperando ser recuperada e incorporada al presente.

Curiosamente, un hombre como Julián Marías, que podría como nadie alardear de independencia y de no estar enganchado al carro de la filosofía oficial, tuvo la elegancia de no mencionarlo siquiera y el buen gusto de no abrumar a su público recordándoles su condición.

Castilla del Pino, en «Estructura gnoseológica de la teoría psiquiátrica», llevó al público por terrenos periféricos a su quehacer, pero llenos de sugestión y de novedad.

La ponencia de Diego Núñez, «Raíces del pensamiento español contemporáneo», y la de José Luis Abellán, «El pensamiento español en el exilio», pusieron de manifiesto la necesidad urgente de incorporar al pensamiento y a la cultura española lo que nunca debió de-

jar de ser vivo y presente en ella. Nombres como V. Gaos, Ferrater Mora, García Bacca, E. Nicol fueron repetidos una y otra vez y el peso de su ausencia y lejanía haría desajustar en algún momento el juicio valorativo de los presentes. Un interrogante quedó abierto: ¿Podría esta generación que perdió el contacto con su público natural reanudar los lazos de diálogo e interacción con la generación actual? ¿Su incorporación al presente será viva y no simplemente erudita?

La IIª Semana de Filosofía de Cuenca se cerró con la conferencia de Gustavo Bueno sobre «Filosofía mundana y Filosofía académica». Indudablemente, la intervención de G. Bueno fue uno de los mayores aciertos de las jornadas, que compensó algunos baches que se habían hecho notar a lo largo de las mismas. El primer acierto de Gustavo Bueno fue su acople inmediato, espontáneo y natural al grupo de asistentes. A diferencia de los demás conferenciantes, que hicieron todo lo posible por dar la impresión de una independencia respecto de la filosofía oficial, poco congruente con su verdadero status de profesores estatales, Gustavo Bueno supo aceptar como un hecho su condición de profesor, y desde esta situación inició su «reflexión gremial», según sus propias palabras, pues entre personas que como él vivían el conflicto entre filosofía académica y mundana se hallaba. La sintonía alcanzada con este planteamiento, la modestia y honradez de la reflexión de Bueno lograron que su ya sensibilizado público se sintiese pensar y dudar en voz alta al hilo de la voz del profesor, que se vio recompensado con la más calurosa ovación de todas las jornadas.

Josefina García Gainza

2

XIV Congreso de filósofos jóvenes

La enseñanza de la filosofía en el Estado Español

**(Barcelona, del 3
al 6 de abril 1977)**

Del 3 al 6 de abril tuvo lugar en Barcelona el XIV Congreso de filósofos jóvenes, que contó con más de trescientos participantes. El tema a tratar era «La enseñanza de la Filosofía en el Estado español».

La idea reguladora del Congreso era, a juicio de los organizadores, ofrecer un marco adecuado para que las distintas familias filosóficas del país expusieran sus ideas acerca del futuro de la Filosofía y de su enseñanza en nuestro país, así como posibilitar a los interesados —académica o extraacadémicamente— en el tema, expresar sus experiencias, trabajos, alternativas, etc.

El tema a debate —la enseñanza de la Filosofía— ha resultado equívoco en sí o, más bien, problematizado, ya que se cuestionaba en última instancia la Filosofía. Las cuestiones en torno a la transmisión del saber filosófico dieron paso a la polémica acerca de lo que cada cual entendía por tal forma de

saber; con todo lo paradójico que resulta tratar de aclarar cómo enseñar algo acerca de cuya naturaleza no se han puesto de acuerdo los supuestos enseñantes y futuros enseñantes; algo «inenseñable», que diría Savater.

Si hubo unanimidad, en cambio, al hacer de la pedagogía académica dominante en las instituciones docentes del país blanco de todo tipo de críticas.

La característica principal del Congreso fueron las polémicas entre libertarios y marxistas, hasta tal punto que casi se podría hablar de dos congresos paralelos.

I. Primera sesión. El dilema de los filósofos: «enseñar a pensar» o «transmitir ideologías».

La sesión inicial del Congreso fue la más polémica. Consistió en una mesa redonda

sobre el tema genérico del Congreso: la crítica de los fundamentos pedagógicos de la enseñanza de la Filosofía. La mesa estaba compuesta por Gustavo Bueno, Pep Calsamiglia, Agustín García Calvo, Emilio Lledó, Carlos París y Jacobo Muñoz. El enfrentamiento más patente tuvo como protagonistas a los profesores García Calvo y Bueno.

García Calvo rechazó enérgicamente la Filosofía como actividad sustantiva, oponiéndose a toda sistematización de la misma. Trató de mostrar el sinsentido que supone el hecho de que haya un discurso filosófico establecido, sistematizado, acabado en sí mismo y lo absurdo que es tratar de enseñarlo. Distingue claramente «filosofar» de «la Filosofía». «Filosofar» es una actividad dinámica e indefinida, que tiene validez en tanto que es producción y no producto acabado. Es un deseo que va siempre «más allá» de todo lo que cultura y sociedad utilizan como pensamiento básico para sustentar «lo establecido». «La actividad filosofante», en cambio, es algo vivo, frente a la «Filosofía necesariamente mortal» en cuanto residuo o producto último de dicha actividad. Hubo malentendidos en torno a esta última cuestión, imputándosele a García Calvo afirmaciones del tipo «muerte de la Filosofía», que no estuvo latente en ninguna parte de su —a pesar de García Calvo— discurso. Este tipo de cosas suceden por el «no saber oír», del que Agustín García Calvo también habló.

Volviendo a la distinción entre «filosofar» y «la Filosofía», García Calvo concibe a «la Filosofía» como un producto pretendidamente logrado, definido y cerrado; una suerte de producto ideológico, manipulable, que sustenta lo que la sociedad y, en definitiva, el Estado sancionan como «pensable» o «vivable». De la misma manera que en vez de pintar se hace arte, «en vez de pensar a ver qué pasa se hace filosofía».

¿Cuál es el papel que juega la

pedagogía en todo esto? La pedagogía tendría la función de domesticar el ámbito de las preguntas, de fijar cauces dentro de los cuales tendrían que moverse las preguntas del discente hasta que dejase de preguntar. Lo fundamental en la transmisión del saber sería anular las dudas, cerrar un universo compacto, sin incertidumbres y sin posibilidad de tenerlas, para convertir al individuo en un ser acrítico, fiel servidor del Estado, de cualquier tipo de estado. Insistió García Calvo en esto, remarcando que tal acriticismo de la pedagogía es inherente a cualquier tipo de transmisión de conocimientos salvo en una situación determinada: la enseñanza de técnicas neutras (leer, escribir o cantar), que en el campo filosófico se traducirían en un «enseñar a pensar», difícil objetivo, ya que, según García Calvo, «la esencia de nuestros centros de enseñanza se basa en lo contrario», es decir, en «pensar tal y como se enseña».

La intervención de García Calvo desató la polémica. Gustavo Bueno rechazó airadamente la distinción entre «enseñar técnicas» y «transmitir saberes», ya que, según él, no pueden diseñarse técnicas de transmisión vacías de ideologías. Frente a la posición de García Calvo con respecto a la filosofía, que calificó de «vieja, inservible y masoquista», Bueno propone una alternativa, a saber: enfocar la filosofía como superación del «subjetivismo»; sólo de esta manera podrá la filosofía ejercer su función crítica y para ello es necesario desplazar del centro de atención al sujeto o «ego» que se hace la pregunta, ya que ese sujeto no es nada y las ideas que se atribuye nacen en la cultura y en la historia y no pueden ser aisladas de este marco de referencia. Así pues, la filosofía, dentro de la concepción marxista de Gustavo Bueno, debe cooperar en la transformación de la sociedad; ¿cómo? Haciendo comprensi-

ble la realidad, esto es: elaborando el utillaje que permita comprender la naturaleza dinámica del mundo y de la comunidad humana. No es función de la filosofía, como tal, elaborar proyectos sociales, sino hacer posible la comprensión de la realidad a la que dichos proyectos sociales habrán de aplicarse.

La intervención de Carlos París fue, en cierto sentido, conciliadora, en la medida en que, al lado de la vertiente crítica y mutiladora de la pedagogía, reconoce un aspecto positivo en la transmisión de saberes: el hecho de que pone al hombre en contacto con las fuerzas de la cultura, le confiere autonomía y le permite contestar dichos contenidos manipuladores. El aspecto positivo de la Filosofía serían estas inclinaciones inconformistas. Lo que no abordó Carlos París es la posibilidad de que dichas alternativas de contestación estén ya previstas en los propios mecanismos manipuladores del Poder. En la misma línea que París, afirmaría Lledó de la Filosofía que «es el único saber que continuamente cuestiona su propio objeto». En cualquier caso, según París, hay temas absolutamente necesarios del análisis filosófico, tales como la estructura de la realidad o las relaciones entre Filosofía y Ciencia, y, desde luego, al tratar estos temas hay que evitar cualquier negativismo inoperante.

Hay que señalar la incomunicación entre los partidarios de las dos tendencias extremas. A ello contribuyó con mucho ese «no saber oír» al que alguna vez aludió García Calvo, a quien, significativamente, se le imputó la expresión «muerte de la Filosofía», como ya dijimos más arriba. Imputación errónea si se tiene en cuenta que García Calvo, en todo caso, habló de «Filosofía necesariamente mortal», frente a la vital, abierta y menos manipulable «actividad filosofante».

La apertura del coloquio dio paso al agónico «¿qué hacer?» de los asistentes, que, acucia-

dos por problemas pedagógicos, no sacaron demasiadas conclusiones aplicables a la práctica docente cotidiana. En esta dirección Gustavo Bueno apuntó, de alguna manera, la necesidad de establecer un catálogo de problemas prioritarios de la Filosofía. García Calvo se mostró contrario al establecimiento de conclusiones, esquemas o proyectos reformistas, que, según él, no son sino disfraces que adopta el sistema de Poder para anular la duda. La actividad filosofante, por el contrario, sólo puede desarrollarse en la siembra de dudas e incertidumbres, fomentando la desconfianza ante cualquier sistema de poder o esquema ideológico cerrado que pretenden siempre erradicar la incertidumbre. García Calvo recusó, pues, enérgicamente la Filosofía como actividad sustantiva, oponiéndose a toda sistematización de la misma.

II. Acerca de «lo abstracto» y «lo concreto». «Enseñar lo inenseñable».

El segundo día, Fernando Savater, en compañía de Jacobo Muñoz y con la mediación moderadora de Javier Muguerza, leyó su ponencia «*Enseñar lo inenseñable*», en la que se encargó de complicar astutamente el problema acerca de «lo abstracto» y «lo concreto».

La mesa redonda del día anterior dejó flotando nuevos interrogantes sobre «lo abstracto» y «lo concreto». Al angustioso «¿qué hacer?», surgido de la primera discusión, se ofrecieron dos alternativas: una, aparentemente concreta, la de Gustavo Bueno, sugirió la elaboración de listas de problemas críticos; la otra, de García Calvo, fue calificada por algunos de abstracta y etérea. Pues bien, Savater se encargó de complicar un poco más la cuestión.

Siguiendo a Hegel, Savater afirmó que «abstracto» es «lo

que se singulariza, lo que se recorta de sus implicaciones y contradicciones, lo que no está dispuesto a agotar completamente la negación que le dinamiza y se niega a reconocer su relación con el todo en el que aparece». «Concreto» sería «lo que no renuncia a ninguna de sus implicaciones ni descansa hasta agotar su contradicción, lo que pone como condición de su propia inteligibilidad el todo mismo en el que se manifiesta».

Como ejemplos típicos de la abstracción, Savater señaló esos sucesos del «aquí y ahora» que, en sí mismos, no significan nada, aunque suelen aparecer como el absoluto mismo del significado: «la matanza de ayer», «las multinacionales», «el precio de la merluza». «Lo concreto», en cambio, sería lo que se teje en las complejas interrelaciones de lo que vivimos, cosas tales como: «el bien», «el poder», «la razón», «el Estado», «la muerte»... Consecuencia: para Savater, «abstracto» es el saber manejable y enseñable, que modela, canaliza y orienta la pregunta en modo determinado; el saber que funcionaliza y esquematiza cada noticia, su causa y su consecuencia en una órbita separada, pero suficientemente accesible para que sea una herramienta de nuestro trabajo productivo en el mundo. En resumen, «abstracto» es el saber que perpetúa la sociedad científica, jerárquica, fabril y discriminadora, ya que respeta los límites convencionalmente establecidos, más allá de los cuales el conocimiento como institución se ve amenazado. «Concreta» sería esa aspiración inenseñable que, no obstante, la filosofía debe tratar de introducir en las aulas y que Savater, siguiendo a Pierre Klossowski, llamó «enseñar lo inenseñable». Terminó Savater diciendo: «Cada sistema o tratado que un pensador produce es el residuo abstracto de una ambición concreta..., que lejos de alcanzar (la ansiada) concreción la dificulta, al introducir otra doctrina y otra contradic-

ción en el conjunto de lo que sabemos. Irónico y paradójico destino del filósofo, soñar con la omnicomprensiva simplicidad de lo concreto y verse obligado a aumentar permanentemente la complejidad de las infinitas abstracciones en que nos debatimos o que utilizamos. Y sin embargo, la filosofía tiene un resultado negativo pero liberador: disuelve el pretendido 'todo' que encierra cada abstracción e impide que nos identifiquemos definitivamente con algo limitado que se presente como absoluto. No alcanza lo concreto, pero denuncia las insuficiencias de lo abstracto; reclama para el hombre la infinitud que se le escamotea y defiende nuestra radical e íntima incompatibilidad con cualquier reduccionismo a lo instrumental, teórico o práctico. Así, a su manera, lucha la filosofía porque no se nos confine en lo que no somos».

En la misma sesión que intervino Savater, Jacobo Muñoz presentó su ponencia bajo el título «¿La enseñanza de la filosofía? Balance de una experiencia». Su disertación se basó fundamentalmente en dos postulados: el primero fue una refutación de las ambiciones sistemáticas protagonizadas el día anterior por Gustavo Bueno, con base en el materialismo histórico-dialéctico, y el segundo apoyaba la distinción entre «Filosofía como producto sustentador de lo establecido» y «actividad filosófico-crítica» que había establecido García Calvo. Así, pues, Muñoz se mostró partidario de establecer una división entre el ámbito socio-político, donde la clase revolucionaria organiza sus intereses y programas políticos, y el orbe de la Filosofía, en el que se entremezclarían tendencias de todo signo con el fin de desarrollar hasta sus últimas consecuencias la tarea crítica que cualquier dogmatismo trata de esclerotizar. La aceptación de la etiqueta de «cínico» no pareció convencer excesivamente a los asistentes, que trataron de rebatir las posiciones de Jacobo Muñoz.

III. Aranzadi: «Juan de Mairena». Gómez de Liaño: «Arte de la memoria».

Siguiendo también la misma línea de oposición a la «Filosofía como producto» habló Juan Aranzadi, que centró su disertación, «*Briznas de antipedagogía espelaica en Juan de Mairena*», en el aspecto escéptico y creativo de Juan de Mairena, apócrifo de Antonio Machado, radicalmente incrédulo y antipedagogo y escasamente estudiado en nuestras aulas. El centro de la primera parte de la lectura de Aranzadi consistió en la exposición de las preocupaciones teórico-filosóficas machadianas y sus posibles relaciones con pensadores como Platón, Kant y Leibnitz. En la parte final del discurso pasó a primer plano el apócrifo Juan de Mairena, que trata de reducir toda tesis a creencia y mostró luego los impulsos latentes en toda forma de creencia. Según Mairena, el más peligroso enemigo de la verdad es la fe, «el rígido mecanismo del sí y del no». Pero la única verdad no es sino «la conciencia de la esencia de verdad». Así, pues, «si todo son creencias y no hay creencias más verdaderas que otras, tanto da decir que ninguna es verdadera como que todas lo son; lo único falso sería la pretensión de una verdad absoluta, la aspiración de cualquier idea al monopolio de la verdad». Mairena ve un exceso de confianza hasta en el socrático «sólo sé que no sé nada», y por eso puntualiza: «Cuando pienso que la verdad no existe, pienso, además, que pudiera existir, precisamente por haber pensado lo contrario, puesto que no hay razón suficiente para que sea verdad lo que yo pienso, aunque tampoco demasiada para que deje de serlo». La postura de Mairena no es «un afán de negarlo todo», sino «el único medio de defender algunas cosas», y como tal, «es más fuente de regocijo que de melancolía». No es, pues, un cansino estar de vuelta de todo, sino un alegre ir a todas las partes sin pretender anclarnos en

ninguna. Este último momento del pensamiento de Mairena, luminoso y dinámico, vendría a coincidir, aunque por distintos caminos, con aquellas otras expresiones mediante las que Savater trataba de aprender el inaprensible orbe de «lo concreto»: «La filosofía reclama para el hombre la infinitud que se le escamotea (...) «y lucha para que no se nos confine en lo que no somos.»

Aranzadi lo expresó de esta otra forma: «Cada filósofo relata su poema, cada poeta expone su metafísica; las ficciones se suceden en un mundo que ha expulsado la verdad, en un mundo cuya verdad consiste en la inagotable sucesión de sombras y apareceres.»

La incursión de la poesía en el discurso filosófico fue protagonizada por Ignacio Gómez de Liaño, que con *La psicomorfosis en el arte de la memoria de Giordano Bruno*, dio una muestra de erudición filosófica, fluidez narrativa y estilo poético. La ponencia de Gómez de Liaño supuso la inmersión del filósofo en la poesía o del poeta en la Filosofía. Lo que Aranzadi, García Calvo o Savater habían propuesto como alternativa a la Filosofía académica, esto es, «el filosofar mismo sin freno», fue llevado a la práctica en el Congreso por Gómez de Liaño. El metalenguaje —el discurso acerca de la Filosofía— y el propio filosofar se produjeron juntos en un texto lógico y a la vez disperso, poético, en un texto sugerentemente subjetivo. Coincidiendo con Mairena, («tanto da decir que ninguna creencia es verdadera como que todas lo son»), Gómez de Liaño leyó: «No será menos adecuado explicar las formas como a partir de un principio que las implica, que explicarlas a partir de un caos o distribuirlas como desde una fuente ideal, o llevarlas al acto como desde una posibilidad, o sacarlas como de un seno, o elevarlas a la luz como desde un ciego y tenebroso abismo; porque todo fundamento es bueno si es adecuado al edificio;

toda semillas es conveniente si sus árboles y frutos son los que se deseaban».

El «arte de la memoria», nacido con Simónides el griego y renovado por Giordano Bruno, sirvió de apoyo a Gómez de Liaño para circular por las estancias del pensamiento y de la materia, recordar los signos del Zodíaco, interpretar la disposición de los edificios, utilizar la imaginación, pues «es un uso sistemático de la imaginación la base de este arte», simular incluso la analogía secreta de un fenómeno para que el proceso no se detenga en su inmanencia. Así afirma Gómez de Liaño: «La psicomorfosis, mediante el arte de la memoria de Giordano Bruno, no es sólo la información de imágenes, aunque también es eso, no es sólo la con-fabulación astral de los lugares y los simulacros espectrales de las cosas, sino que es también un estudiado cálculo profético, a la manera en que resultan proféticos los recortes de diferentes textos, puestos, fuera de su contexto inicial, aleatoriamente juntos, un cálculo que hace del mundo una máquina viviente y de la consecución de la unidad divina un prodigioso artificio».

El discurso poético-filosófico de Gómez de Liaño, con su carácter ritual y hermético, confundió e impacientó a parte del escaso auditorio. Algunos trataban de adivinar significados ocultos tras el texto, otros lo interpretaban. Pero detrás del texto no había nada, no había «producto residual»; era un discurrir que se consumía en el propio acto, era como una vía, no exclusiva, de superación de la «filosofía productiva».

IV. García Calvo: «Sobre el tiempo del discurso».

La sugerente figura de García Calvo despertó la colectiva pasión filosófica de los congresistas; su antiproselitismo suscitó un auténtico y estimulante «vivir en el presente del discurso o de los discursos que allí se perfeccionaron». Así, a través de una

reflexión desencadenada, las palabras de Agustín García Calvo y de los que le respondieron se evadieron de lo que él llama «tiempo especializado»; un tiempo paralizante que impide vivir el presente en aras del futuro, de un futuro imaginario que absurdamente se nos impone y nos hace concebirnos sumergidos en acontecimientos que aún no han sucedido. Su conferencia trató de oponerse de manera fáctica a esa perpetua postergación del «hoy» en nombre del «mañana», que la modernidad ha conseguido imponer en el modo de vivir, incluso en las connotaciones del lenguaje.

V. Pilar Palop: «La enseñanza de la Filosofía en Grecia»

Pilar Palop, miembro del departamento de Filosofía de Gustavo Bueno, en su ponencia analizó la posibilidad de la enseñanza de la Filosofía. Se centró en el análisis del «Protágoras» de Platón, ya que este texto plantea problemas similares a los que eran objeto del Congreso: el carácter teórico o político de la Filosofía, su semejanza o disparidad con la ciencia y con otras disciplinas, la posibilidad de enseñarla... El sofista, Protágoras, y el filósofo, Sócrates, personifican los polos de estas contraposiciones. Según Pilar Palop, Sócrates niega la posibilidad de transmitir el saber filosófico, que no puede sentar dogma ni doctrina, ya que la filosofía se basa en el diálogo dialéctico. Por otra parte, la Filosofía obtiene su «material» de otros campos: la ciencia, el arte, la actividad política. Así, en opinión de Pilar Palop, el filósofo trabaja como «un artesano de la razón», según expresión de Kant, con las ideas que suministran otras disciplinas, pero esto no significa que la Filosofía haya muerto como actividad, sino que su labor consiste en revisar las evidencias que continuamente se le incorporan.

También se examinó a lo largo de este seminario la posi-

bilidad de que la Filosofía se constituya en praxis y se rebatió la posición de Protágoras según la cual la actividad filosófica debería quedar reducida a la enseñanza de la virtud política.

* * *

Otros Seminarios y actos que tuvieron lugar paralelamente son:

- «Crítica y alternativas de los planes de estudios»,

dirigido por Agustín Santos.

- «La sindicación de los enseñantes». Alternativas sindicales que en el campo de la enseñanza ofrecen las distintas Centrales (CC OO, UGT, CNT, USO).
- «Problemas de la didáctica de la Filosofía en la Enseñanza Media», por Paco Tauste y Miguel Ángel Granada.

- «La enseñanza de la historia de la Filosofía», a cargo del «Col·lectiu d'estudis de filosofia».

El Congreso se cerró con el debate acerca del tema a tratar en su siguiente edición, que se celebrará en Burgos. De los dos temas propuestos, «El Poder» y «Poesía y libertad», por marxistas y libertarios, respectivamente, se acordó, por mayoría de votos, elegir el primero.

Fátima Penco García



LIBROS

«Littératures françaises hors de France»

ANTHOLOGIE DIDACTIQUE

**Fédération Internationale
des Professeurs de Français
(F.I.P.E.) Sevres (France)**

**Difuseur général:
Éditions J. Duculot. 58000,
Gembloux (Belgique)**

La antología de las *Littératures de Langue Française hors de France* viene a llenar un vacío sentido desde hace tiempo por todos aquellos que —curiosos, estudiosos y especialistas— de un modo u otro se sienten interesados por todas las manifestaciones culturales, y de una manera especial las literarias, expresadas en lengua francesa. Las grandes figuras que a lo largo de la historia se han servido de dicha lengua para exponer sus ideas son incorporadas inmediatamente al acervo cultural francés. Esto explica que no aparezcan en la antología textos de autores que, como J. J. Rousseau, Constant, etc., han sido integrados a la historia de la literatura francesa y cuya universalidad hoy nadie pone en duda.

El principio de la obra y una hipótesis de trabajo fueron aprobados por el Bureau de la Fédération Internationale des Professeurs de Français en 1970. Discusiones sobre la concepción global de la antología, sus objetivos culturales y pedagógicos, los criterios de selección, presentación y disposición de los textos, así como la naturaleza de las notas explicativas de los mismos, son temas que ocupan una parte de las Journées Pédagogiques de Sèvres de 1971 y del Congrès International de Grenoble de 1972. Será al año siguiente cuando se inicie su elaboración por la Comisión Internacional encargada de ello. La financiación corre a cargo del patronato de la Agence de Coopération Culturelle et Technique, creada en Niamey en 1970.

La idea clave de la antología, acertadísima a nuestro parecer, es que todos los países francófonos comparten con Francia la responsabilidad del porvenir internacional del francés. Por eso la lectura de la obra es enriquecedora. La unidad, la plasticidad y los recursos del francés son utilizados por los autores de una forma tan personal que la pluralidad y la originalidad de las diferentes culturas, y ello a través de las

obras más representativas, es patente. Por otra parte, la labor es mucho más meritoria si se tiene en cuenta que es la primera vez que una obra didáctica recoge representantes de las literaturas francesas fuera de Francia. En efecto, África Negra, Madagascar e Isla Mauricio, las Antillas y La Luisiana, Bélgica, Líbano, Gran Ducado de Luxemburgo, Maghreb, Quebec, Suiza de lengua francesa y Vietnam están representadas.

La obra está destinada a estudiantes y profesores de francés en facultades, en los últimos cursos de la enseñanza media de países francófonos y también en los mismos cursos en países no francófonos, donde se estudia el francés como lengua segunda o como lengua extranjera.

Consta la antología de nueve secciones, desiguales en cuanto al número de textos que aparecen en cada una de ellas y ordenadas alfabéticamente. Cada una de las secciones va precedida de una introducción histórica en la que se pone de manifiesto la diversidad geográfica e histórica y la heterogeneidad de los estatutos lingüísticos y culturales de las distintas comunidades francófonas. Se trazan también las diferentes etapas de la evolución, las filiaciones, las rupturas de inspiración y de estilo, así como las tendencias actuales de estas literaturas.

Los textos escogidos pertenecen al final de la segunda mitad del siglo xix y al siglo xx, ya que en su fase de mayor creatividad y con mucho la etapa más auténtica, estas literaturas son relativamente recientes.

Los objetivos principales son el suscitar el placer de la lectura, la curiosidad por el testimonio y, en último término, crear un interés por la investigación.

En la selección de los textos de la antología se han tenido en cuenta dos criterios:

— Se han seleccionado textos que tengan un significado humano y que sean representativos no sólo por su calidad sino también como exponente de los géneros literarios, escuelas, tendencias, etc., en cada una de las comunidades.

— Pensando en los presuntos lectores se han tenido en cuenta la diversidad de edades, de conocimientos lingüísticos y los intereses y motivación de los mismos.

En cada sección los autores aparecen por orden cronológico, con una noticia biográfica con los principales hechos de su vida, los momentos más importantes de su producción, así como su originalidad. A esta presentación biográfica le sigue una nota bibliográfica, de carácter selectivo, de las obras del autor y de los trabajos críticos aparecidos sobre ambos.

Los fragmentos en prosa van acompañados de una presentación que los sitúa en el contexto cultural y literario a que pertenecen. Si el título del fragmento ha sido puesto por el representante de cada sección, éste aparece precedido por un asterisco. Los poemas aparecen, en su mayoría, con título y no van, en general, precedidos de presentación alguna. Se respeta, sin embargo, la voluntad del autor si éste no les ha puesto título. Pero todos, textos en prosa, fragmentos

de poemas o poemas, van acompañados de sus referencias y con notas a pie de página que faciliten, en caso necesario, la comprensión y la interpretación de los hechos específicos de lengua, civilización y cultura. Se ha evitado todo tipo de comentarios estéticos o literarios para no influenciar al lector.

Aparecen al final nueve cuadros sinópticos —correspondientes a cada una de las secciones— a tres columnas en los que cronológicamente se señalan, frente a los eventos políticos, económicos y sociales, los movimientos literarios y culturales con los escritores más representativos de los mismos.

Si se consultan comparativamente las introducciones históricas y los cuadros sinópticos surge en seguida la necesidad de distinguir entre los países de etnia francesa —Bélgica, Suiza de lengua francesa y los territorios de «peuplement» de Quebec— y los países —Antillas y países de África y Oriente— en los que el francés ha sido escogido como lengua oficial o lengua de cultura, a veces sin contacto con las lenguas vernáculas, pero otras en perfecta armonía con ellas, sobre todo con el árabe y el vietnamita. Esta distinción nos guiará en el sucinto análisis que más adelante haremos de cada una de las secciones.

Completan la obra un índice de los escritores presentados en la antología, por orden alfabético y con reenvío a la página en que aparecen, junto con un índice general de la obra.

SECCIÓN I. **AFRICA NEGRA, MADAGASCAR, ISLA MAURICIO:** 32 textos.

Es en el siglo xix cuando realmente comienza la colonización europea en África con la implantación de misiones y escuelas. Paralelamente se crean instituciones militares que también contribuyen a la difusión del francés en estas latitudes. En 1921 Europa y América descubren el jazz y el arte negro. Blaise Cendrars publica *L'Anthologie Noire* y el Goncourt es concedido al antillés René Maran por su novela *Batouala*, cuya acción se desarrolla en África. En 1925 sale a la luz *L'Afrique Occidentale dans la littérature française*, en la que se hace el censo de obras de todo tipo publicadas en esta parte de África. Se suceden una serie de obras, sobre todo novelas, en las que sus autores, con palabras de Félix Couchoro (Dahomey) tratan de verter «dans la langue étrangère cultivée» las palabras y pensamientos de sus héroes. Aparece ya, pues, la conciencia del carácter de lengua segunda del francés en África, sentimiento que también comparte el poeta Rabearivelo (Madagascar).

Pero será el cosmopolitismo y la libertad de expresión de la metrópoli lo que despertará en los estudiantes de las colonias la conciencia crítica de su situación de colonizados de color. L. S. Senghor, B. Diop, O. Soce Diop crean la revista *L'Étudiant Noir* que lanzaría más tarde no sólo el nombre, sino también el movimiento conocido con el nombre de **négritude**, el cual ha servido desde entonces para designar el conjunto de valores culturales de África Negra.

Las primeras obras de Senghor aparecen en una antología colectiva, *L'Homme de Couleur*, en la que ya proclama la contribución de la «Négritude» a lo que luego llamará la civilización de lo universal; en 1947 A. Diop habla de la «solidaridad de la cultura y la política» y reivindica la propia identidad de su pueblo.

En la *Anthologie de la Nouvelle Poésie Noire de Langue Française* (1948) Senghor pondrá de manifiesto su postura de vanguardia en la defensa de las culturas colonizadas. El primer *Congrès International des Écrivains et Artistes noirs*, celebrado en París en 1956, proclama la solidaridad cultural del mundo africano y malgache. En el segundo congreso, que tuvo lugar tres años más tarde en Roma, los intelectuales aparecen unidos en la lucha anticolonialista, defendiendo la solidaridad de los pueblos colonizados. Estamos ya a las puertas de 1960, año que marca el comienzo de las independencias.

Mientras tanto en África sólo surgen algunos teatros «amateurs» de tipo escolar y folklórico, de imitación —muy marcado por Molière y con una gran preocupación gramatical— en el *Centre Culturel et Folklorique de Côte d'Ivoire*, por ejemplo. La prensa, por otra parte, controla todos los movimientos y la edición no existe. Hay que inventar, pues, una literatura africana —ya el malgache Rabearivelo había intentado crear un lenguaje poético propio, a partir de las tradiciones de su país, pero la idea era demasiado avanzada para la época— liberada de toda coacción ideológica exterior.

En 1963 se crea en Yaoundé el *Centre de Littérature Evangelique*, que se impondrá por una política coherente y continuada de ayuda a los autores y de búsqueda de nuevos mercados. Publica el centro libros técnicos adaptados a los países tropicales, libros de lectura para niños y libros de ficción.

Surge también una crítica literaria africana en las universidades (Dakar, Abidjan, Yaoundé, Brazzaville, Lubumbashi) que cuenta con una vanguardia de lectores sin la cual una comunicación literaria no puede establecerse.

En el campo del teatro cabe señalar la creación de un *Concours Théâtral Intéafricain* de la O. R. T. F.

¿Pero qué representa el francés en África Negra? Sólo una minoría de africanos lo entiende y una parte mucho más pequeña lo habla diariamente. El francés es, pues, una lengua segunda, lengua de la escuela y de la administración y de toda una literatura autóctona que se expresa en francés. Pero como dice A. Kourouma (Côte d'Ivoire), el más original de los novelistas contemporáneos, «... la langue française est entourée d'une grande dévotion. Objet d'une sorte de fétichisme stérile qui a hypothéqué jusqu'à ces derniers temps les travaux d'écrivains non français, mais possédant en elle leur unique moyen d'expression».

SECCIÓN II. **LAS ANTILLAS: HAITI, MARTINICA, GUADALUPE; GUAYANA Y LA LUISIANA:** 10 textos.

HAITI alcanza su independencia en 1804, conservando el francés como lengua oficial y lengua escrita. A lo largo del siglo xix se va perfilando la idea de una literatura original que culminará con la aparición de *L'École de Ronde* (1898-1902), la cual, paralelamente a la escuela literaria de Montreal, con la que no existe por lo demás ningún contacto ni influencia, se entregará al culto del arte y a la búsqueda de lo universal.

La ocupación americana en 1915 provoca una fuerte reacción que se manifiesta por una afirmación de su latinidad frente al mundo anglosajón, pero, sobre todo, por un retorno al África ancestral. Hay que destacar la figura de Price-Mars, reconocido como un maestro por L. Senghor y los otros teóricos de la «Négritude» y que desempeña un papel muy activo

en los congresos que este movimiento celebró en París y Roma.

En MARTINICA, GUADALUPE y GUAYANA el francés es la lengua generalizada, pues el criollo ha sido relegado a «patois». Por otra parte, no se conoce aquí el alto porcentaje de analfabetismo de Haití. Surge también la denuncia del colonialismo. Aimé Césaire (Martinica) es con L. Senghor fundador y co-rifeo del movimiento de la «Négritude» y Léon-Gontran Damas (La Guayana) uno de los tres grandes de dicho movimiento.

El francés en LA LUISIANA alcanza su apogeo hacia 1840. El hoy casi mítico pueblo de los «Acadiens» había creado sus escuelas y fundado sus periódicos. Existía también un teatro bastante próspero, aunque al carecer de casas editoriales la producción literaria se veía obligada a aparecer cotidianamente en los periódicos. La Guerra de Secesión le asesta un duro golpe a la comunidad francófona al ser ocupada Nueva Orleans y suprimirse las escuelas francesas por decreto en 1862. La defensa del francés se organiza en torno a la revista *La Renaissance louisianaise* y, a partir de 1876, del Ateneo de La Luisiana y sus «Comptes rendus». Una generación de novelistas (Alfred Mercier, Charles Testut, Mme. de la Houssaye) publica sus obras en el último cuarto de siglo, sin que desgraciadamente haya tenido continuadores.

SECCIÓN III. BELGICA: 28 textos.

El francés, incluso en los escritores más audaces, nunca ha sido considerado en Bélgica, a diferencia de otros países, como instrumento desgarrador o de alienación, sino como lengua con la que se sienten plenamente identificados, como algo que hay que respetar utilizando todos sus recursos para participar sin reservas en el gran movimiento de las letras francesas. Es más, hay que reconocer que son autores flamencos Emile Verhaeren (1855-1916), Charles van Lerberghe (1861-1907), Maurice Maeterlinck (1862-1949), Grégoire Le Roy (1862-1941) y Max Elschamp (1862-1931) quienes mejor han ilustrado las nuevas tendencias poéticas de esta generación que ha comenzado a escribir entre 1880 y 1890.

No aparecen obras dignas de tener en cuenta en Bélgica hasta después de su independencia (1830). Es una literatura tímidamente romántica que trata de diferenciarse de la francesa recurriendo a temas nacionales, históricos o a fuentes germánicas. Esta literatura es exclusivamente en francés, ya que el flamenco, en estos momentos, reducido al estado de dialecto, busca su unidad, trata de fijar su ortografía, etcétera.

El simbolismo y el naturalismo van a encontrar en Bélgica, al igual que en Suiza y Quebec, un terreno favorable. Este resurgir literario se ve reflejado en varias revistas:

— *La Jeune Belgique* (1881-1917), con autores tan representativos como Lemonnier, Verhaeren y Maeterlinck, defiende un naturalismo moderado y en poesía, cuando aún no ha surgido el simbolismo, se inclina por el parnaso.

— *L'Art Moderne* (1881-1914), ideológicamente opuesta a la anterior, defiende una literatura nacional, de tipo social y político.

— *La Wallonie* (1886-1892), fundada por Albert Mockel, gran admirador de Mallarmé, defenderá el verso libre.

Los lazos con Francia se estrechan durante la primera guerra mundial. En 1920 se funda la Académie

Royale de la Langue et Littératures Françaises, treinta y cuatro años después que la flamenca.

Durante la segunda guerra mundial, aislada de Francia, Bélgica se ve obligada a satisfacer por sí misma la demanda de su público. Como consecuencia de ello, el teatro, la novela, la poesía y el ensayo conocen un nuevo impulso.

Completa esta presentación de la literatura belga en francés una bibliografía cuya consulta se aconseja al lector.

SECCIÓN IV. LIBANO: 7 textos.

El Líbano posee una lengua de civilización y de cultura, el árabe. Coincidiendo con el final de la dominación turca del país surge, a principios de siglo, una gran simpatía y un gran amor por Francia y su lengua. Négib Azouri, Georges Samné, Chékri Gannem, autor de *Antar*, a cuyo texto puso música Gabriel-Dupont y que ya forma parte del repertorio operístico, escriben de una manera espontánea en francés.

Después de la primera guerra mundial la presencia francesa, tanto política como cultural, alcanzará en el Líbano las cotas por todos conocidas. Esta literatura canta la tierra y el mar en francés, un francés muy cuidado, pero de gran colorido, orientalizado, «libanizado», un francés con vocación visiblemente clásica por amor sin duda a los libros leídos en la escuela y, entre los poetas, por un amor hacia la rima, el alejandrino o la estancia de los modelos clásicos franceses.

Los escritores de esta época se agrupan en torno a la «*Revue Phénicienne*». Todos producen una literatura que quiere ser ante todo «literaria», mítica, en la medida en que toda literatura es también el mito de sí misma al estar, y ése es el caso de la libanesa en estos momentos, separada de la realidad inmediata, buscando únicamente su proyección verbal.

El gran autor libanés, reclamado por Breton y los surrealistas como uno de los suyos, es Georges Shéhadé, poeta y dramaturgo, cuya grandeza impide que se le incluya en ninguna escuela. Es sencillamente uno de los grandes de la literatura francesa, que ha contribuido, con el irlandés Beckett, el rumano Ionesco y el georgiano Adamov, a modificar la escena contemporánea en los años cincuenta y a crear lo que se ha llamado el «nouveau théâtre». Su teatro no tiene nada que ver, sin embargo, con los otros tres innovadores. Su teatro es ante todo una fiesta donde la lengua misma se viste de fiesta. Sus obras han merecido ser puestas en escena por compañías tan prestigiosas como la de Madeleine Renaud-Jean-Louis Barrault y la Comédie Française.

SECCIÓN V. GRAN DUCADO DE LUXEMBURGO: 4 textos.

Amenazado territorialmente por sus vecinos desde la Edad Media, Luxemburgo cultiva durante el siglo XIX una literatura dialectal como afirmación de su propia identidad. Las obras en dialecto francomoselés se multiplican de nuevo con motivo de la invasión alemana de 1940. Hoy existe un número relativamente importante de autores que componen sus obras en dicho dialecto, junto con otros que lo hacen en alemán.

Muchos luxemburgueses, conscientes de pertenecer al pensamiento alemán por un lado y a la cultura francesa por otro, han tratado de establecer un puente entre los dos países, enemigos durante tanto tiempo.

Los encuentros franco-alemanes del palacio de Colpach, bajo los auspicios de su propietaria Aline Mayrisch de Saint-Hubert (1874-1947) o las Journées poétiques de Mondorf, de la poetisa Anise Koltz, no tienen otra finalidad.

En la misma línea hay que considerar dos revistas literarias, los Cahiers luxembourgeois y Arts et Lettres.

El defensor más ardiente y más apasionado del francés en Luxemburgo es Marcel Noppeney, quien veía en el uso de esta lengua una ayuda para seguir siendo luxemburgueses y como garantía de independencia frente a los poderosos vecinos germánicos. Esta idea es también compartida por otros escritores pertenecientes a su generación, como Paul Palgen (1883-1966) y Anne Beffort.

Los autores contemporáneos editan, la mayor parte de las veces a cuenta de autor, en Luxemburgo, Francia, Bélgica y Canadá.

SECCIÓN VI. **MAGHREB:** 23 textos.

La historia literaria de los países maghrebinos y de una manera especial a partir de 1950 va unida a su historia política.

Están excluidos de esta antología aquellos autores que, aunque con gran talento y valía, como es el caso de Albert Camus, por ejemplo, cultivan una literatura que no ha sabido o no ha querido expresar el canto profundo del pueblo árabe-bereber.

El francés se introdujo en el Maghreb por la colonización; en Argelia fue utilizado durante más de ciento treinta y dos años como la lengua del periodismo, del ensayo, de obras de ficción. En Túnez y en Marruecos, al contrario, el francés es un fenómeno casi marginal.

Hay que señalar la existencia de una:

— **Literatura popular de tradiciones orales** en árabe hablado y dialectos bereberes.

— **Literatura maghrebina en árabe.**

— **Literatura francesa y de expresión maghrebina** que se impone desde hace más de veinte años y que con la literatura en lengua árabe es la expresión del Maghreb y no de Francia, de un Maghreb ayer colonizado y hoy independiente. (Desde 1956 Túnez y Marruecos y desde 1962 Argelia.)

Decíamos al principio que la historia literaria de estos países va unida a su historia política. Consecuentes con ello cabe distinguir los siguientes períodos:

1.º Período de «acculturation» y de mimetismo (1900-1949), durante el cual sólo se persigue ser complacientes con el colonizador y escribir bien, en el más puro estilo académico francés, sin reflejar el fondo de las sociedades colonizadas. Surgen, sin embargo, en Argelia numerosos ensayistas que luchan, frente a otros que defienden una mayor libertad política, una mayor igualdad e incluso la asimilación con los franceses, por el reconocimiento de la personalidad argelina, cuya persistencia afirmaban a pesar de la colonización.

2.º Revelación de un cierto malestar (1950-1955) que va a precipitar los sucesos políticos: comienzo de la guerra de Argelia (noviembre de 1954) y que

culminan con la independencia de Marruecos y Túnez en 1956. El año de 1950 es importante por la aparición, a cuenta de autor, de *Fils du pauvre*, de Mouloud Feraoun (1913-1962). Autores como Albert Memmi, Marguerite-Taos Amrouche, primera novelista argelina, Kateb Yacine y Jean Sénac, entre otros, son nombres que hay que retener en este período fecundo. Una pregunta es fundamental para todos ellos: «Qui suis-je?». Todos ponen de manifiesto su desgarramiento interior, su malestar al encontrarse entre dos mundos, alineados, sin saber qué partido tomar.

3.º Afirmación de sí mismos por medio del combate (1956-1964). Este período es particularmente importante en lo que a Argelia se refiere —los autores marroquíes y tunecinos se manifiestan menos—, pues a partir de 1956 comienzan a publicarse obras «comprometidas» con la lucha armada. El escritor está «condamné à la plongée dans les entrailles de son peuple», como decía Frantz Fanon. Nuevos autores exponen sus ideas en relación con el momento histórico; algunos de ellos no serán más que escritores de circunstancia en el momento de la revolución. A partir de 1958 aparecen numerosos testimonios y memorias sobre el período colonial y la misma guerra (Jean Amrouche, Djamel Amrani, Mouloud Feraoun, etc.). El escritor está cada vez más preocupado por la búsqueda de una expresión auténtica de lo que siente; muchos se expresan en un estilo duro, lleno de imágenes, un estilo en erupción. Cantan el resurgir del pueblo «exact à l'heure de l'histoire» (Kréa) para, por fin, «habiter son nom», según la imagen utilizada por Jean Amrouche.

4.º Puesta en tela de juicio y rechazo de algunos valores (1964-1966). La literatura «comprometida» con la lucha armada ya no tiene razón de ser. El argelino Mostefa Lacherad habla de explotación abusiva del heroísmo guerrero. También en Marruecos, en 1966, las revistas *Lamalif* y *Souffles* reflejan un fuerte malestar y buscan nuevos caminos, puesto que la independencia, naturalmente, no ha resuelto todos los problemas. El poeta marroquí Abdellatif Laâbi escribe al final de su novela *L'Oeil et la Nuit* (Casablanca, 1969): «Comment sortir de la caverne?».

Se buscan desesperadamente portavoces audaces, temas nuevos, una escritura auténtica, rechazando los héroes positivos, sin conflictos y sin angustia; se rechazan también las imágenes oficiales demasiado «burguesas» que encubren, según los nuevos autores, los verdaderos problemas de la sociedad del Maghreb, sociedad que, por otra parte, está en plena mutación.

La utilización del francés por estos autores puede ser desconcertante para un lector «clásico», por así decirlo. Hay, por lo demás, una mezcla de sueño y realidad, una ruptura de las fronteras de los géneros literarios tradicionales y una crudeza en el vocabulario.

Excelentes ensayistas publican sus obras en este período; entre ellos destacaremos los trabajos sobre sociología del dominio y de la opresión de Albert Memmi.

¿Cómo valoran los lectores esta literatura en francés? Los maghrebinos reprochan a sus autores la utilización del francés, el no ser representativos de la sociedad argelina, tunecina y marroquí. Se les reprocha también que editen sus obras en Francia y que acepten premios extranjeros. Los lectores foráneos la juzgan, en general, a partir de la literatura francesa y en función de criterios extranjeros sin tratar de juzgarla por sí misma.

Tiene esta literatura, sin embargo, resonancias específicas. Supone un enriquecimiento del francés al incorporar numerosas expresiones locales del árabe hablado y del cabila, locuciones traducidas e incorporadas inteligentemente al francés por los mejores autores. Por otra parte, la exuberancia de imágenes, la finura de las observaciones psicológicas, la delicadeza en la expresión de ciertos dolores y un sabroso arte de contar son patentes. En cuanto al contenido se refleja en ella un humanismo propio de los pueblos que durante mucho tiempo han estado dominados y se han visto sumidos en la pobreza y la miseria. Encontramos aquí una sed de absoluto junto con un gran calor humano.

Es necesario señalar que la religión musulmana marca con su huella estas sociedades de tal modo que algunos textos no pueden ser entendidos en su plenitud fuera de esta filosofía de la vida, de esta «*manière d'être au monde*» y de «*vivre-avec*» los hermanos.

Completa la presentación una bibliografía.

SECCIÓN VII. QUEBEC: 27 textos.

En la región de Quebec, antes llamada Nouvelle-France, se asentó una población francesa en 1608. Hasta 1759-60, fecha de las rendiciones a los ingleses, vive bajo el régimen francés. Sus gentes, aunque casi analfabetas, hablaban francés como en París. Unidos en la tarea común de la construcción del país, es un pueblo sin clases sociales.

Desde el punto de vista literario hay que señalar, en este primer período de régimen francés, una literatura de tradición oral, de cuentos y canciones populares por una parte, y por otra los relatos de viajes (Cartier, Champlain, el jesuita explorador del Mississipi padre Marquette, etc.), historias (Sœur Morin, Pierre Boucher, Bacqueville de la Potherie, los padres Lafitau y Charlevoix, etc.). Una mención especial merecen las «Lettres» como género literario, entre las que cabe destacar las siete mil cartas de sor María de la Encarnación.

El régimen inglés, inaugurado con las rendiciones de 1759-60, va a ser motivo de un gran trauma nacional. Para esta comunidad, al quedar roto el contacto con Francia, el francés no sólo no es signo de colonialismo, sino que lo considera como lengua propia, con tradición histórica, como algo que es objeto de aprendizaje colectivo y de evolución nacional. La dificultad de esta comunidad para ser a la vez latina y nórdica, y su inferioridad de condiciones en relación con el poderoso «*environnement*» anglosajón, van a hacer evolucionar su literatura hacia el signo del combate. En efecto, los colonos han tenido que defender vehementemente la supervivencia de su lengua desde 1763, fecha del Tratado de París, hasta 1774, en que se firma el Acta de Quebec, otorgada por Jorge III contra la voluntad de los mercaderes ingleses y que supone la «Charte» de un territorio francés muy vasto.

Los posibles valores literarios de esta época consumen sus energías en la discusión política bajo el primer Parlamento de 1791. El Acta Constitucional de 1791 creaba un Bajo-Canadá, francés, con su parlamento, y un Alto-Canadá, inglés, con el suyo. El periodismo, sin embargo, conocerá un primer auge; los diputados Blanchet y Bédard fundan Le Canadien, pero es sobre todo el periódico Minerve quien lanza toda una literatura comprometida y de combate, literatura que se mantiene viva desde en-

tonces. Cabe citar como representantes de este período a los poetas Bibaud, Mermet, Charles Levesque y sobre todo al que se puede considerar como el primero de los poetas de Quebec, François Xavier Garneau, siendo también su obra de historiador única y esencial.

En 1837-38 tiene lugar la unión de los dos Canadá. La lengua y cultura francesas, en inferioridad de condiciones, se ven amenazadas. Los poemas patrióticos de Crémazie son considerados como sediciosos.

A partir de 1860 se multiplican las revistas y periódicos. La influencia clerical, encarnada en el cura Casgrain, es grande. La novela psicológica, considerada como un género peligroso, se convertirá en novela del terruño o en novela histórica. Habrá que esperar a 1940 para que aparezca la novela psicológica (Robert Charbonneau). En poesía, sin embargo, hay una mayor libertad (Arthur Buies).

Hacia 1900 aparece la escuela literaria de Montreal (Nelligan, Girard, Laberge), que liberará la literatura de Quebec de su regionalismo.

Hacia los años treinta empieza a implantarse el teatro en el pueblo con los «Compagnons de Saint-Laurent» (1937) y comienzan a aparecer las obras de los grandes poetas (Saint-Denys Garneau, Alain Grandbois, Rina Lasnier y Anne Hébert).

Por paradójico que pueda parecer, la segunda guerra mundial hace salir al Canadá de la crisis económica y el país se abre al mundo moderno.

En el campo de la novela surge un movimiento importante: aparece por vez primera la ciudad en la novela (Gabrielle Roy y Roger Lamelin). Los autores tratan de buscar «*au-delà des visages*» los valores de la sociedad y buscan un sentido a la vida (Robert Charbonneau, François Hertel, Robert Elie, Eugène Cloutier, André Langevin, etc.). Lo mismo ocurre en poesía, cuyos cultivadores se agrupan en el movimiento conocido con el nombre de «L'Hexagone» (1953) y que profetizan la toma de posesión de una «Terre-Québec».

En 1960 sube al poder un equipo liberal y dinámico que lleva a cabo, entre otras cosas, la democratización de la enseñanza. Prolifera el mundo de la edición en obras de todo tipo. En poesía se continúa con la línea marcada por el «Hexagone». En el teatro encuentra cabida la rebelión de un pueblo que busca su liberación e invita al pueblo a la participación. En el campo del ensayo la primera preocupación de sus cultivadores se centra en torno al hombre de Quebec y a la definición del país.

Digamos para terminar que la biblioteca de Quebec acaba de establecer una lista provisional de mil sesientos nombres de hombres de letras, hombres que reflejan la dificultad de un pueblo para vivir su vida y cultura francesas, un pueblo que se siente exiliado en su tierra natal y que proclama su voluntad de existencia en un país verdadero y libre.

Completa la presentación una bibliografía.

SECCIÓN VIII. SUIZA DE LENGUA FRANCESA: 34 textos.

Los tres cantones que la forman (Genève, Vaud y Neuchâtel) cuentan con un millón de habitantes, francófonos en su totalidad.

Desde un principio su literatura se caracteriza por una orientación teológica y a menudo moralizante, de signo protestante (Calvin, Théodore de Bèze, Rousseau, Mme. de Staël, Benjamin Constant, etc.).

Por otra parte, muchos de sus escritores se han caracterizado siempre por su cosmopolitismo: Mme. de Staël reveló a Francia la sensibilidad germánica, el poeta Pierre-Louis Matthéy traduce los grandes poemas ingleses, y cuenta con un gran poeta vagabundo, Blaise Cendrars. En el siglo XVIII, Neuchâtel se convierte en un gran foco intelectual, científico y literario: Holbach, Laclos («Les Liaisons dangereuses») y Mirabeau imprimen allí sus obras.

En el siglo XIX cabe destacar a Alexandre Vinet (1797-1847), el crítico más clarividente de su tiempo y a quien Sainte-Beuve admiraba. Rodolphe Töpffer (1799-1846), inventor de la «bande dessinée», en la que se expresa con ironía, humor y malicia, es también autor de novelas y relatos de viaje; el frescor de su obra es casi excepción en la literatura suiza. El diario de Henri-Frédéric Amiel (1821-1881), de casi diecisiete mil páginas y de las que sólo se ha publicado una parte, presenta una reflexión sobre el inconsciente y un gusto por la introspección que abre camino a una de las vocaciones de la literatura suiza.

Aparece a primeros de siglo la tendencia de dotar a Suiza de un arte específicamente helvético, tendencia que culmina en 1914 con «Les Cahiers Vaudois», fundados por Ramuz, Paul Budy, Edmond Gilliard y otros. Todos afirman que es del cantón de Vaud de donde puede salir algo «contre-universitaire, contre-intellectuel, c'est-à-dire vivant».

Ramuz, sin duda alguna el autor más representativo de este movimiento, nos pinta en sus novelas unos personajes que son pescadores, vinateros, pastores de profesión, en busca de algunas verdades esenciales a las que el autor confiere un valor universal, lo que le permite no caer en el regionalismo. Lo mismo hace con el idioma. En efecto, la lengua empleada por Ramuz no es el francés de Francia o de los libros, sino que forja su propio idioma a partir del francés que hablan los «vaudois».

La influencia de Ramuz, con su ética y su estética campesinas, se deja sentir en toda la novelística posterior (Georges Borgeaud, Jean-Pierre Monnier, Jacques Chessex, etc.), aunque también existen algunos independientes (Guy de Pourtalès, Léon Bopp, Jacques Mercanton, Georges Piroué).

En 1945, la novelista Catherine Colomb con su novela *Châteaux en enfance* prefigura la búsqueda de lo que va a ser después el movimiento del «nouveau roman», en cuya escuela Robert Pinget ocupa un puesto importante, así como Yves Velan, de cuya novela *Je, R. Barthes* escribía en 1960 que era «l'un de ceux qui contribuent à mettre en question toutes nos valeurs des dix dernières années».

En poesía, Ramuz, Cendrars, Werner Renfer rompen con la tradición poética de sus antepasados. Para Pierre-Louis Matthéy y Edmond-Henri Crisinel la poesía es una búsqueda constante de una salvación cuya evidencia se esfuma constantemente. Claude Aubert, vagabundo maravillado, restituye al mundo el encanto mágico de la infancia. Otros nombres que hay que retener son los de Marc Eigeldinger, Maurice Chappaz, Philippe Jaccottet, traductor entre otros de Hölderlin, Alexandre Voisard, Vohé Godel, etcétera.

Hay, sin embargo, pocos autores de teatro. Se concibe además el teatro como un espectáculo popular inspirado en la historia nacional o bien como celebración de los trabajos de la tierra. En *La Fête des Vignerons*, que se celebra en Vevey cada veinticinco años, participan más de tres mil actores y figurantes. Cabe destacar el nombre de Emile Jacques-Dalcroze, autor de *Fête de Juin*, y una vez más al gran Ramuz,

que escribe en colaboración con Strawinsky Noces y *L'Histoire du soldat*, obras maestras inigualables que aún conservan su frescor.

Capítulo importante en la producción literaria helvética es el del ensayo y de la crítica. Gonzague de Reynold es un historiador apasionado por el destino de Europa, Marcel Raymond y su discípulo Jean Starobinski practican una crítica influida por el psicoanálisis y de las más interesantes de la crítica francesa contemporánea, Albert Béguin, Denis de Rougemont, etcétera.

No se puede terminar este panorama de la literatura suiza en francés sin recordar la labor de los grandes editores como Payot, La Baconnière, Rencontre, *L'Age de l'homme*, *Cahiers de la Renaissance vaudoise*, *Le Livre du mois*, *La Bibliothèque romande*, etcétera.

SECCIN IX. VIETNAM: 4 textos.

Antes de la época colonial, la corte de Hué y algunos letrados habían prestado una particular atención al francés como lengua diplomática y como un nuevo medio de expresión literaria. Las autoridades coloniales imponen el francés (1862-1913) como lengua vehicular, de un nuevo sistema de enseñanza —reemplaza el sistema que había dado origen a la literatura en caracteres chinos y demóticos— que favorece al mismo tiempo la literatura nacional en caracteres románicos, y que hasta entonces sólo había sido utilizada en la comunidad católica.

A la vez que surgen importantes trabajos lexicográficos aparecen, pues, dos literaturas paralelas, una nacional y otra en francés. Esta última es la expresión de la realidad vietnamita y tiene su razón de ser en el seno de la comunidad nacional y en la literatura universal. Así pues, en el periodo comprendido entre 1913-1940 la mayor parte de los escritores son bilingües. Son conscientes de su misión como escritores en la salvaguardia y desarrollo de la cultura nacional.

Una gran variedad de géneros cultivados, unida a la originalidad creadora de escritores de formación muy diversa, caracteriza la literatura vietnamita de este periodo. La erudición se centra en los diversos aspectos de la cultura vietnamita, rivalizando en ciencia y en originalidad con los sabios franceses. El ensayo y la crítica dan prueba de gran madurez intelectual y de un nacionalismo moderado (Pham Quỳnh). Surgen numerosas autobiografías noveladas (Nguyễn Văn Nho, Trần Văn Tung) y novelas y reportajes en los que se explora el folklóre, se estudian la evolución de las costumbres de la época, de los matrimonios mixtos (Lê Văn Đức, Lê Văn Phât, Nguyễn Phan-Long, Truông Đình-Tri). En poesía se canta el amor (Nguyễn Văn Yêm), el humanismo (Pierre Dô-Din).

El grupo «Responsable» de Hue publica, en 1939, dos cuadernos colectivos en los que se exponen los puntos de vista de intelectuales de la vieja escuela y de la nueva generación, de los «retour de France» y de los universitarios formados en el país, sobre los temas: «Pour la famille, la vraie» y «La Culture et nous». El entusiasmo con que se defienden ambas tendencias divergentes anuncia ya el periodo siguiente.

En el periodo que va de 1940 a 1945 el país sufre una doble colonización. Según la propaganda oficial francesa se busca una más estrecha colaboración entre ambos pueblos en el seno de una comunidad

francesa con vistas a conseguir un nuevo futuro político. Al mismo tiempo aparece ante los vietnamitas la posibilidad de una comunidad de pueblos de la Gran Asia Oriental bajo la tutela del Japón. En este contexto político surge la tendencia nacionalista, con un patriotismo intransigente frente a unas realidades políticas que no dejan de ser a veces desconcertantes. Ello da lugar a un amplio movimiento de «retour aux sources», con estudios sobre la historia y la cultura vietnamitas (Nguyễn Văn Huyền); en la literatura de imaginación el folklore sigue siendo el tema preferido (Trần văn Tùng) al mismo tiempo que surge la necesidad de la defensa e ilustración de la cultura nacional (Hoàng-Xuân Nhi).

En 1954, en virtud de los Acuerdos de Ginebra, se divide el país en dos estados siguiendo el paralelo 17 y nace en el Vietnam del Sur la República de Vietnam, liberada de la tutela francesa. Sigue ocupando el

francés, sin embargo, un lugar importante, después del vietnamita, como instrumento de progreso y como medio de expresión literario. Casi todos los escritores de expresión francesa escriben también en vietnamita, bilingüismo que favorece el desarrollo de la literatura y pensamiento nacionales.

El balance de la presencia francesa en Vietnam la hace, con gran honestidad y sin pasión, Cung Giu Nguyễn en *Volontés d'existence* (1954); el autor pone de manifiesto su deseo de promover una nueva época en las relaciones francovietnamitas en el plano humano.

El ensayo y la crítica tratan de profundizar en el conocimiento de la cultura nacional, en sí misma y en relación con otros pueblos, lo que muestra una vez más su vocación nacionalista y universal a la vez.

Encarnación GARCÍA FERNÁNDEZ

«Sociedad y Estado en el siglo XVIII español»

ANTONIO DOMÍNGUEZ ORTIZ

Ariel-Historia.
Madrid, 1976, 532 págs.

Este libro del profesor Domínguez Ortiz, aparecido en las librerías en la primavera de 1977, constituye un apretado volumen de más de quinientas páginas en las que se realiza una brillante síntesis sobre el ser histórico de España durante el siglo XVIII. El elemento básico del libro está formado por los estudios sociales y económicos, materia en la que el autor ha realizado una profunda renovación metodológica dentro del marco de la Edad Moderna, pero son también aspectos de gran interés los referidos a instituciones, milicia, administración, historia política o aspectos intelectuales en los que se desarrolla nuestra época ilustrada.

El libro va dividido en tres partes, de las que la primera y la última se han redactado al hilo de la cronología con un tratamiento más amplio para los reinados de Felipe V y Carlos III. En la segunda parte se interrumpe este esquema para tratar el hecho regional español en ocho capítulos de muy trabajosa elaboración; éste es, sin duda, el enfoque de mayor novedad en el planteamiento general del libro. Un gran apartado crítico con notas a pie de página —buena parte de las cuales son referencias documentales de

archivo, fruto de la investigación personal del autor— y un índice onomástico que ocupa trece páginas, hacen especialmente útil la obra.

Cabe advertir la ausencia de algunos temas tan importantes como el de la América Hispánica o el de las artes plásticas —sobre Goya, por ejemplo, únicamente aparecen tres citas escuetas—. Por ello, quien desee una visión más completa de nuestro siglo ilustrado habrá de acudir a las monografías o a alguna obra de tono menor, pero con una visión histórica más global como la reciente de Gonzalo Anes (*El antiguo Régimen: los Borbones*). Aunque en ocasiones rompe su propósito inicial, el autor ha querido limitar su labor ya desde el mismo título —«sociedad y estado»— a los grandes temas que han ocupado casi toda su dilatada labor investigadora. Por ello la obra adquiere un alto grado de madurez, una autoridad que solamente proporciona el contacto directo con las fuentes; observemos al respecto las siguientes frases:

- «Los consejos habían ido perdiendo atribuciones en beneficio de las camarillas palaciegas; y éste es uno de los principales motivos de la pobreza en documentación básica que se observa en esta época (la de Carlos II); las decisiones se tomaban por un corto número de personajes en reuniones privadas de las que no ha quedado constancia escrita» (pág. 16).
- «... España era todavía una noción un poco vaga» (pág. 20).
- «La Iglesia no tuvo una actuación política definida durante la guerra de Sucesión...» (pág. 17).

Observaciones como éstas, tan frecuentes en el libro, entendemos que son preferibles a un superficial comentario sobre este pintor o aquel arquitecto. De ahí también viene la diferencia entre un manual estudiantil y un libro de consulta.

Como es sabido, el caudal de nuestra bibliografía histórica aumenta a medida que nos acercamos al siglo XX; es ésta una tendencia cada día más aguda. Para el siglo XVIII lleva fichados cerca de dos mil trabajos el Centro de Estudios del Siglo XVIII de la Universidad de Oviedo. Por eso, para entrar con una nueva obra sobre este periodo, Domínguez Ortiz ha tenido que proveerse de nuevas bases documentales,

de una amplia consulta bibliográfica y de los materiales que utilizara en otros trabajos suyos (La sociedad española en el siglo XVIII, Régimen señorial y reformismo borbónico, etc.). Este esfuerzo, donde seguramente alcanza su mayor intensidad es en la parte dedicada al estudio de las regiones; esfuerzo, decimos, que desde luego no está exento de riesgos.

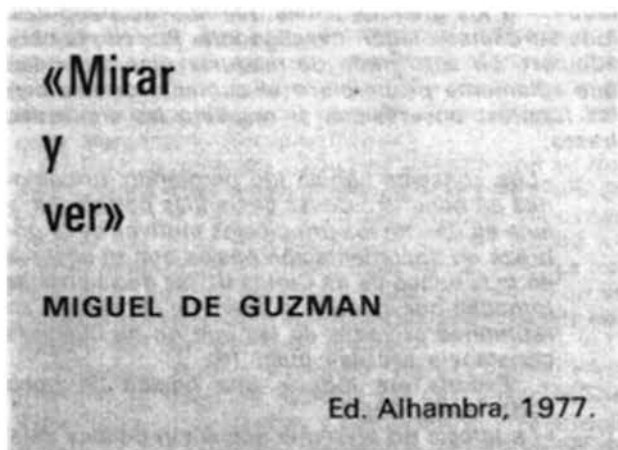
En efecto, el tema regional español es polémico desde sus mismos comienzos; basta para comprobarlo las clasificaciones tan dispares que sobre el mismo han realizado nuestros geógrafos e historiadores. Es, además, inabarcable en una obra de conjunto como ésta y, por ello, resultará seguramente un blanco relativamente fácil para la crítica de los eruditos locales. El autor se mueve aquí en consideraciones sobre el conjunto del ámbito regional, pero puede lógicamente dudar sobre el detalle (así cuando utiliza la expresión «rioja navarra», que desde luego es discutible; cuando utiliza «eúsuera» por «euzkera» o cuando no dice que la sublevación guipuzcoana de 1766 también es una «machinada»). En alguna manera, estos estudios regionales nos han venido a recordar aquellos que hiciera para épocas históricas más lejanas J. Caro Baroja en Los pueblos de España; estudio éste que con el de Domínguez Ortiz pueden dar una imagen bastante cumplida de nuestras regiones, ya que en bastantes aspectos se complementan.

Si pensamos, por volver nuevamente al ejemplo concreto, que sobre la arquitectura popular vasca

hay cerca de cien títulos publicados, resultará poco significativo el apuntar el tema en esta frase: «Los estudios, ya citados, de Caro Baroja, Fernández de Pinedo y Jesús García Fernández han analizado desde diversos ángulos esta típica institución —el caserío vasco— y han puesto de relieve, al par que sus analogías con la casería asturiana y la casa gallega, las peculiaridades que individualizan al caserío vasco» (pág. 164). Hay que decir, además, que los estudios de los dos últimos autores no son demasiado significativos al respecto; ahí están los de Ibarra y Garmendia, Barandiarán, Baeschlin, Arín, Urabayen y un etcétera demasiado largo como para ratificar lo dicho. Es cierto que, en el contexto general del libro, éste no es sino un dato meramente anecdótico, pero no desde luego aislado. Por eso hablamos del riesgo que entrañan todas estas síntesis regionales. Pero ese riesgo el autor lo acepta a cambio de ofrecernos «una imagen aproximada de la realidad española» y, en ese sentido, entendemos que tal intento es muy de agradecer.

Digamos todavía que el autor advierte en numerosas ocasiones sobre el grado en que han sido utilizadas determinadas fuentes documentales, con lo que abre la posibilidad de nuevas investigaciones a quienes le sigan en este quehacer. Y, finalmente, que bajo el soporte de una profusa erudición, se nos ofrece una redacción fluida que facilita su lectura.

José A. ALVAREZ OSES



Con este sugestivo título, que ya de por sí es una buena receta didáctica, el profesor de la Universidad Complutense don Miguel de Guzmán acaba de publicar un bello libro que recoge en sus 78 páginas nueve ensayos de geometría intuitiva.

La irrupción de la denominada matemática moderna en los programas ha desterrado de los planes de estudio —en el bachillerato y en la universidad— los tradicionales problemas de las geometrías métrica y proyectiva, a los que seguramente se les concedía una importancia excesiva y, en todo caso, desenfocada de las tendencias de la matemática actual. Pero ello no quiere decir que estas cuestiones no si-

gan siendo necesarias, tanto por sus aplicaciones prácticas como para desarrollar en los alumnos la intuición espacial. Lo que probablemente habrá que hacer es reestructurar su contenido y sus métodos. Esto es lo que el profesor Guzmán pretende justificar con estos ensayos. En efecto, se tratan en el libro escogidos ejemplos de problemas «abiertos» —en el sentido de que algunos, en el caso más general, están aún sin resolver— de geometría, cuyo enunciado es muy sencillo, de contenido, por tanto, muy intuitivo y, sin embargo, de demostración nada fácil, ejemplos que, por otra parte, encuentran aplicaciones importantes en la «teoría de números» —geometría numérica— o en los más modernos campos del Análisis Funcional, en los que el autor es un gran especialista.

Los títulos y contenidos de estos ensayos son:

1. La matemática de una cuadrícula

Entre las muchas situaciones que se pueden motivar en un cuadriculado del plano, el autor, después de utilizarlo para el cálculo aproximado del valor de π aborda el importante teorema de Minkowski, que obtiene como consecuencia del lema de Blichfeld, cuya demostración hace de forma muy intuitiva. Establece, como aplicación, el curioso «problema del huerto»: posibilidad o imposibilidad de que un observador, colocado en el centro del huerto, vea más allá de los árboles, conocidos el radio de cada árbol y la extensión del huerto. Termina el capítulo con una breve y atrayente nota biográfica de Minkowski.

2. Los siete puentes de Königsberg

Este famoso problema histórico, primer ejemplo de la topología algebraica, fue resuelto, como es sabido, en su generalidad por Leonardo Euler, y se inserta hoy en la teoría de grafos. Se comprueba el hecho de cómo un problema de difícil solución cuando se considera aislado, puede ser fácilmente resoluble cuando está incluido en una teoría más general. Una pequeña biografía del genial Euler completa el capítulo.

3. De una sola estocada

Se estudia aquí el «sorprendente» —en frase del autor— teorema de Helly: «Si en el plano se tienen n conjuntos, cerrados y acotados, de tal forma que siempre existe un punto común a tres cualesquiera de ellos, entonces existe un punto que pertenece a todos.» La demostración del autor, por inducción, es muy intuitiva, y, como consecuencia, deduce la curiosa aplicación de los «cuadros de una exposición», colocados en una galería de planta poligonal irregular. En las notas finales de este ensayo, después de un apunte sobre la azarosa vida de Helly, se resalta la importancia de la fundamental noción de convexidad que encuentra aplicaciones en campos tan diversos como las ciencias empresariales, el análisis funcional y la cristalografía, la botánica, etc.

4. Rompiendo figuras

Se plantea en este capítulo el problema de Borsuk, y se demuestra el teorema de Pal que lo resuelve en el plano. Se indica, sin darla, la demostración de Grunbeum para un espacio de tres dimensiones; pero el problema de Borsuk sigue siendo una conjura para su espacio de mayor número de dimensiones, pues aún no se ha encontrado la demostración, que seguramente habrá que buscarla por caminos nuevos. En las notas finales, el profesor Guzmán expone atinadas observaciones sobre el papel de la geometría en la enseñanza secundaria, haciendo observar que en su raíz ha sido la geometría «la materia en la que se han gestado los más profundos desarrollos de la matemática».

5. La iluminación más barata

He aquí otro problema, la conjetura de Hadwiger (1957), sobre la partición de cualquier figura convexa, cerrada y acotada, que aprovechando la situación equivalente formulada por Boltjanski (1960) relativa a la iluminación del contorno de la figura, más intuitiva, el autor resuelve en el plano de manera original. El problema sigue abierto para espacios de más de dos dimensiones.

6. Cuatro desigualdades fecundas

El autor se sirve de la desigualdad de Young, cuyo origen geométrico es intuitivo y su demostración casi inmediata, para obtener de ella, entre otras, la de Hölder y la de Minkowski, fundamentadas en análisis funcional. También demuestra la desigualdad de Jensen. Una breve noticia de la ingente obra de Hilbert cierra el capítulo.

7. El arte de mirar correctamente

Este capítulo es el más clásico de todos. En él, desde una nueva óptica, se estudian las propiedades y aplicaciones del triángulo órtico, la generalización de Pappus del teorema de Pitágoras, el de la recta de Pascal —«hexagrama místico»— y su dual del punto de Brianchon, con una notable ampliación de éste. Las notas finales hacen referencia a la vida y obra de Pascal.

8. Triangulando el polígono

Se introduce el lema de Sperner, fundamental para la demostración del teorema del punto fijo de Brouwer, que se hace en el capítulo siguiente, del que, a su vez, se obtiene en forma sencilla el «teorema del enlosetado» de Lesbegue, que se enuncia en las notas.

9. Dadme un punto fijo

Una bella y sencilla demostración del teorema de Brouwer, y, como consecuencia, una demostración topológica del teorema fundamental del Álgebra. De éste, como es sabido, no es posible una demostración estrictamente algebraica y fue probado por primera vez por Gauss en su breve tesis doctoral. En las notas finales se esboza una biografía del «Priceps mathematicorum». Se insertan también curiosas consecuencias del teorema de Brouwer, como, por ejemplo, el hecho de que si removemos el contenido de una taza de café, al retornar al reposo, una partícula al menos del líquido vuelve a ocupar la misma posición que tenía.

Un apéndice, con las demostraciones de algunas proposiciones utilizadas en el texto, y una escogida bibliografía moderna, que completa la más específica contenida en cada capítulo, cierran el libro, cuya edición ha sido cuidada tanto en los tipos utilizados como en las figuras e ilustraciones.

Puede prestar un buen servicio a los profesores de bachillerato y servir de motivación para trabajos de seminario con alumnos aventajados del Curso de Orientación Universitaria.

José R. PASCUAL IBARRA

«La enseñanza de las lenguas clásicas»

JANINE DEBUT

Traducción de Isabel Esteban.
Editorial Planeta.
Barcelona, 1976, 227 págs.

I. EXPOSICION

A) Vocabulario: La investigación didáctica de J. Debut, de la que es fruto el libro objeto de esta reseña, se ha orientado a un tema concreto, muy debatido y conflictivo desde hace años: la enseñanza del vocabulario. En la base de su investigación está una amplia encuesta dirigida a profesores de su país y de fuera, así como una experiencia en el laboratorio de fonética de la Universidad de Paris X-Nanterre, dirigida principalmente a la enseñanza del griego a principiantes adultos; para estos alumnos ha compuesto un método de griego titulado ΔΙΔΑΣΚΩ, Les Belles-Lettres, 1973.

Como aclaración previa señalemos que, en principio, el libro estaba dedicado a la enseñanza del griego, y que se reestructuró, de forma que sirviese también a la del latín.

Dejando aparte a los principiantes adultos, es necesario tener en cuenta la diferencia de los planes de estudio de bachillerato en Francia y en España; desde la implantación del plan «Haby» en Francia, son cinco los años dedicados al estudio del latín y del griego, todos ellos optativos.

El hecho de dedicar una tercera parte del libro a la enseñanza del vocabulario demuestra claramente hacia dónde se dirigen sus principales aportaciones, y será, por tanto, en ellas donde nos detendremos especialmente.

Para J. Debut la enseñanza del vocabulario es la piedra de toque en el aprendizaje de las lenguas clásicas; lo revolucionario de esta afirmación se desprende del hecho de que, según ella misma afirma (pág. 29), son escasos los docentes que comprenden la necesidad de enseñar el vocabulario. Para sustentar su tesis, cuenta Debut no sólo con los resultados de su encuesta y de su experiencia, sino también con argumentos de autoridad muy valiosos, cfr. pág. 84: «Como escribía recientemente un profesor de la Universidad de Ginebra: "Nosotros contamos con una ventaja sobre Francia: nuestros estudiantes, privados de diccionario durante la enseñanza secundaria, disponen, generalmente, de un vocabulario bastante rico; en cambio, mi experiencia en los institutos franceses me ha convencido de que su vocabulario es sorprendentemente pobre; y ocurre que quien no dispone de un vocabulario suficiente se mueve dando palos de ciego a través de un texto latino o

griego..."» El decano de la Inspección de Letras, señor Morisset, señala (cfr. pág. 87): «A partir del momento en que los alumnos tienen un manual de léxico en las manos, usan y abusan de él para simplificar su trabajo y ahorrarse un esfuerzo. Por otra parte, recurrir constantemente al diccionario frena la imaginación y hace olvidar los sanos métodos del análisis. Sería preciso habituar a los alumnos a prescindir de él.»

«Recordamos muy especialmente a Duchemin...: "El remedio es bien simple: que se prohíba la utilización del diccionario durante el bachillerato, para el latín y el griego. Descubrirán entonces que el tiempo dedicado a aprender el vocabulario ha sido el mejor empleado; ¡qué economía de tiempo y esfuerzo se disfruta a continuación! En el examen se les facilitaría una nota sobre las palabras nuevas para ellos"», cfr. págs. 95-96. «Saint-Denis, profesor de la Facultad de Dijon, formuló años después una proposición análoga: "La mayor parte de los candidatos al título de bachiller no han hecho ningún progreso de tercero a primero. ¿Por qué? Porque están seguros de que cuando llegue el momento podrán hacer la traducción a golpes de diccionario y que es inútil conocer un vocabulario para realizar dicho trabajo. De donde se deduce que debemos suprimir el léxico del bachillerato"», cfr. pág. 96.

Después de leer estos testimonios, no parece tan revolucionaria la proposición de J. Debut de suprimir temporalmente el uso del diccionarios, cfr. pág. 97: «Es preciso repetir que no se trata de suprimir el diccionario, de "matarlo", recogiendo la expresión de Morisset, sino de no autorizar más que una utilización progresiva y limitada, al término de los estudios, en tanto que esté permitido su empleo en el bachillerato y, en cualquier caso, en la enseñanza superior.» Y más concretamente en la pág. 191 afirma: «Para que sea efectiva y durable (la adquisición del vocabulario) conviene suprimir el léxico en las clases de cuarto y tercero y el diccionario en segundo y al menos durante una parte del primero. Preferiríamos retrasar su utilización hasta el último curso, que es lo que preconizamos en las siguientes páginas... La experiencia demuestra, en efecto, que a partir del momento en que se hallan en posesión de un diccionario, los alumnos se aprestan a olvidar, inevitablemente, todo el vocabulario que hayan podido adquirir con anterioridad.»

Para la enseñanza del vocabulario propone J. Debut dos clases de métodos: estáticos y dinámicos. «Los métodos estáticos son aquellos que "aislan la palabra y la inmovilizan para fotografiarla con su o sus significados principales y, eventualmente, los secundarios" (1). Estos convierten a la palabra en objeto de memorización y de estudio por sí misma», cfr. pág. 30. Dentro de los métodos hace una distinción entre "Estudio de la palabra en sí" y "Estudio de la palabra en su contexto".

En el primer apartado incluye:

- 1.º Clasificación gramatical (listas de palabras, listas de verbos irregulares, etc.).
- 2.º Clasificación basada en la etimología.
- 3.º Clasificación fundada en el sentido: estructuras conceptuales.

En el segundo apartado, «Estudio de la palabra en su contexto», cita:

(1) ALLAIN: El problema del vocabulario del latín y del diccionario. F. A. Febrero, 1963, pág. 23.

1.º Estudio intrínseco del vocabulario de los textos.

2.º Estudio del vocabulario inserto en su contexto.

Los métodos dinámicos «son aquellos que sirven para 'adquirir el vocabulario mediante la expresión misma del pensamiento, en el desarrollo de la frase, en plena realidad de movimiento de la lengua (2), es decir, toman la palabra en el momento mismo de su utilización», cfr. pág. 54. Entre estos métodos están los siguientes:

I. Ejercicios puramente orales sin soporte de texto: 1.º juegos, 2.º conversación corriente.

II. La lectura de textos: 1.º la lectura cursiva; 2.º la explicación improvisada.

III. Ejercicios sobre los textos: 1.º memorización: a) lectura rápida, seguida de oído por los alumnos, b) retroversión, c) lecciones de textos, o sea, memorizar textos, d) juegos escénicos; 2.º diálogo en griego y latín sobre los textos; 3.º repaso de los textos; 4.º tema de imitación.

IV. El ensayo griego o latino.

B) Gramática: El número de páginas dedicado al vocabulario contrasta con las escasísimas dedicadas al estudio de la gramática. Sus principales ideas son:

1.ª «Poner en contacto a los niños, inmediatamente, con los textos auténticos y seguidos, los cuales sirvan de base a una iniciación sintética de la lengua, en su doble aspecto gramatical y semántico, y a la civilización», pág. 192.

2.ª «Por lo que respecta a la formación gramatical, entendemos que debe ser científica, en la medida de lo posible, y que conviene 'explicar la estructura de la lengua según los principios generales y elementales de la lingüística' (3), que debe ser sólida y mantenerse hasta el final de la escolaridad», pág. 192.

3.ª «También hay que evitar 'grabarles en la memoria' unos conocimientos 'muy emperifollados' y hacerles, en cambio, participar en su elaboración y provocar su actividad», pág. 193.

4.ª «Realización de todos los ejercicios en clase», cfr. pág. 203.

II) CRÍTICA

La apreciación global del libro de J. Debut es positiva, ya que de su lectura cada docente puede extraer detalles concretos para mejorar sus clases, aparte de las ideas generales expuestas; sin embargo, y también globalmente, se le pueden poner dos objeciones que pueden provocar ambigüedades:

1.ª Que el libro haya sido concebido exclusivamente para griego y después se haya añadido lo referente al latín, sin una fusión perfecta.

2.ª Que la obra esté dedicada, al mismo tiempo, a la enseñanza de principiantes adultos y de estudiantes de bachillerato.

Me parece bien justificada la tesis fundamental del libro (la supresión casi total del léxico en los años de bachillerato), pero hay un aspecto fundamental del vocabulario que deja de estudiar: la frecuencia.

En cuanto a la gramática, Debut hace afirmaciones que apenas razona, como la de que hay que empezar la enseñanza por textos auténticos y seguidos (y esto después de que G. Pire haya dedicado en su libro *Le Latin en question* al problema 26 profundas páginas).

Respecto a la disposición de la materia, hay algunas faltas de lógica, v.gr. en la pág. 46 hay un apartado a) al que no le corresponde un b), por lo menos.

Hubiera sido muy conveniente la reunión, al final del libro, de toda la bibliografía citada.

Hay que lamentar la poca calidad de la traducción; sólo dos pruebas:

— En pág. 123: «Mostrémosles, por ejemplo, que en griego, el subjuntivo expresa la voluntad, con varios matices: exhortación, defensa...»

— En pág. 51: «Las palabras y expresiones son anotadas en las márgenes del texto, cada palabra es objeto de una ficha cuya es la referencia.»

Francisco CALERO CALERO

(2) ALLAIN: O.C., pág. 24.

(3) LURQUIN, G.: *Por una renovación de la enseñanza del griego*. D. n.º 4, pág. 8.

«Introducción al análisis filosófico»

JOHN HOSPERS

2 vol. 766 págs.
Alianza Editorial. Madrid, 1976.
Traducción de Julio César
Armero San José

No podemos menos de congratularnos por la decisión de Alianza Editorial de editar de nuevo esta obra que, apenas conocida en su primera edición en castellano, viene ahora a llenar un vacío notable en el todavía escaso elenco de «buenas» introducciones tanto generales como específicas con que contamos.

Como obra de introducción no pretende llegar al análisis de los problemas elegidos hasta el límite de la erudición o hasta la última consecuencia sistemática. Más bien procura, en cada caso, desentrañar la cuestión analizando los entramados lingüísticos en que se suele presentar, las diversas interpretaciones en que ha dado según, tiempo y escuela, y la relación sistemática que dentro de cada perspectiva ha ido alcanzando.

Admirable es la honestidad con que Hospers hace todo esto y, sobre todo, por hacer explícita en todo momento la perspectiva en la que se sitúa: la de la filosofía analítica.

Otra virtud de esta obra está en el acierto al seleccionar los temas a debatir; debiendo ser éstos limitados en número, ninguno de los elegidos está falto de

actualidad ni de importancia. Si no están todos, al menos todos los que están gozan de la atención constante de la filosofía académica y, aun a veces, de la mundana.

Dividida la obra en dos volúmenes, se abre el primero de ellos con un estudio claro y diáfano sobre el significado y la definición y, dentro de ésta, de sus diversas clases posibles (sorprenderá la destreza con que empiezan a surgir cuestiones laterales —la vaguedad y su lugar de residencia, etc.). El capítulo segundo aborda el arduo problema del «conocimiento» y de sus fuentes —conocimiento y creencia, conocimiento verdadero y falso— para continuar (cap. 3.º) con un estudio denso y amplio del concepto de «verdad necesaria» —y consecuentemente de sus «a priori» lógicos y epistemológicos, entre otros análisis destacables—. La verdad empírica —«El conocimiento empírico»— es la cuestión siguiente, como era de esperar, y se cierra con el estudio de un problema derivado —Causa, determinismo y libertad—, que por estar ligado en algún sentido a la explicación del conocimiento empírico ocupa un sitio adecuado.

No es menos interesante la segunda parte. En ella pueden hallarse temas metafísicos —Teoría del conocimiento, Dios, problemas éticos— y que suponen una indudable prueba de que algunos problemas están vivos en el lenguaje tanto como en la tradición académica y resurgen cada vez que uno pretende adentrarse por sus vericuetos. En especial tiene interés el hecho de abordar el tema de los universales —aparentemente tan lejano— y resucitar un poco la tesis aristotélica de la identidad —debilitada aquí a la

nueva similitud— o la polémica vitalismo-mecanismo o la más ardua aún, mente-cuerpo.

Especial mención, dentro de esta sección de problemas metafísicos, merece el cap. 7.º —«Filosofía de la Religión»—, en el que Hospers estudia únicamente por un lado, «La existencia de Dios» desde el punto de vista de las diversas líneas argumentales y, por otro, «Conceptos religiosos y significado».

No haré mención especial del capítulo 8.º dedicado al «Conocimiento del mundo físico» —realismo, idealismo, fenomenalismo, alternativas— porque quiero pedir al posible lector que antes de leer la última página sobre «problemas éticos», página que puede continuar con la lectura de «La conducta humana» —Edt. Tecnos, Madrid—, medite sobre la posibilidad de utilizar algunos de estos capítulos como «Lecturas» en nuestro bachillerato. Algunas razones, quizás suficientes, para ello —aparte las formales de estilo y garra tan pulcramente trasladadas por Julio César Armero— son: Desmanualización de los temas, evitando de paso la odiosa manía de simplificar hasta la simpleza el lenguaje filosófico; la pertinencia de muchos de los temas respecto al programa o programas de bachillerato junto con la finura de análisis en muchos de ellos que enseñará a distinguir —no a confundir, como otras muchas veces ocurre. Finalmente, será una ocasión excelente para adentrarse hasta el pórtico de la escuela analítica, caminando por sus propios pies, y esto por si acaso fuera verdad lo de la imagen y las mil palabras.

Eloy RADA GARCIA

«Ecología»

RAMON MARGALEF

Ediciones Omega. 951 págs.
Barcelona, 1974.

Cualquier intento de replantear un nuevo enfoque didáctico de las Ciencias Naturales, por otra parte necesidad ineludible en el Bachillerato, ha de contar inexcusablemente con una importante dosis de contenido ecológico en los programas y en la formación científica de los profesores.

El libro del doctor Margalef se divide en veintisiete capítulos estructurados en ocho partes: El Medio, Biogeografía, Ecología descriptiva, Ecología trófica, Ecología demográfica, El Ecosistema en el tiempo, El Ecosistema en el espacio, y una Síntesis de Teoría Ecológica.

Las dos primeras partes se desarrollan en algo más de 300 páginas; es decir, el primer tercio del libro, y recopilan muy acertadamente la información de base, que el lector no iniciado tendría alternativamente que buscar en un bosque de bibliografía dispersa.

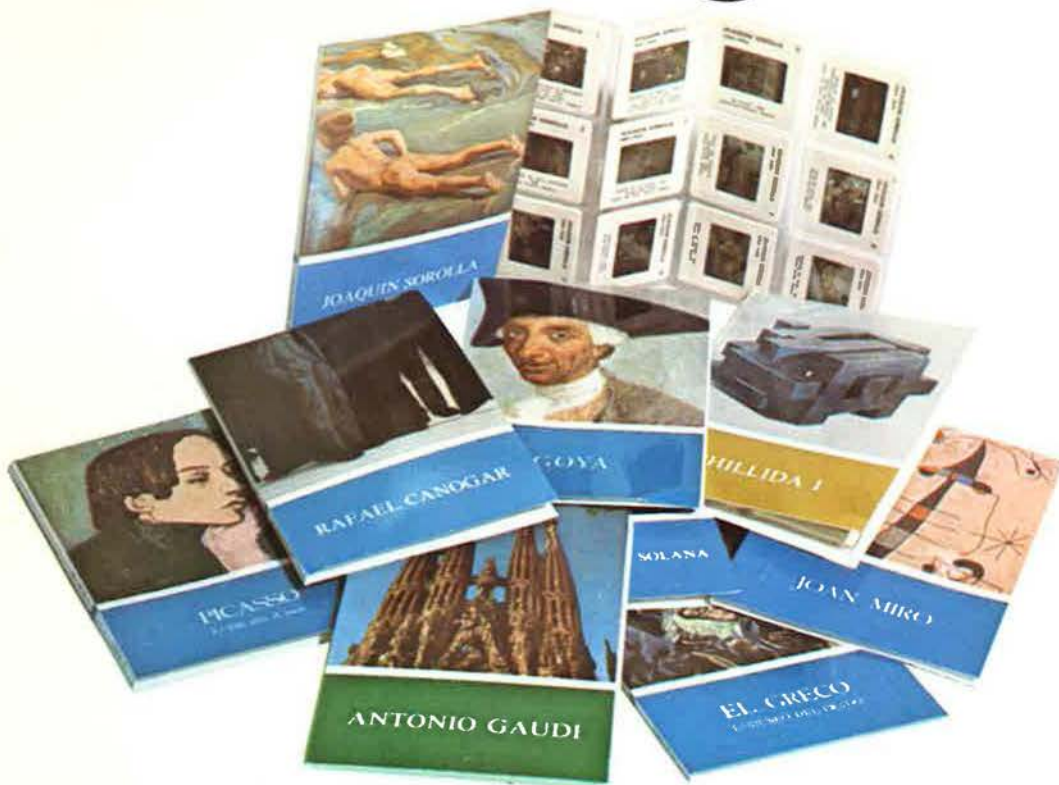
La médula de la obra se inicia con la Ecología descriptiva: evaluación de poblaciones, el problema de la diversidad y consecuentemente los de tipificación y clasificación de comunidades. La parte de Ecología trófica estudia los procesos de producción primaria y secundaria, las relaciones tróficas colaterales y la evolución de los sistemas tróficos. La Ecología demográfica se vertebra en el estudio de la supervivencia, crecimiento y reproducción, demografía, sistema depredador-presa y competencia. El análisis del ecosistema en el tiempo se hace sobre la consideración de las fluctuaciones, ritmos y sucesiones, añadiendo un capítulo dedicado a la actividad humana. El Ecosistema en el espacio se resuelve en dos capítulos: organización y fronteras. Finalmente, la parte dedicada a Síntesis resulta verdaderamente sustanciosa.

La bibliografía que se ofrece es copiosísima y constituye un interés adicional de este formidable libro, que humildemente estimo podría tal vez enriquecerse en el plano didáctico, agregando un resumen de una o dos páginas al final de cada capítulo.

En suma: la universalmente reconocida autoridad del profesor Margalef y su proverbial brillantez expositiva, felizmente plasmada en un tratado amplio, profundo y cuidadosamente sistemático, ha dado como resultado un libro excepcional en su género, que inevitablemente veremos traducido a numerosos idiomas extranjeros.

José M.ª CASIELLES AGUADE

arte en imágenes



Cada ejemplar de la colección
 "Arte en Imágenes" consta de 12
 diapositivas, recogidas en una carpeta en forma de libro
 (de 12,5 x 18 cm.), con texto explicativo.

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Velázquez, I: Retratos reales | 17. Chillida, I: Metal |
| 2. Goya, I: Retratos reales | 18. Picasso, II: 1906-1916 |
| 3. Zurbarán | 19. Solana |
| 4. Miró | 20. Gaudí |
| 5. Alonso Cano, I: Escultura | 21. Arquitectura |
| 6. Salzillo | hispano-musulmana, I: Córdoba |
| 7. Berruguete | 22. Chillida, II: Madera, |
| 8. Martínez Montañés | alabastro, collages |
| 9. Picasso, I: (1881-1906) | 23. Zabaleta |
| 10. Escultura románica, I: | 24. Arquitectura del Renacimiento |
| Santiago de Compostela | 25. Arquitectura románica: |
| 11. Velázquez, II: | Camino de Santiago |
| Temas mitológicos | 26. Juan Gris |
| 12. El Greco, I: Museo del Prado | 27. Gargallo |
| 13. Arquitectura asturiana | 28. Fortuny |
| 14. Arquitectura neoclásica | 29. Dalí |
| 15. Prehistoria: | 30. Miguel Millares, I |
| Construcciones megalíticas | 31. Miguel Millares, II |
| 16. Cerámica española, I: | 32. Sorolla |
| Del neolítico al siglo I | 33. Canogar |

Precio de cada
 ejemplar: 250 Ptas.

Venta en:



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



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA