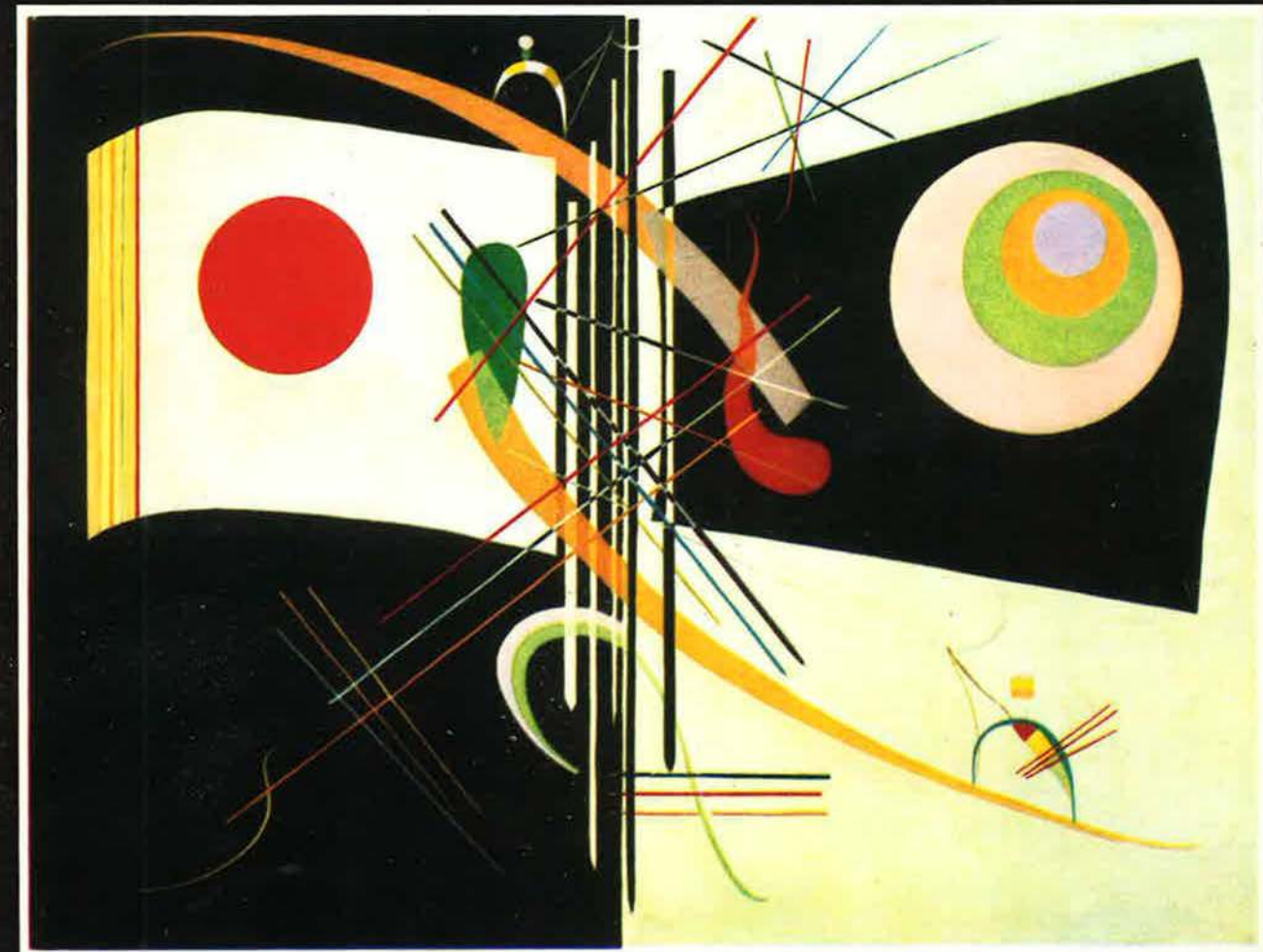


Revista de BACHILLERATO

NUM. 12
OCTUBRE-DICIEMBRE
1979



- Pintura abstracta y sensibilidad artística
- Análisis semántico de los medios de comunicación social
- Sistemas educativos de Alemania y Suiza

Este número se complementa con un
cuaderno monográfico dedicado a
FILOSOFÍA

Repertorio Básico de Geografía Humana y Económica



CON destino al segundo curso de Bachillerato se ha confeccionado el Repertorio Básico de Geografía Humana y Económica que abarca todo el temario programado para esta asignatura. Contiene este Repertorio Básico de Geografía 500 diapositivas, clasificadas en dos cajas archivo, mediante un sistema de bandejas funcional y práctico. Cada una de las cuarenta bandejas contiene doce diapositivas y una ficha donde se recoge el texto explicativo de las mismas.

El contenido del Repertorio Básico de Geografía es el siguiente:

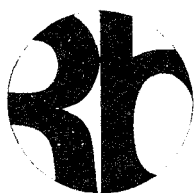
1. GEOGRAFIA DE LA POBLACION.
2. TIPOS DE PAISAJE Y ECONOMIA AGRARIA. OTRAS ACTIVIDADES DE EXPLOTACION.
3. ECONOMIA INDUSTRIAL.
4. GEOGRAFIA DEL COMERCIO Y DEL TRANSPORTE.
5. GEOGRAFIA URBANA.
6. LOS SISTEMAS ECONOMICOS.
7. GRADOS DE DESARROLLO ECONOMICO.
8. LOS MARCOS NACIONALES Y LOS SUPRANACIONALES.
9. ASPECTOS DEL SISTEMA EN EL VIEJO MUNDO: EL MERCADO COMUN EUROPEO.
10. UN EJEMPLO DE CAPITALISMO MULTINACIONAL: U.S.A.
11. DOS VERSIONES DEL SISTEMA SOCIALISTA: U.R.S.S. Y CHINA.
12. EL MUNDO NEGRO.
13. EL MUNDO ARABE.
14. LOS PROBLEMAS DE IBEROAMERICA.



Precio: 6.000 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



REVISTA DE BACHILLERATO
Dirección General
de Enseñanzas Medias

AÑO III. N.º 12.
Octubre-Diciembre 1979

CONSEJO DE DIRECCION

Presidente:
Raúl A. Vázquez Gómez

Vocales:
José Antonio Alvarez Osés
Emilio Barnechea Salo
Julio Calonge Ruíz
Encarnación García Fernández
Teófilo González Vila
José Luis Hernández Pérez
Ignacio Lázaro Ochaita
José Ramón Pascual Ibarra
Carlos Prieto García
Carmen Ramos Sarasa

DIRECTORA:
María Dolores de Prada Vicente

CONSEJO DE REDACCION:
Concepción Alhambra Altozano
Antonio Castro Viejo
Carmen Gamoneda y Vélez de Mendizábal
María A. de Olives Mercadal
Amparo Llacer Navarro

SECRETARIA DE REDACCION:
Matilde Sagaró Faci

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

EDITA:
Servicio de Publicaciones del
Ministerio de Educación
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

- Pintura abstracta y sensibilidad artística (una visita a la exposición de Kandinsky), por Carmen González Muñoz 2
- La crisis de fundamentación de la Matemática y la opción del programa formalista de Hilbert, por Jaime Paradís 9
- El mundo de los objetos en «Madame Bovary», por Pilar Benito. 14
- La Física de los operadores vectoriales diferenciales, por Francisco Rupérez. 19
- Presente y futuro de la escuela científica, por José Angel López Herrerías 28
- Análisis semántico de los medios de comunicación social, por Santiago Aldea Gimeno 36

EXPERIENCIAS

- Análisis crítico de la metodología propuesta por el cuestionario oficial de Inglés para el Bachillerato, por Sebastián Balet 44
- «Tormento» como novela histórica, por Angel Ripoll Escolá 48

INFORME

- El sistema educativo en las Repúblicas Federal y Democrática de Alemania. La educación en Suiza 53

NOTAS

- El Instituto-Colegio de Cabra cumple trescientos años de existencia (1679-1979), por José Camero Ramos.—Semanas pedagógicas en Institutos Nacionales de Bachillerato, por Antonio García Correa.—La enseñanza de idiomas en Bachillerato y E.G.B., por M.ª Jesús Dumpiérrez Rodríguez.—La coordinación interdisciplinar, por Manuel Vilaplana Persiva.—Aprender Matemáticas, por Pilar Cela Díez.—Funcionamiento de la enseñanza en una «comprehensive school» del Reino Unido, por Juan Ruiz Ortega.—La Constitución española en el programa de Bachillerato, por Teodoro Martín Martín 64

LIBROS

- Repertorio bibliográfico 86
- Críticas 104
- Libros recibidos 106
- Índice por materias de los números de R/B correspondientes al año 1979 107
- Encuesta 111

Este número de R/B se complementa con un cuaderno monográfico dedicado a FILOSOFIA.

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



1

Pintura abstracta y sensibilidad artística.

(Una visita a la exposición de Kandinsky)

Por M.^a del Carmen GONZALEZ MUÑOZ (*)

Durante los meses de octubre-noviembre de 1978 la Fundación March expuso en Madrid una importante muestra (54 cuadros) de la obra de Vasily Kandinsky, a la cual fueron invitados los centros docentes, según es costumbre, por cierto digna de alabanza en dicha institución. De esta manera, apenas iniciado el curso, tuvimos la oportunidad de asistir a ella con los alumnos de COU de Arte, lo que nos planteó un problema: ¿cómo aprovechar una visita tan interesante en un momento tan temprano y, por ello, poco propicio? En efecto, podía ocurrir que, en lugar de una experiencia provechosa, fuese negativa al tratarse de alumnos sin apenas conocimientos de arte, y que se acercaban por primera vez a la pintura abstracta.

Si toda visita requiere una preparación previa, esta la necesitaba con mayor motivo. El problema había de iniciarse «al revés», ya que era necesario explicar, siquiera brevemente, el marco histórico y artístico en que nace la pintura abstracta, aclarando su sentido y desterrando los habituales prejuicios sobre ella. Pensamos también utilizar la exposición para conocer la sensibilidad de los alumnos y sus reacciones ante la obra de arte. A este objeto, y tras trazar en la pizarra un cuadro cronológico con la evolución de los estilos artísticos desde el impresionismo hasta nuestros días, se intentó explicar el sentido de tales manifestaciones, insistiendo en que suponen el fin de los cánones tradicionales, los cuales ya no van a servir para interpretar el arte contemporáneo. Se pretendía que el alumno no aplicase los esquemas clásicos: perspectiva, volumen, etc., y que entendiese que el nuevo arte discurre por otros derroteros. Para ello se buscaron textos de diversos pintores abstractos (ya que en el íbamos a centrarnos) dejando que fuesen ellos mismos los que aclarasen sus intenciones y problemas.

En primer lugar se cuestionó el propio nombre de abstracto, recordando con Arp. «... que un cuadro

o una escultura que no hayan tenido ningún objeto por modelo son tan concretos y sensuales como una hoja o una piedra» (1). Se explicó la alternativa, el nuevo camino buscado por el arte en un mundo donde el progreso técnico había traído instrumentos de reproducción de la naturaleza tales como la fotografía y el cine. Leímos frases ilustrativas como la de Bissiere cuando recomienda al artista: «No copiéis a la naturaleza, escoged entre los elementos que os ofrece».

Y de esos caminos que se abrían ante el pintor nos interesaba insistir en uno: la pintura reflejo de la experiencia interior, del mundo de los sentimientos y las emociones. La aparición de un arte más vital que conceptual, del que Kandinsky va a ser el creador; en este sentido comentamos las expresivas frases de Bissiere: «Mis cuadros no quieren demostrar ni afirmar nada. Son el único medio a mi alcance de expresar emociones indecibles de otro modo. Pinto para estar menos solo en este mundo miserable. Soy un ser vivo que se dirige a otros seres vivos para tener menos frío».

Era preciso hacer comprender que el «mensaje» del nuevo arte vendría a través de la emotividad, de la sensibilidad, no de la experiencia intelectual. Pero a la tendencia a «reconocer» el tema, a buscar parecidos, tan propia del espectador que mide el cuadro abstracto con criterios clásicos, había que añadir la no menos común de que es un arte más «fácil» de realizar, cuando no «un camelo». En este sentido resultó muy claro un texto de la pintora portuguesa Vieira da Silva: «Pinto un espectáculo que se desarrolla en mí misma: ... el espectáculo interior no es algo ya hecho, que se tenga que copiar; pintar consiste en llamarlo, luchando con él. Es una tarea

(*) Catedrática de Geografía e Historia del I.N.B. del B.º San Juan Bautista de Madrid.

(1) Para esta y las restantes frases de fuente no citada. Vid. Lambert, Jean: *Pintura abstracta*. Madrid, Aguilar, 1969.

difícil, lenta, dolorosa. A veces una forma o una pincelada minúscula me apasionan días y días, antes de que surjan como las veas». Parece importante insistir, frente a los que creen difícil o casi imposible que los alumnos aprecien el arte abstracto, quejándose de los problemas que encuentran en la explicación de estos temas, que el interés y la «comprensión» que demostraron fue muy grande. El intento del artista de vanguardia de crear un lenguaje nuevo e incluso un mundo nuevo fueron perfectamente captados encontrando gran eco en ellos frases como las de Michel Tapié: «El problema no consiste ya en sustituir un tema figurativo por una ausencia de tema, ya se llame abstracto, no figurativo o no objetivo, sino en ejecutar una obra, con o sin tema, ante la cual... se advierta poco a poco que se pierde pie, que se es inducido a entrar en éxtasis o en desmesura, porque uno tras otro ninguno de los criterios es válido y porque sin embargo una obra tal comporta una proposición de aventura... es decir, algo desconocido...».

Como se ve, se había prolongado la obra de Kandinsky, rodeándola de todo un mundo de ideas y sentimientos que subyacen en el arte abstracto, del que él será el creador, pero que de ningún modo se agotan en él, sino que informan una de las más importantes líneas artísticas de nuestra época. Nos ocupamos a continuación de la figura del pintor ruso, del que se trazó un bosquejo cronológico para ver no sólo su trayectoria estilística, sino su relación con los importantes acontecimientos históricos que le tocó vivir. Y tras esto pasamos a la preparación directa de la visita.

Para ella se habían repartido a los alumnos unas hojas a multicopista. La primera (2) contenía un largo texto del propio Kandinsky, y por el reverso (3), seis textos breves, pero muy significativos sobre la actitud del artista y del espectador ante una obra abstracta. El primer texto había sido ya comentado en cursos anteriores y era conocido su «rendimiento». Ahora se trabajó con él en clase, resaltando las ideas de «vida interior» del cuadro, y del arte como «potencia cuya finalidad debe ser desarrollar y afinar el alma... entumecida por las doctrinas materialistas, la incredulidad y las tendencias puramente utilitarias», tan propias de Kandinsky. Su última frase: «Es bello lo que procede de una necesidad interior del alma. Es bello lo que es bello interiormente» fue particularmente apreciada por los alumnos.

Con los otros seis textos se insistió en la actitud del espectador que, según el manifiesto futurista, debe olvidar su cultura intelectual «no para captar la obra de arte, sino para entregarse a ella ardientemente...». Y en la necesidad de huir de ese espectador de que habla Kandinsky, «incapaz de enfrentarse simplemente al cuadro que busca en él todo (reproducción, perspectiva...), todo menos la vida interior y su efecto sobre la sensibilidad».

Y en efecto, despertar esa sensibilidad, despejarla de prejuicios, abrirla simplemente a la «belleza» era el objetivo que perseguíamos y que queríamos de alguna manera «medir». Pero no parecía posible hacer esto a través de toda la exposición, ya que queríamos profundizar en ella, obligando al alumno a «mirar» y a «reaccionar» en vez de limitarse a «oir» una explicación del profesor. Para ello se eligieron cinco cuadros sobre los que se centró el trabajo. Debían de ser obras reproducidas en el catálogo y en color (para poder comentarlas después en clase), y sobre las que encontrásemos textos apro-

piados de Kandinsky. Con estas determinantes, nuestra elección giró en torno a dos temas: los círculos (motivo tan usado por el pintor sobre todo entre 1925-28, período del que había una buena representación) y el color en relación a la forma y a su efecto sobre la sensibilidad. Un quinto cuadro, en el que se juntaban ambos aspectos se dejó para la descripción del alumno.

Como se ve en la reproducción del cuestionario (4) a cada cuadro se le antepone un texto aclaratorio, sobre el que se hacía alguna pregunta. La segunda cuestión era siempre la misma: ver si la obra había gustado y hasta qué punto. Habíamos aclarado como esto no es fácilmente medible, pero de alguna manera teníamos que «clasificar» las preferencias, de ahí el recurso al número.

Tras todo esto se visitó la exposición por la mañana temprano con lo que, al haber menos público los alumnos pudieron desplegarse a su gusto por la sala. Del interés que la exposición suscitó fue muestra sus atentas miradas, su toma de notas e incluso sus discusiones. Por lo menos se había logrado atraer su atención; faltaba comprobar otros resultados. Para controlarlos, los alumnos (en número de 60) presentaron posteriormente trabajos con las respuestas y se dedicó otra clase a comentarlas. En el entreacto, visitando de nuevo la exposición un sábado por la tarde, coincidí con un grupo de alumnos que la recorrían otra vez y se la «explicaban» a unos amigos universitarios. Precisamente por si la volvían a ver en directo o a través del catálogo, se les había advertido que indicasen siempre la primera puntuación dada a los cuadros y después la segunda, si la habían cambiado. Cuando esto ocurrió las clasificaciones en general mejoraron.

Las puntuaciones no dejaron duda sobre el cuadro preferido: el núm. 1 («En el círculo negro», 1923) obtuvo una media de 8,2 y nunca fue calificado con menos de 6, alcanzando muchas veces 8, 9 y 10. Le siguió el núm. 5 (26 del catálogo, «Dos, etc.» 1937) con un 6,7; el núm. 2 (7 «Estrechamente rodeado» 1926), 6,6; el núm. 4 (27, «Forma roja» 1936) con 6,2 y, por último, el 3 (22 «Negro abigarrado» 1935) con 5,5. Muy interesantes serán las impresiones que los cuadros despertaron; algunas de ellas, conocidos los alumnos de otros cursos, justificaban la tendencia, hoy muy acusada, de interesar a la psicología en el estudio del arte, tan claramente traducían su personalidad.

De la sinceridad y coherencia de sus respuestas no dejaban duda ni la lectura de los trabajos ni el diálogo posterior sobre ellos. Y desde luego revelaban una mirada mucho más ingenua, una retina menos contaminada que la de tantos adultos incluso «entendidos» en arte. Puede añadirse que, pasada la prueba a personas mayores, el resultado fue mucho más pobre y mucho más difícil romper los prejuicios «formalistas». La copia de algunas respuestas, especialmente centradas en el cuadro 1 (el que más interés despertó), nos darán una idea de las sensaciones despertadas.

Muy generalmente éstas fueron de «confusión» o «caos», aunque algunos precisaron que un «caos tranquilizante». La misma idea aparece definida como «contradicción». Por el contrario, otros señalan su «armonía» e incluso «orden». Muchos su «energía». Al menos tres alumnos sienten ante él sensación de «miedo interior», explicado por sentirlo como un «enigma», «misterio» o «gran abismo». Uno incluso lo define como «agonía». Muchos sienten su «profundidad», y se encuentran a gusto ante él. Una

alumna lo explica como «luz que resalta en lo profundo» y otros lo ven como «fuera del mundo», en el espacio. La mayoría resalta su gran belleza y misticismo, y comprenden las definiciones que del círculo da Kandinsky, con una excepción muy generalizada en no considerarlo «afectivo».

Pero veamos algunas contestaciones: «La primera impresión que tuve fue la de encontrarme ante algo bello que poseía una tremenda energía. Me pareció difícil que un aparente caos de elementos encuadrados en un círculo disfrutaran de una armonía interior. Posteriormente comprendí que la disposición de los motivos interiores del círculo, su función de compresor y potenciador, y el verde pálido que lo rodeaba, contribuían a formar esta primera sensación...».

«... En un primer momento el cuadro me produjo gran confusión, pues era la primera vez en mi vida que me planteaba a mí mismo el problema del arte abstracto. Después del estado de confusionismo pasé a un estado de misterio, de mezcla de lo irreal con lo real... tengo algunas dudas sobre el concepto que Kandinsky posee del círculo... de romanticismo, felicidad. Bueno, quizá el círculo en sí pueda producir una sensación de tranquilidad completa, pues es la única figura geométrica que carece de aristas agudas...».

«... Una cosa es completamente cierta: la vitalidad, la impresión de continuo movimiento, de lucha entre los elementos insertados dentro del círculo (puede que estas sensaciones se deban precisamente a la diversidad de éstos, en cuanto a formas geométricas, posición...) es contagioso...».

«Este cuadro me ha dado la sensación de profundidad mezclada con misterio. Parece como si dentro de la profundidad misteriosa del espacio frío, un algo luchase en su interior, en constante tensión, y en un movimiento armónico, por englobarse dentro de ese vacío... el círculo es una forma contradictoria... puede ocasionar, impresionar, sugerir cosas, sentimientos y emociones muy dispares...»

«... Yo añadiría algo más, en él vive un mundo, representado por los colores cálidos del centro: rojos y amarillos («relleno ardiente») lanzado al espacio cósmico, al cual se dirige con rotaciones excéntricas. Su denso y enigmático contenido produce una sensación de atracción hacia un infinito tanto o más misterioso que el ente representado. *El cuadro me ha sorprendido por su magnética belleza.*»

Creo que difícilmente se expresará mejor que con esta frase que hemos subrayado la energía que el cuadro posee, y que otros muchos han notado cuando dicen «me parece agresivo», «es tremendamente profundo... misterioso, y a la vez *como si tuviera algo que decir*...». Por otro lado su vida interior, su movimiento es captado muy bien en la siguiente frase: «Es curioso observar que toda la serie de piezas que componen el cuadro, a veces dan la sensación de estar surgiendo de ese hueco inmenso del círculo negro y otros, por el contrario, parecen hundirse sin remisión dentro del mismo».

Por lo demás, la relación color-forma fue muy bien comprendida y expresada, así como las distintas connotaciones de las formas geométricas. Véase, por ejemplo: «Cualquier forma abstracta, sólo por la predominancia en ella de unos determinados elementos curvos o rectos, ya indica, ya transmite algo... considero al triángulo mucho más frío... más matemático, deshumanizado, menos capacitado para transmitir un mensaje íntimo, espiritual, que...

un simple círculo». Muchos dirán que el triángulo «cierra», «limita», mientras que el círculo no.

Otro explicará lúcidamente: «Creo que lo que el pintor quiere decir con esta frase es que la forma y el color están*relacionados entre sí y que la forma da un sentido concreto al color que se enmarca en ella, porque posee, considerados como ente espiritual y abstracto, un sonido interno o, lo que es lo mismo, unas cualidades peculiarísimas que actúan sobre el color». Y de estas «cualidades» otro dirá: «no hay forma primaria que ofrezca la sensación de estar rodeado más que el círculo». Sin duda por esto varios sienten «recogimiento» ante él, o «aislamiento». Incluso uno lo traducirá por «cárcel».

La distinta resonancia de los colores es bien comprendida así como su efecto sobre la sensibilidad. En relación al cuadro 4 alguien escribirá: «El rojo influye mucho sobre el espectador» y en general lo ven apasionado, pero sólo unos pocos, doloroso, como a Kandinsky. Las rayas de colores claros que lo atraviesan les parecen «relajantes», ya que atenúan la fuerza y el vigor del rojo y la tensión que produce. Sirven —creen— para apaciguar y sosegar frente a la excitación que éste transmite. En cuanto al cuadro 3, el último clasificado, no debe ser ajeno el que lo encuentren menos serio, más «frívolo», especie de «juego alegre».

Por último, el número 5, que habían de describir sin tener ningún texto, mereció comentarios como el siguiente: «En este cuadro destacan algunos motivos típicos de Kandinsky, como son el círculo, las figuras geométricas, los colores rojo y negro... el rojo con la finalidad de destacar, impresionar, excitar al espectador para que fije su atención en él... Utiliza, aparte de los dos colores antes mencionados, el blanco, el naranja y los verdes. El cuadro se divide en dos planos, en dos mundos interiores diferentes el uno y otro, etc. En la parte izquierda del cuadro sobre un fondo negro intercala tonalidades claras, en la parte de la derecha del cuadro ocurre completamente el caso contrario, es decir, sobre blanco intercala el negro y sobre éste el rosa, «rojo», verde... Personalmente me ha parecido un cuadro contradictorio, pues mientras que me ha dado una sensación de oposición encontraba por otro lado que ambos etcéteras se relacionaban entre sí, pues existían una serie de formas comunes, y estructuras semejantes a ambos mundos como tratando de establecer un contacto entre ellos.

Y otro alumno, que insiste en que es el que menos ha «entendido», contradice esta afirmación comentándolo así: «Simplemente me he dado cuenta de su clara división en dos partes, ambas en contraposición mutua, siendo como la cara y la cruz juntas en una misma cara del plano. Estoy seguro de que si yo hubiera sido capaz de comprender una sola de las partes, rápidamente habría podido entender también la otra, puesto que sería lo contrario..., pero también me he percatado de que en ambas partes se incluyen algunos pequeños rasgos, algunas leves pinceladas que corresponden a la otra parte análoga del cuadro... estas leves pinceladas me sugieren un lazo entre ambas partes, ya que no se despegan de su parte de origen, puesto que «nacen» allí, haciendo que no exista una total desunión entre ellas, relacionándolas de alguna manera...»

La postura en parte «racional» que traduce esta explicación no deja lugar a dudas; sin embargo, sobre el carterito instinto que el cuadro ha sabido despertar. Y es que la visita había demostrado, creemos la posibilidad e incluso la facilidad de reacción ante la

obra de arte de los alumnos, muy capaces de dejar a ésta manifestarse a través de una sensibilidad, de una emotividad no dormida aún totalmente, y que sólo hace falta despertar. De los sesenta sólo uno manifestó no «captar» a Kandinsky y sólo otra siguió buscando «parecidos». Pero la mayoría había comprendido muy bien aquella frase del pintor: «Quien contempla una obra de arte, conversa en

cierto modo con el artista por medio del lenguaje del alma». La fuerza de ese lenguaje, la profundidad de dicha conversación traducida en la oleada de impresiones y sensaciones descritas, era sin duda lo que sorprendía a una alumna que me decía días después: «Nunca imaginé que podría escribir tanto, que se me ocurrirían tantas cosas delante de un cuadro abstracto».

I

(2) La verdadera obra de arte nace del «artista», creación misteriosa, enigmática, mística. Se desprende de él, adquiere una vida autónoma, y se convierte en una personalidad, en un tema independiente, animado por un hábito espiritual: el tema que vive una existencia real —un «ser»—. La obra de arte no es un fenómeno fortuito... vive, actúa, participa en la creación de la atmósfera espiritual. Este es el punto de vista esencialmente interior que se ha de adoptar para responder a la pregunta: ¿la obra es buena o mala? Si es «mala» en la forma o demasiado débil, es que esa forma misma es mala o demasiado débil para originar en el alma vibraciones puras. No puede, asimismo, calificarse de «bien pintado» el cuadro cuyos valores son exactos..., sino el que posea una vida interior total. Asimismo, sólo merece ser llamado «buen dibujo» aquél en el cual no se puede cambiar nada sin destruir esa vida interior, sin que sea necesario considerar si el dibujo contradice o no las reglas de la anatomía, de la botánica o de cualquier otra ciencia... Asimismo hay que emplear los colores, no por que existan o dejen de existir en la naturaleza..., sino porque sean necesarios o no en el cuadro... El artista tiene no sólo el derecho, sino el deber de manejar las formas del modo que juzgue necesario para alcanzar sus objetivos. Lo necesario no es la anatomía (como tampoco ninguna otra ciencia de ese tipo), ni la trasposición teórica de esas ciencias, sino la libertad entera e ilimitada del artista en la elección de sus medios. La libertad sin límites autorizada por dicha necesidad se vuelve delictiva en cuanto no se basa en esa necesidad misma...

... La pintura es un arte; y el arte, en su conjunto, no es una creación sin meta que se desplome en el vacío. Es una potencia cuya finalidad debe ser desarrollar y afinar el alma humana... Si el arte no está a la altura de tal misión, no hay nada que pueda colmar ese vacío. No existe poder humano capaz de suplirlo. El arte siempre ha tenido más vida en las épocas en que el alma humana vivió más intensamente, por que el arte y el alma se compenetraron y perfeccionaron mutuamente. En las épocas en que el alma está como entumecida por las doctrinas materialistas, la incredulidad y las tendencias puramente utilitarias que son su consecuencia, en las épocas en que el alma ya no cuenta, se ve generalizada la opinión de que el arte «puro» no fue dado al hombre para realizar tal o cual fin bien definido, sino que el arte no tiene fin alguno y que no existe sino por el arte. En ese caso, el lazo que une el arte al alma está medio anesteasiado. Pero no tarda en tomar la revancha. Quien contempla una obra de arte conversa en cierto modo con el artista por medio del lenguaje del alma; pero entonces ya no lo entiende, le vuelve la espalda y acaba por considerarlo como un malabarista espiritual de quien solo admira la habilidad completamente exterior. Es el artista a quien corresponde volver esta situación a su cauce... El artista ha de tener algo que decir. Su tarea no consiste en dominar la forma, sino en adaptar esa forma a su contenido.

El artista no es un «niño bonito» que lo consigue todo sin tropiezos. No tiene derecho a vivir sin deberes. La misión que se le ha encomendado es ardua... Esa «belleza» cuyo sacerdotado es el artista debe ser buscada apoyándose en el principio del «valor interior»... Y esta «belleza» no puede ser medida sino a escala de la «grandeza» y la necesidad interiores...

Es bello lo que procede de una necesidad interior del alma. Es bello lo que es bello interiormente.

KANDINSKY

«Du Spirituel dans l'Art et dans la peinture en particulier». París, 1954.

II

(3) TEXTOS:

I

«Toda obra de arte es hija de su tiempo. Si la época es materialista, el arte lo será. Pero cuando el hombre consigue penetrar más allá de la corteza externa de la realidad, cuando llega al alma, el arte cobra una vida propia como actividad espiritual. Entonces la pintura trasciende lo objetivo, lo material, igual que lo hace la menos contaminada de las artes, la música. El artista entonces pintará solo por íntima necesidad espiritual. *Fruto de su emoción, de su percepción espiritual y de su poder imaginativo, creará en su interior la forma que luego exteriorizará en colores, líneas y masas sobre la tela.* Pero ante todo habrá de preocuparse del ritmo espiritual y de la armonía». Sheldon Cheney: «H.^a de la pintura moderna». Barcelona. Seix Barral. 1954, pág. 377 (versión de las opiniones de Kandinsky).

II

«Todo el que no capta el sonido interno de la forma (de la física y especialmente de la abstracta) considerará siempre arbitrario tal tipo de composición. Precisamente el movimiento aparentemente arbitrario de las formas sobre la superficie del cuadro puede parecer un juego gratuito con las formas. También aquí rige el criterio y el principio que en todos los terrenos es lo único artístico y lo único esencial: *el principio de la necesidad interior*». Kandinsky.

III

«Los hombres son positivistas, no reconocen sino lo que puede ser medido y pesado. El resto, para ellos, no es más que una peligrosa locura». Kandinsky. 1910.

IV

«... El público debe convencerse también de que para comprender las sensaciones estéticas a las cuales no está acostumbrado, tiene que olvidar por completo su cultura intelectual, *no para captar la obra de arte, sino para entregarse a ella ardientemente*». Manifiesto futurista. 1909.

V

«El espectador está demasiado acostumbrado a buscar la coherencia interna de las diversas partes del cuadro. El período materialista ha producido en la vida, y por tanto también en el arte, *un espectador incapaz de enfrentarse simplemente al cuadro* (muy especialmente el llamado «experto en arte»), *en el que busca todo* (imitación de la naturaleza, naturaleza a través del temperamento del artista, es decir, su temperamento, ambiente, «pintura», anatomía, perspectiva, ambiente externo, etc.), *todo menos la vida interior del cuadro y su efecto sobre la sensibilidad*». Kandinsky.

VI

«Kandinsky pinta música. Es decir, ha roto la barrera entre la música y la pintura, y ha aislado la pura emoción a la que, por falta de nombre mejor, llamamos emoción artística... El efecto de la música es demasiado sutil para las palabras. Y los mismo ocurre con esta pintura de Kandinsky.

Por lo que a mí se refiere, cuando me hallo ante alguno de sus dibujos o de sus cuadros experimento un placer más intenso y más espiritual que ante ningún otro género de pintura... Algo dentro de mí respondió al arte de Kandinsky

desde la primera vez que le vi. No era cuestión de buscar representación ninguna; se había expresado una armonía y bastaba con ello». Th. H. Sadler (traductor al inglés de la obra de Kandinsky. Vid. Cheney, op. cit., pág. 381).

III

(4) EXPOSICION DE VASILI KANDINSKY (1866-1944)

Observa los cuadros señalados tras leer reflexivamente los textos correspondientes (todos ellos de Kandinsky). Contesta, después de haberlo meditado con detenimiento, las preguntas que se hacen (puedes tomar notas en la exposición y escribir la respuesta definitiva en casa).

1) OLEO n.º 1: «En el círculo negro». Año 1923

«El círculo que tan frecuentemente utilizo en estos últimos tiempos, a veces no puede definirse de otra manera que de romanticismo... es efectivo, profundo y bello, y su contenido proporciona felicidad; es un pedazo de hielo dentro del cual hay una llama ardiendo» (carta de 1925). En otras ocasiones explica así su idea del círculo: «dentro de un caliz glacial, el relleno ardiente». Y también: «El círculo es una síntesis de las mayores contradicciones. Une lo concéntrico con lo excéntrico en una sola forma y dentro de un equilibrio. De las tres formas primarias (triángulo, cuadrado y círculo) es el que más claramente remite a la cuarta dimensión». Es, dice otras veces: «el símbolo de la movilidad cósmica». Fue la forma simbólica más empleada en su obra desde 1926 y ocasionalmente, como aquí, ya en 1923. El mismo distinguirá en su obra alemana un «período de los círculos».

1. En relación con todo esto: ¿Qué impresión te produce el cuadro? (profundidad, belleza, misterio, confusión...). ¿Compartes las definiciones del pintor o harías tu otras? ¿Cuáles?

2. Dejando actuar libremente tu sensibilidad, sin ningún prejuicio previo, ¿te gusta el cuadro? Atendiendo sólo a ésto, en una clasificación del 1 al 10, ¿qué puntuación le darías?

2) OLEO n.º 7: «Estrechamente rodeado». Año 1926

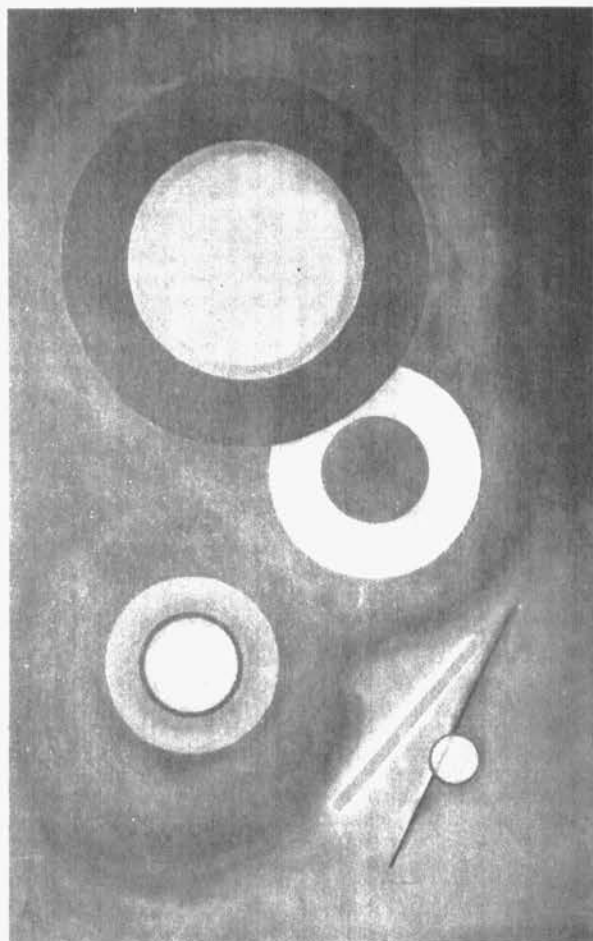
«La relación inevitable entre color y forma nos lleva a observar los efectos que tiene la forma sobre el color. La forma misma, aun cuando es completamente abstracta y se parece a una forma geométrica, posee un sonido interno, es un ente espiritual con propiedades idénticas a esa forma.»

1. ¿Qué crees que quiere decir el pintor con esta frase? En este caso ¿cambiaría mucho el cuadro si, conservando los mismos colores, estos se enmarcasen en, por ejemplo, un triángulo en vez de círculos?

2. Igual que en el anterior cuadro, da tu opinión personal y clasifícalo (1-10).



N.º 1 (1 del Catálogo): «En el círculo negro», 1923. Oleo sobre lienzo. 130 x 130 cm.



N.º 2 (7 del Catálogo): «Estrechamente rodeado», 1926. Oleo sobre lienzo. 100 x 64 cm.

3) OLEO n.º 22: «Negro y abigarrado». Año 1935

«El negro es algo apagado como una hoguera quemada; algo inmóvil como un cadáver, insensible a los acontecimientos e indiferente. Es como el silencio del cuerpo tras la muerte, el final de la vida. Exteriormente es el color más insonoro, sobre el que cualquier color, incluso el de resonancia más débil, suena con fuerza y precisión».

1. Los términos «insonoro», «resonancia», «suenan»: ¿de qué otra actividad artística han sido tomados por Kandinsky? Cita algún color de «resonancia débil» y de «fuerte».

2. Clasificación (1-10).



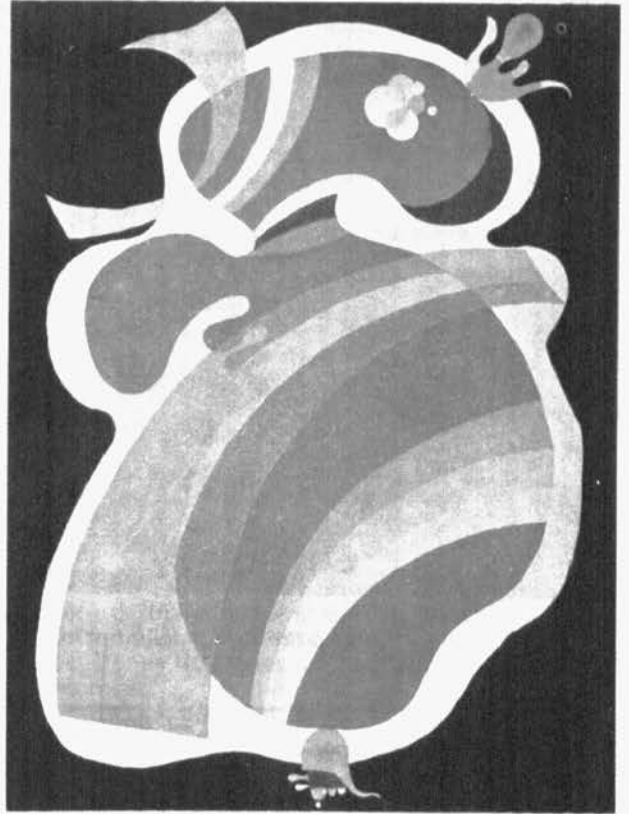
N.º 3 (22 del Catálogo): «Negro y abigarrado», 1935. Oleo y laca sobre lienzo. 116 × 89 cm.

4) OLEO n.º 27: «Forma roja». Año 1938

«El color rojo puede provocar una vibración anímica parecida a la de una llama, ya que el rojo es el color de la llama. El rojo cálido es excitante, hasta el punto de que puede ser doloroso, quizá por su parecido con la sangre. El color en este caso recuerda otro agente físico que inevitablemente tiene un efecto penoso sobre el alma.

1. ¿Te produce el rojo esta misma impresión? ¿Qué otras en caso contrario? Siguiendo la opinión del pintor (rojo = excitación = dolor) ¿qué papel jugarán de cara a la sensibilidad del espectador las rayas azul pálido, amarillo, etcétera, intercaladas?

2. Clasificación (1-10).

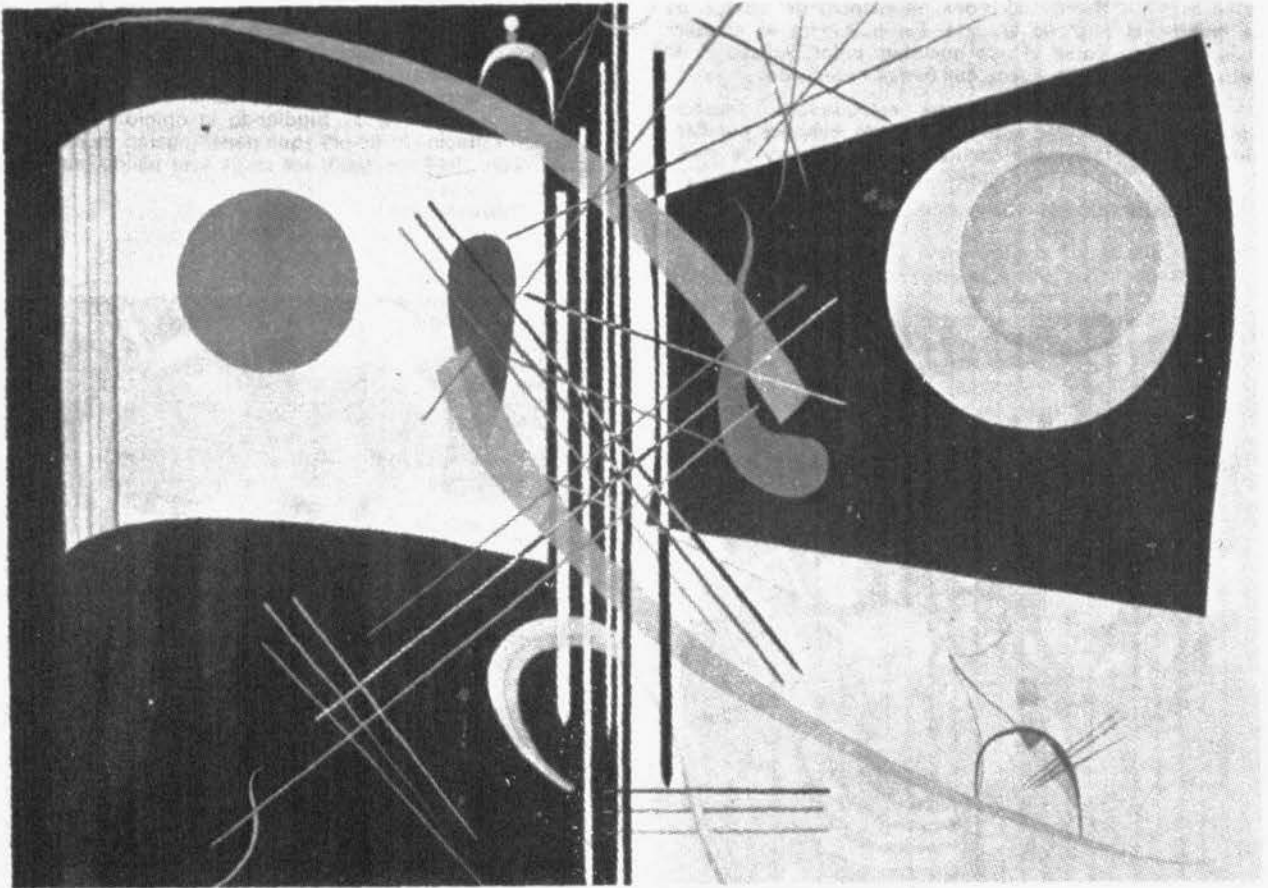


N.º 4 (27 del Catálogo): «Forma roja», 1938. Oleo sobre lienzo. 82 × 60 cm.

5) OLEO n.º 26: «Dos, etc.». Año 1937

1. Clasificación (1-10).

2. Comenta este cuadro. ¿Hay en él motivos típicos de Kandinsky? ¿Qué colores emplea y con qué posible objeto? ¿Ves en él alguna organización...?



N.º 5 (26 del Catálogo): «Dos, etc. ...», 1937. Oleo sobre lienzo. 89 × 116 cm.

REVISTA DE BACHILLERATO

Suscripción y venta en:
SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION
Ciudad Universitaria, s/n. - Madrid-3

2

La crisis de fundamentación de la Matemática y la opción del programa formalista de Hilbert

Por Jaime PARADIS (*)

Dos hechos fundamentales abonarán el terreno para que surja la escuela formalista. El primero de ellos acaece en la primera mitad del siglo XIX, cuando Lobachevski y Bolyai descubren la existencia de geometrías no euclídeas. La base de dicho descubrimiento reside en la no contradicción lógica de un sistema axiomático en el que se niega la proposición del V Postulado de las paralelas. El concepto de verdad matemática sufre una fuerte transformación acercándose al de «coherencia lógica». La tendencia axiomatizadora que tan buenos logros obtuvo en el terreno del descubrimiento de las nuevas geometrías, se extiende a los otros campos de la matemática, particularmente al de la aritmética, y a finales de siglo aparecen las construcciones de los números debidas a Peano, Frege...

El otro fenómeno que precede a la corriente formalista es el de la aparición de la teoría de conjuntos y la crisis de fundamentos de finales del siglo XIX.

Para resolver el problema que planteaban la formulación de toda una serie de paradojas, se impuso la necesidad de depurar los lenguajes y revisar la lógica. De este modo apareció la teoría de tipos de B. Russell, que evitaba las paradojas de carácter semántico. Simultáneamente el problema de la fundamentación de la matemática daba lugar al nacimiento de las distintas escuelas que lo iban a abordar bajo ópticas y métodos distintos: la escuela logicista defendida por B. Russell, la escuela intuicionista, al frente de la cual se situaba Brouwer, y la escuela formalista encabezada por Hilbert.

En el año 1904 Hilbert hará un esbozo del trabajo formalista que más adelante presentará en forma de programa y que acabará convirtiéndose en escuela. El problema que habrá subyacente al programa formalista será el de buscar una demostración de consistencia para un cálculo formal axiomatizado.

Para demostrar directamente la consistencia de una teoría, sería necesario demostrar una proposición que versase sobre esta misma teoría. La teoría matemática, de la cual se espera demostrar su consistencia, pasa a ser de este modo el objeto de un estudio matemático, al que Hilbert denomina «metamatemática» o «teoría de la demostración». Dicho en otras palabras, Hilbert introduce una sutil diferenciación entre la teoría matemática, constituida por todas las fórmulas de la matemática intuitiva ($2 + 3 = 5$; $ax \cdot bx = abx^2$; etc.) y la metamatemática que tiene por objeto el estudio de la misma matemática, y que estará constituida por todas las proposiciones que se puedan hacer a partir de las fórmulas matemáticas, así por ejemplo pertenecerían al campo de la metamatemática expresiones del tipo ($2 + 3 =$

$= 5$ es una fórmula aritmética, o bien " $ax \cdot bx = abx^2$ " tiene sentido siempre y cuando «a» y «b» representen elementos numéricos). En concreto la proposición: «La aritmética es consistente» pertenece a la metamatemática.

Describamos brevemente lo que es un sistema formal y plantearemos después lo que pretendía Hilbert en su programa formalista.

Un sistema formal consta de una serie de signos a modo de vocabulario del sistema. Unas reglas perfectamente explicitadas que permiten construir combinaciones de signos válidas dentro del sistema formal, a modo de una gramática que nos indica cuáles son las «fórmulas admisibles» del sistema. Por último, unas reglas de deducción que nos permitan pasar de unas hileras de signos a otras también válidas dentro del sistema. Las reglas de deducción también tienen que estar perfectamente explicitadas. Hay que hacer observar que los signos en que se opera dentro del sistema, las hileras de signos que es lícito formar, y todas las fórmulas admisibles que podemos obtener son carentes de significado, se opera de manera mecánica con los signos, atendiendo tan sólo a su forma, y lo mismo se hace con las sucesiones de signos sin hacer apelación en ningún momento a cualquier significado de los mismos.

La formalización de una teoría matemática obliga en primer lugar a disponer de una buena notación simbólica con la ayuda de la cual se puedan codificar todas las proposiciones de la teoría matemática, y en segundo lugar, que las reglas de deducción formal correspondan a las que se usan de manera implícita e informalmente en la teoría matemática de la que se trata. Entonces se dice que esta teoría matemática es una interpretación de aquel cálculo formal, a pesar de que pueda haber otras interpretaciones.

Así pues, en síntesis, tenemos en primer lugar una teoría matemática de carácter informal, como por ejemplo la aritmética; en segundo lugar un sistema formal del cual la aritmética en este caso sería una interpretación, y en tercer lugar el estudio del sistema formal y sus propiedades estructurales, que recibe el nombre de metamatemática, y en donde el lenguaje y el razonamiento que se hace vuelven a tener un carácter informal.

La idea básica de Hilbert consistía en estudiar y analizar el sistema formal hasta el punto de que se pueda poner de relieve la imposibilidad de llegar a una contradicción para la aritmética clásica, es decir,

(*) Catedrático de Matemáticas del I.N.B. «Barrio Bessós» de Barcelona.

Hilbert pensaba que el conocimiento de la estructura en que se concatenan las distintas hileras de signos, conduciría a través de razonamientos nítidos y desprovistos de toda duda en cuanto a su validez, en un número finito de pasos y desterrando el uso del infinito (métodos finitistas), a demostrar la imposibilidad de deducir una fórmula aritmética y su negación. Naturalmente este resultado sería una proposición de la metamatemática, demostrada a través de razonamientos metamatemáticos y constituiría una prueba absoluta de consistencia. En todo caso, hay que insistir que la metamatemática no puede obtener resultados sobre el cálculo formal, haciendo uso de la interpretación del cálculo formal en la aritmética.

Nagel y Newman en su libro «El teorema de Gödel», plantean acerca de los objetivos de Hilbert: «... Hilbert no dio una explicación precisa de qué procedimientos metamatemáticos debían considerarse finitistas. En la versión original de su programa, los requisitos para una prueba absoluta de consistencia eran más estrictos que en las posteriores exposiciones del programa llevadas a término por los miembros de su escuela» (1).

La razón de ser del programa de Hilbert viene fundamentada en primer lugar por la imposibilidad de encontrar un modelo finito que pudiese cimentar la aritmética, y en segundo lugar porque se había encontrado una prueba absoluta de consistencia para el cálculo proposicional, a través del estudio de éste como sistema formal. El esquema de la demostración es el siguiente:

1.º Se demuestra que la fórmula « $p \rightarrow (\sim p \rightarrow q)$ » es un teorema del cálculo proposicional.

2.º Si el cálculo no fuera consistente, o sea que existiese una fórmula F y su negación $\sim F$ como teoremas, entonces se tendría que toda fórmula del cálculo sería teorema, ya que sustituyendo en el teorema anterior p por F , se derivaría cualquier fórmula Q . En efecto

- 1 F
- 2 $F \rightarrow (\sim F \rightarrow Q)$
- 3 $\sim F \rightarrow Q$ por M.P. (1,2)
- 4 $\sim F$
- 5 Q por M.P. (3,4)

3.º Se halla una propiedad común a todos los axiomas del sistema formal, y que sea «hereditaria» en el sentido de que los teoremas que se obtengan a partir de los axiomas, por las reglas de derivabilidad del cálculo, también posean esta propiedad. La propiedad elegida es la de ser tautología, común a todos los teoremas (tautología viene a ser toda proposición verdadera en todos los sentidos posibles).

4.º Basta ahora encontrar una fórmula del cálculo, que no sea tautología, como por ejemplo « $P \vee Q$ ». Entonces dicha fórmula no es teorema, y por el razonamiento hecho en 2.º queda demostrada la imposibilidad de que F y $\sim F$ sean teoremas simultáneamente del sistema.

Desde principios de siglo, el formalismo pretendió buscar una demostración de consistencia para el sistema formal de la aritmética. Fue en el año 1931 en que Gödel puso de manifiesto la imposibilidad de demostrar la consistencia de un sistema formal suficientemente amplio como para contener toda la aritmética. El sistema formal que utilizó para ello, fue el proporcionado por Russell-Whitehead (1910-13) en Principia Mathematica. No obstante, el método utilizado por Gödel es extensible a cual-

quier otro sistema formal que interprete la aritmética. Dicha demostración iba a suponer la renuncia del objetivo fundamental del programa de Hilbert. Más adelante Gentzen demostró por métodos no finitistas la consistencia deseada, pero los mismos métodos utilizados son tan susceptibles de duda, como el sistema que se pretende fundamentar.

A pesar de la pérdida del objetivo fundamental del programa de Hilbert, el estudio de los sistemas formales proporcionó notables conocimientos de la lógica formal, así como abrió nuevas perspectivas de estudio que han conducido a la teoría de funciones recursivas y máquinas de Turing (Church, Kleene, Turing...), que enmarca algunos problemas de algoritmos y computación, hoy en día tan importantes para el desarrollo tecnológico.

MATEMÁTICA, FORMALISMO E IDEOLOGÍA

La aparición y desarrollo del formalismo, como estilo y método de trabajo para la matemática ha dado sin duda alguna sus frutos, fundamentalmente en el terreno de la fundamentación en que propiamente había nacido; ahora bien, es conveniente situar las técnicas formalistas en el justo lugar que ocupan en el proceso de creación de la matemática, si no queremos entresacar una imagen equivocada de las posibilidades reales del formalismo.

Como dice M. Sacristán en su libro «Introducción a la lógica y al análisis formal»: «... La principal aportación de la lógica formal a las ciencias no consiste en suministrarles herramientas para descubrir nuevos hechos o para inventar nuevos conceptos básicos, sino en darles métodos para analizar sus estructuras y sus nociones y afirmaciones fundamentales, con el objeto de precisar su claridad, su capacidad de fundar otras afirmaciones, etc.

Esta es la medida en la cual la ayuda de la lógica formal puede interesar al científico positivo, como suministradora de procedimientos que, con los demás métodos de la investigación básica, o investigación de fundamentos, sirven para analizar, aclarar y ordenar los resultados de la investigación fáctica. Hay autores que consideran una innecesaria artificialidad de la lógica el presentarse en la práctica muy abstractamente, como sólo apta para analizar resultados; pero el hecho es que cuando la lógica, en tiempos antiguos y medievales, se presentó como instrumento de la investigación factual, empírica, no dio de sí ningún resultado aplicable al descubrimiento. Antes al contrario, fue a veces una rémora del mismo» (2).

Veamos lo que dice al respecto Dirk J. Struik: «... La lógica formal nos permite establecer relaciones entre objetos («aislados») matemáticos y no matemáticos; pero después de todo se trata de relaciones trilladas (lo que no quiere decir que su estudio sea trivial) y, aun cuando su uso pueda permitir establecer proposiciones cada vez más complicadas, difícilmente harán de la matemática una ciencia creadora. La antigua ciencia oriental, con su estrecha conexión entre la matemática y la realidad, era ya infinitamente más rica» (3).

(1) Nagel, E. y Newman, J. R.: *El Teorema de Gödel*. Ed. Tecnos, pág. 51.

(2) Sacristán, M.: *Introducción a la lógica y al análisis formal*. Ed. Ariel, pág. 33.

(3) Struik, D. J.: *La matemática, sus orígenes y su desarrollo*. Ed. Siglo XX, pág. 48.

Se ha querido ver por ciertos matemáticos que el método axiomático-formalista constituye una fuente inagotable para el descubrimiento científico y una liberación del pensamiento, respecto a la creación matemática ligada al estudio de la realidad.

Así han proliferado a la sombra de la influencia del formalismo numerosos trabajos y publicaciones pretendidamente científicas, que han inundado de papel las estanterías de los departamentos matemáticos de las universidades, convirtiéndolos en inmensos archivos documentales de exóticos sistemas axiomáticos, que no importan a nadie. No es difícil encontrar tesis doctorales en las que se exhiben curiosidades tan notables como las que resultan de averiguar cómo se empobrecen los teoremas de una teoría particular al suprimir o alterar algunos de sus axiomas. Trabajos, que no pasan de ser copias baratas de la metodología que resolvió el problema anteriormente expuesto del V Postulado de los Elementos, y que si entonces creó la riqueza de las geometrías hoy produce la pobreza matemática reinante en muchos sectores.

La síntesis matemática emprendida fundamentalmente por el grupo Bourbaki, utiliza básicamente el estilo formalista (aunque su lenguaje es semiformalizado) logrando una reordenación de la matemática anterior alrededor de lo que llaman las tres estructuras madre de las matemáticas (estructuras de orden, estructuras algebraicas y estructuras topológicas). Su obra ha sido sin duda de inestimable valor para una síntesis global de toda la matemática desarrollada desde el período griego. Ahora bien, la forma de exposición deductiva, partiendo de las clases más generales y por ende más abstractas, para pasar posteriormente al terreno más concreto, enmascara a menudo las relaciones fundamentales que condujeron al descubrimiento científico y las causas genéticas de la teoría quedan completamente difuminadas, como una ola que borra la escritura hecha en la arena. Este hecho va íntimamente ligado al enmascaramiento que se produce de la relación del descubrimiento matemático y las condiciones materiales de existencia en que éste se da.

Esta cuestión es la que intentaré desarrollar brevemente, referida al origen y evolución posterior del formalismo, enmarcando en su contexto el papel jugado por Hilbert.

Dos cosas separan básicamente el formalismo que nace con Hilbert a principios de siglo y el formalismo que continúa, después de la segunda guerra mundial, a través del grupo Bourbaki. Los dos períodos vienen separados por los resultados de Gödel, aunque no es esto lo más importante por lo que respecta a su caracterización. En el primer período el programa de Hilbert plantea un auténtico plan de investigación de las leyes que gobiernan el proceso de creación matemática. Se propone un estudio a fondo de los refinamientos de la lógica que abarquen y expliquen todas las intrincadas y sutiles relaciones que habían ido apareciendo a lo largo del siglo XIX, y que fundamenten toda la matemática creada anteriormente. Delimita perfectamente los objetivos a alcanzar y establece un programa concreto para abordarlos. Que los recursos que pone en juego y el marco de estudio donde centrar la investigación (las estructuras de los sistemas formales) fueran insuficientes y demasiado estrechos para fundamentar toda la matemática, no invalida en absoluto, el carácter verdaderamente científico de su empresa. De hecho una de las cotas más altas alcanzada por el programa de Hilbert es precisamente los resultados de Gödel,

aunque éstos supongan la ruina de los objetivos finales del programa. Opuestos dialécticos que componen una maravillosa sinfonía, que va de Hilbert a Gödel, que los enfrenta y los une al mismo tiempo, y que sin el primero no hubiese sido posible el segundo. A partir de Gödel, la cuestión de la fundamentación ya no podía seguir enfocándose bajo la misma óptica que antes. Se hizo trizas la creencia de llegar a través del formalismo a una fundamentación de la matemática, y quedó manifiesta la extraordinaria riqueza del quehacer matemático que difícilmente puede quedar cerrado en los límites de un sistema axiomático formal, por muy amplios que sean estos límites.

Por otra parte, se ha querido ver a través de la figura de Hilbert, el Adán del pecado original del formalismo, que representa la pérdida del paraíso terrenal de la matemática para situar a ésta como mera invención de la mente humana al margen del mundo material en que se desarrolla la vida y actividad humana.

Hilbert nunca perdió de vista que el estudio del sistema formal no constituía un fin en sí mismo, que la misma descripción del sistema formal se tenía que hacer con mucho cuidado para ser fiel imagen del objeto que en última instancia se sometía a estudio: La aritmética. Los pasos de sus investigaciones no eran simples palos de ciego en medio de signos despojados de sentido, sino pasos perfectamente guiados en la busca de la fundamentación. La misma exposición de su programa está llena de contenido, precisamente de un contenido demasiado fuerte como para ser tratado de una manera definitiva. Hilbert no olvidó la relación existente entre el contenido conceptual de las relaciones matemáticas, la armonía entre estas y el mundo real que fue soporte de su nacimiento, y las formas signícas que daban expresión a las relaciones matemáticas.

Leamos algunos comentarios que hace Struik, acerca de la obra de Hilbert:

«Hilbert fue especialmente quien, en la labor que realizó en busca de un fundamento impecable de la totalidad de las matemáticas, desarrolló un aparato puramente formal de signos y reglas de operación, pero recalco siempre la armonía entre forma y contenido, entre teoría y práctica, entre signo humano y mundo objetivo.»

Y en otra parte del libro expone:

«... Debido a esta íntima relación entre pensamiento y naturaleza, entre experimento y teoría, revelada por la matemática moderna, Hilbert se mostró dispuesto a aceptar la noción de la «armonía preestablecida» formulada por Leibniz; pero en la relación entre la matemática teórica y sus aplicaciones vio todavía algo más que esta «armonía preestablecida»:

//Sin la matemática, es imposible la astronomía y la física de nuestro tiempo: estas ciencias, en sus partes teóricas, se disuelven, por así decir, en la matemática.//

A esta unidad del pensamiento y de la naturaleza es a lo que ha conducido el desarrollo de la matemática moderna.

A veces se afirma que, según Hilbert, la matemática es un juego desprovisto de sentido. Este trabajo muestra que tal afirmación no expresa la cabal comprensión que Hilbert tiene de la matemática (4).

(4) Struik: *ib.*, págs. 40/73.

Para situar el formalismo y la figura de Hilbert en su exacto lugar es necesario situarnos en una perspectiva histórica. Pensar que las corrientes científicas y sus métodos de trabajo, se suceden al margen del desarrollo social es una idealización que se deja en la vieja caverna de Platón, la base de soporte de la producción científica y cultural.

El advenimiento del capitalismo representó en todos los órdenes de la vida —y el científico no fue excepción— un cambio de coordenadas que posibilitó un fuerte desarrollo de toda la actividad humana. Las necesidades de perfeccionamiento de la técnica mecánica (en la etapa del maquinismo, de la fabricación de precisas piezas industriales y la infraestructura de las vías de comunicación) requirió organizar sistemáticamente la producción de la ciencia a gran escala, y darle una orientación íntimamente ligada a la realidad industrial. Es lo que Marx expuso como «la ciencia en el capitalismo se convierte en fuerza productiva directa». El mismo nacimiento de la Universidad Moderna data de la revolución burguesa, modelo de la cual fue la Escuela Politécnica Superior de París, creada poco después de la revolución francesa, en el 1805.

Por las mismas necesidades sociales que animaban el descubrimiento matemático, la actitud de la mayoría de científicos reflejaba una toma de postura materialista, respecto al rol que jugaba la matemática. Esta se convertía para la mayor parte de matemáticos en una herramienta de conocimiento del funcionamiento del mundo y del cosmos, y sus contenidos aparecían como independientes de la conciencia y voluntad del individuo, respondiendo a las leyes que gobernaban el mundo objetivo.

De esta forma se expresaba Riemann:

«¿Cuándo es verdadero nuestro entendimiento del mundo? Cuando la interconexión (Zusammenhang) de nuestras concepciones (Vorstellungen) corresponde a las interconexiones de las cosas» (5).

Esta actitud materialista que había jugado un papel hegemónico hasta la mitad del siglo XIX, empieza a perder relevancia a medida que el capitalismo se consolida y las fuerzas productivas alcanzan un grado elevado de perfeccionamiento técnico. La división del trabajo a gran escala va a crear profundos cambios en la organización social. Para mejor comprender la naturaleza y consecuencias de estos cambios, he elegido algunos párrafos Del Capital de Marx, capítulo XII (división del trabajo y manufactura):

«... La expansión del mercado mundial y el sistema colonial, que figuran entre las condiciones generales del sistema, suministran al período manufacturero material abundante para el régimen de división del trabajo dentro de la sociedad. No vamos a investigar aquí en detalle cómo este régimen se adueña no sólo de la órbita económica, sino de todas las demás esferas de la sociedad, echando en todas partes los cimientos para ese desarrollo de las especialidades y los especialistas, para esa parcialización del hombre que hacía exclamar ya a Ferguson, el maestro de A. Smith: /Estamos creando una nación de ilotas; no existe entre nosotros un sólo hombre libre/... (6)

... Además de distribuir los diversos trabajos parciales entre diversos individuos, se secciona al individuo mismo, se le convierte en un aparato automático adscrito a un trabajo parcial, dando así realidad a aquella desazonadora fábula de Menesio Agrippa, en la que vemos a un hombre convertido en simple fragmento de su propio cuerpo... (7)

... Las potencias espirituales de la producción

amplian su escala sobre un aspecto a costa de inhibirse de los demás... Este proceso de disociación comienza con la cooperación simple, donde el capitalista representa frente a los obreros individuales la unidad y la voluntad del cuerpo social del trabajo. El proceso sigue avanzando en la manufactura, que mutila al obrero, al convertirlo en obrero parcial. Y se remata en la gran industria, donde la ciencia es separada del trabajo como potencia independiente de producción y aherrojada al servicio del capital... Entre el hombre de cultura y el obrero productor se interpone un abismo y la ciencia, que, puesta en manos del obrero, serviría para intensificar sus propias fuerzas productivas, se coloca casi siempre enfrente de él... La cultura se convierte en un instrumento susceptible de vivir separado del trabajo y enfrentado con él.» (8)

Este proceso de separación que se produce entre el obrero y el producto de su trabajo; la creciente especialización que hace del trabajador una simple pieza dentro del proceso productivo, no afecta exclusivamente al obrero manual, sino que los efectos de la división del trabajo se extienden a todas las áreas sociales, entre ellas al terreno de la producción científica. La actividad investigadora aparece cada vez más aislada del contexto global en que se dá. Tocan las campanas del fin de la era del científico universal, se acaba la imagen del sabio que entiende de la mayoría de aspectos de la ciencia, es el fin de los Newton, Descartes, Leibnitz, Bernoulli, Euler...

La especialización en el terreno científico y en concreto en la matemática generará unas nuevas formas de trabajar caracterizadas por la pérdida de visión global del proceso de creación científica y centramiento en un eslabón de la cadena de producción del que a menudo no verá los entramados que lo relacionan con los otros aspectos de la investigación. Ocurre en otro plano lo que le sucede al trabajador de una fábrica de coches moderna que realiza su trabajo en un lugar concreto de la cadena de producción ajustando una pieza que a sus ojos, tanto podría ser la de un coche como la de un avión, como podría perfectamente ignorar el qué está haciendo y por qué lo hace, si no fuera por las necesidades materiales de ganarse los garbanzos de cada día. Cierto proceso analógico ocurre a escala de la producción científica. A medida que el desarrollo matemático alcanza cotas de especialización y parcelas muy concretas de estudio, los medios técnicos de abordar los problemas requieren niveles cada vez más complejos y abstractos (y atención que abstractos no quiere decir que se alejen necesariamente de la realidad, ya que la complejidad del mundo en que vivimos exige conceptos y relaciones cada vez más sutiles, para entender el comportamiento de la naturaleza), y así sucesivamente la matemática aparece para muchos científicos como una actividad humana independiente del mundo y de la realidad. La ciencia empieza a ser tratada dentro de los salones académicos y se separa cada vez más del proceso social. Es relegada su función social y las matemáticas, aún más que las otras ciencias por su grado de abstracción, se separan de la vida.

De esta manera Jacobi en el año 1830 defendía ya que el objetivo de la ciencia es el honor del espíritu humano; Hermann Grassmann en el año 1844 mantiene la creencia de que la matemática se dedica a

(5) Riemann, B.: *Ges. Math* (1892), pág. 523.

(6) Marx, Karl: *El Capital*. Ed. F.C.E. Tomo I, pág. 288.

(7), (8) Marx: *ib.* Tomo I, pág. 284.

estudiar la entidad especial planteada por el acto de pensar. Struik escribe acerca de este fenómeno:

«La introducción de nuevas y sutiles concepciones matemáticas (las cortaduras de Dedekind, la lógica matemática, la teoría de los agregados) parece colocar la matemática a ritmo acelerado como una ciencia del pensamiento puro, relacionada sólo incidentalmente con la naturaleza. Las matemáticas, para muchos de sus investigadores, parecía no ser otra cosa que un esquema formal, y de aquí sólo había un paso a la creencia de que la matemática no era nada más que un juego. Ya en 1882 Du Bois-Reymond lanza una advertencia contra esta posición:

//Un esqueleto de análisis puramente formalista y literal, al que conduciría la separación del número y los signos analíticos de la cantidad, degradaría esta ciencia natural —que en verdad es una ciencia natural— hasta reducirla a un simple juego de signos, en el que podrían asignarse significados arbitrarios a los signos escritos, como a las figuras de ajedrez o a los naipes de la baraja.//

... Bajo tal interpretación, la inmensa aplicabilidad de la matemática a la mecánica y a la física se convirtió en una notable coincidencia...

... Bertrán Russell llegó a definir la matemática pura como la clase de todas las proposiciones de forma p implica q , reduciendo todas las proposiciones de la matemática a proposiciones de lógica...

... La escuela formalista que se concentró en la tarea de demostrar que la estructura matemática puede obtenerse por medio de una serie de deducciones hipotéticas tomadas de axiomas no interpretados, no vio a menudo en la matemática nada más que eso, aunque Hilbert, su fundador, vio claramente el contenido real en la forma abstracta... (9)

... La propensión de ciertos matemáticos a sacrificar el contenido a la forma o a considerar su ciencia como separada de la naturaleza, fue —y sigue siendo— parte integrante de un movimiento académico general que encuentra en las concesiones al idealismo, la solución, no sólo de sus inquietudes científicas, sino también de algunas de sus preocupaciones sociales. El hecho de que en ciertos círculos de matemáticos —es decir, aquellos que se interesaban por las cuestiones de fundamentación— existiera una tendencia a cultivar la forma más bien que el contenido y a reducir las matemáticas a un simple esqueleto de proposiciones, fue recibido como una liberación.» (10)

Es fácil entender bajo estos presupuestos, que la separación que se había dado entre la matemática y su función social, condujera a pasar de una hegemonía materialista de la misma a una hegemonía idealista; a pasar de la concepción de la matemática como herramienta de comprensión y transformación del mundo, a la de creación libre de la mente humana, del concepto de verdad matemática que armoniza con la naturaleza, al de verdad como ausencia de contradicción lógica.

Es bajo esta influencia idealista en que se tiene que resolver la crisis de fundamentos y comprender el nacimiento de las escuelas logicistas, formalista e intuicionista.

La lógica junto a la matemática formalizada librarán un pulso sin precedentes a la matemática clásica enriquecida milenariamente por el desarrollo de sus ramas. Este pulso se mantendrá durante tres décadas, con clara posición de ventaja por parte de la corriente idealista, pero después de los resultados de Gödel, la matemática se erigirá triunfante,

negándose a ser encasillada por un conjunto de axiomas y unos mecanismos de tratamiento, por muy refinados que estos sean. A pesar de este hecho, las causas sociales que sustentaron la visión idealista de la matemática siguieron impulsando a ésta por la vía formalista, pues paradójicamente este estilo de trabajo se extiende a partir de entonces a todas las áreas de la matemática, inaugurando el segundo período de desarrollo del formalismo cuyo máximo representante será el colectivo Bourbaki. Las consecuencias que esto desencadenó han sido muy notables y se prolongan hasta nuestros días, pero la extensión del tema merecería otro artículo.

Acabemos este escrito con unas palabras muy significativas de Struik, y que se refieren al rol de la matemática:

«La prueba de la verdad en la matemática —su carácter no contradictorio— es la prueba de su aplicabilidad al mundo real. Esta no es una afirmación que pueda probarse como un teorema: la prueba entre idealismo y materialismo no puede decidirse sobre el papel o en teoría, sino que tiene que decidirse también en la práctica de la vida. Los hechos de que la matemática es posible, de que es aplicable a la naturaleza y de que tiene una función social están todos ellos entrelazados...

... Nuestra convicción se basa en el hecho de que los teoremas corresponden a propiedades del mundo real ajenas a nuestra conciencia, las cuales pueden ser probadas y que su comprobación es accesible a todas las personas desde su más temprana juventud...

... La elección de los axiomas en casi todos los tipos de matemáticas actualmente estudiadas estará de acuerdo con ciertas relaciones objetivas. A este respecto, estamos de acuerdo con A. Tarski, quien es, por otra parte, un lógico:

//Así, se escucha y hasta se lee de tanto en tanto que no puede atribuirse ningún contenido definido a los conceptos matemáticos, que en la matemática no sabemos realmente de lo que estamos hablando y que no nos interesa si nuestras afirmaciones son o no verdad. Tales juicios deben ser mirados con desconfianza. Si en la construcción de una teoría nos conducimos como si no entendiéramos el significado de sus términos en esta disciplina, eso no quiere decir de ninguna manera que estos términos carecen de significación... Es de suponer que a nadie le interesaría un sistema formal respecto al cual no seamos capaces de darle una sola interpretación.//

Podemos añadir que hasta la misma subsistencia de los matemáticos como grupo (no necesariamente como individuo) depende del hecho de que la matemática tenga sentido. En caso contrario, en las nóminas de las universidades y escuelas superiores dejaría de haber lugar para ellos. Puede que algunos ricos estuvieran dispuestos a contratar a matemáticos como contratan ahora a jugadores de ajedrez o expertos en bridge, y tal vez otros se interesasen para ayudar a los matemáticos como artistas. No obstante, sabido es que los artistas encuentran pocos protectores bajo el capitalismo, mucho menos que los hombres de ciencias. El papel social constructivo que la matemática jugó en la edificación del capitalismo comercial e industrial fue esencialmente lo que hizo que se fomentara su estudio, aunque tuviera que adoptar formas cada vez más abstractas para llegar a planos más profundos de la realidad.» (11)

(9), (10) Struik: *ib.* Págs. 36/40.

(11) Struik: *ib.* Págs. 72/73.

El mundo de los objetos en «Madame Bovary»

Por Pilar BENITO (*)

Gustave Flaubert decía de sí mismo:

«Il y a en moi, littérairement parlant deux bonshommes distincts: un qui est épris de gueulades, de lyrisme, de grands vols d'aigle, de toutes les sonorités de la phrase et des sommets de l'idée; un autre qui creuse et qui fouille le vrai tant qu'il peut, qui aime à accuser le petit fait aussi puissamment que le grand, qui voudrait vous faire sentir presque matériellement les choses qu'il reproduit.» (1)

Vemos en estas líneas al joven romántico frenado por la disciplina realista, preocupado por hacer sentir materialmente las cosas que representa. Su novela *Madame Bovary*, objeto de este estudio, es al mismo tiempo una novela psicológica en la que Flaubert hace una crítica profunda del romanticismo femenino, un estudio crítico de la burguesía de la época, una obra maestra desde el punto de vista estilístico y una novela donde los objetos adquieren una importancia fundamental.

Hay en Flaubert una especie de sensualidad hacia los objetos, quiere penetrarlos; a través de su mirada insistente logra una fusión con ellos, se hunde en ellos. Flaubert es el primer escritor que concede esta importancia a los objetos.

En su correspondencia con la escritora Louise Colet, se atribuye una «facultad de percepción particular» experimenta «sensaciones casi voluptuosas» y aconseja a su amiga una visión profunda, una penetración de lo objetivo «pues es preciso que la realidad exterior entre en nosotros». Es lo que Sartre llama «le grand regard pétrifiant des choses».

«A force quelquefois de regarder un caillou, un animal, un tableau, je me sois senti y entrer. Les communications entr'humaines ne sont pas plus intenses.» (2)

Toda una ideología del objeto e incluso una filosofía de la materia se elabora en Flaubert, le gustaría hacer sentir las cosas casi materialmente. La escritura flaubertiana incide, a través de la representación verbal, sobre todas las formas sensibles (visual, táctil, olfativa, gustativa) de la presencia material.

Los objetos, en efecto, constituyen una lengua. Michel Butor dice que escribir una novela no es únicamente componer un conjunto de acciones humanas, sino también componer un conjunto de objetos ligados necesariamente a los personajes por proximidad o lejanía.

El objeto adquiere toda su importancia en el «Nouveau Roman», por tanto, Flaubert sería el

precursor de esta corriente literaria. En las novelas de Alain Robbe Grillet, de Nathalie Serrault y de Michel Butor, los objetos tienen una permanencia y una autonomía que pierden progresivamente los personajes. El personaje tiende a desaparecer mientras que se refuerza la autonomía del objeto, lo que cuenta no es el objeto en sí, sino la aprehensión entre varios objetos, o entre dos tipos de aprehensión diferentes del mismo objeto.

Los diferentes grupos de objetos, su variedad, el uso que se hace de ellos, el lugar que ocupan en las vivencias, definen un estado de civilización, un tipo de sociedad, unas formas de mentalidad o de comportamiento. Al igual que la sociedad, el novelista es productor y consumidor de objetos. Todo esto justifica una sociología de los objetos en la novela.

En la obra de Flaubert, los objetos juegan un papel simbólico, caracterizan a los personajes y tienen al mismo tiempo un valor social. Ya para Balzac, el mundo exterior era la muestra de una realidad psicológica y en sus novelas hay una relación entre los individuos y los objetos que les pertenecen; para penetrar el alma de sus personajes hay que atravesar todo un mundo de objetos.

Si tuviéramos que hacer una clasificación de los objetos que aparecen en «Madame Bovary», habría que citar: los objetos profesionales, los objetos domésticos y los objetos de ocio, moda y lujo.

OBJETOS PROFESIONALES

Los objetos de esta novela tienden a ser clasificados en las dos últimas categorías, ya que los objetos profesionales apenas están representados: *Diccionario Médico*, sin abrir, pero cuya encuadernación revela las sucesivas manos por las que ha pasado a lo largo de numerosas compras y ventas.

Cabeza frenológica, Tarros de la farmacia de Homais, Caja con tres cerraduras de cobre del doctor Canivet.

El diccionario connota la profesión de Charles Bovary, pero es considerado como un objeto de adorno, ya que su única misión es la de rellenar los huecos de una estantería.

Sólo Lheureux es denotado por los objetos de su comercio; propietario de la mercancía pueblerina, comerciante en telas, prestamista y usurero, pro-

(*) Profesora agregada de Francés del I.N.B. «Beatriz Galindo» de Madrid.

(1) *Lettre a Louise Colet*. 8 Octobre 1852. Correspondance. T. III. Ed. Conard, pág. 270.

(2) *Extraits de la Correspondance par Genevieve Botteme*. Ed. du Seuil, 1963, págs. 33, 121, 124.

porciona a Emma Bovary todos sus caprichos y teje la tela de araña que terminará aprisionándola.

LOS OBJETOS DOMESTICOS

Muestran cierta manera de vivir. Son objetos que decoran los interiores y describen los diferentes niveles de la escala social: aristocracia, alta burguesía, pequeños burgueses, mundo de los campesinos...

En este último grupo cabría citar el bienestar y la abundancia en la granja de los Bertaux: «chevaux gros», «rateliers heufs», «fumier large», «bergerie longue», «charrettes grandes», «équipages complets», «sacs de blé», «couverts et timbales d'argent» (3). Abundancia que contrasta con la vivienda miserable de la nodriza de la pequeña Berta. Hay que resaltar que los adjetivos elegidos por Flaubert dan esta sensación de abundancia y riqueza. La palabra *argent* no es un adjetivo pero tiene la misma función.

Decorado pequeño burgués, cuya característica principal es la imitación, la falta de elegancia: objetos «kitsch», reloj con busto de Hipócrates, caja de conchas sobre la cómoda, hule para proteger la mesa, fundas en los sillones, en la casa de Charles Bovary en Tostes. Bienestar burgués en casa del boticario Homais, cada cosa en su sitio.

Desorden afectado en la mansión de Rodophe, amante de Emma. Rodolphe, aristócrata, no concede apenas importancia a los objetos lujosos: carabinas guarnecidas de plata, reloj de Boulle con incrustaciones de concha, adornos de plata para las fustas, gemelos de oro, dijes para cadena, licorera..., mientras que para Emma, pequeña burguesa de origen campesino el objeto tiene una significación de prestigio económico y social.

Esplendor ajado en la habitación del hotel de Rouen donde Emma y León ocultan su amor: cama de caoba en forma de barquilla, cortinas de levantina roja, reloj de bronce representando a Cupido, caracolas marinas entre los candelabros, sobre la chimenea.

Confort inglés, despliegue de materiales nobles: porcelana, maderas, plata, cristal, espléndidas vidrieras de colores en casa del notario Guillaumin.

«Un large poêle de porcelaine bourdonnait sous un cactus qui emplissait la niche... Deux rechauds d'argent, le bouton des portes en cristal, le parquet et les meubles, tout reluisait d'une propreté méticuleuse, anglaise, les carreaux étaient décorés à chaque angle par des verres de couleur» (4).

Emma, agobiada por las deudas, espera recibir ayuda del notario Guillaumin, pero al contemplar el lujo de la estancia no puede evitar el pensar: «Un comedor como éste necesitaba yo». Al borde de la desesperación, en la ruina, Emma Bovary sigue pensando en gastar, en acumular objetos, que acabarán destruyéndola.

Decorado aristocrático en el palacio de la Vaubyesard.

«Bougies des candélabres allongeant des flammes sur les cloches d'argent; les cristaux à facettes... grand poêle de porcelaine à baguettes de cuivre, portraits de famille dans de grands cadres dorés» (5).

Flaubert describe el ambiente, la cena y el baile con una extraordinaria fuerza sensual: aire tibio en el que se mezclan el perfume de las flores, el olor de los manjares, el aroma de las trufas, resplandor de los cristales, de la plata y de los bronce. Nos hace percibir casi materialmente los olores, hay una percepción visual, táctil y gustativa que invade el espacio psicológico de la descripción.

«On versa du vin de champagne à la glace. Emma frissonna de toute sa peau en sentant ce froid dans sa bouche. Elle n'avait jamais vu des grenades, ni mangé d'annaas. Le sucre en poudre même lui parut plus fin qu'ailleurs» (6).

Emma, impresionada por el lujo del decorado y de los objetos, por el exotismo de los manjares que nunca había probado, es víctima del espejismo deslumbrante del mundo de la aristocracia.

Frascos de sales con tapón de oro, adornos de encaje, broches de diamantes, brazaletes con medallón que temblaban sobre los corpiños, resplandecían en los senos y relucían vibrantes en los desnudos brazos. Flaubert llega a hacernos sentir la misma fascinación que siente su heroína mediante la magia de su lenguaje; «bouchons d'or», «garnitures de dentelles», «broches de diamants», «frissonnaient aux corsages», «scentillaient aux poitrines», «bruisaient sur les bras nus» y estos objetos llegan a convertirse en algo palpitante, lleno de vida y de luz. El análisis fonético de estos grupos presenta una serie de aliteraciones que sugieren el ruido producido por ellos al moverse los personajes.

Estos aristócratas tienen el cutis propio de la gente acaudalada, realzado por la palidez de las porcelanas, el contacto con las joyas, el tornasolado de los rasos y de las sedas y mantenido por un régimen de exquisitos alimentos.

Emma Bovary embriagada por el lujo y las sensaciones nuevas, vive durante una noche, la vida fastuosa que conocía a través de las novelas y que había imaginado tantas veces. En medio del baile logrará olvidar su existencia monótona y se sentirá integrada en este mundo que no es el suyo.

El encanto quedará roto al oír un estrépito de cristales producido por un criado. Emma despertará bruscamente de su sueño y al volver la cabeza, divisará en el jardín, los rostros de los campesinos que contemplan la fiesta, estos rostros le traerán el recuerdo de su vida campesina, que aparece como un «flash-back».

«Elle revit la ferme, la mare bourbeuse, son père en blouse sous les pommiers et elle se revit elle même, autrefois, écrémant avec son doigt les terrines de lait dans la laiterie. Sa vie passée, si nette jusqu'alors s'évanouissait, elle doutait presque de l'avoir vécue» (7).

Ella pertenece a un mundo y sueña con incorporarse a otro que le es inaccesible, a partir de este momento toda su vida será un deseo de evadirse de la

(3) *Madame Bovary*, pág. 47. Ed. Garnier-Flammarion, Paris, 1966.

(4) *Ibid.*, pág. 322.

(5) *Ibid.*, pág. 82.

(6) *Ibid.*, pág. 83.

(7) *Ibid.*, pág. 85.

mediocridad de su existencia cotidiana pequeño burguesa.

Bourget dice que la historia de *Madame Bovary* es un «drama provocado por un desplazamiento en el ambiente».

Emma es una campesina que ha recibido una educación burguesa; de temperamento romántico, contrapone sus sueños a la realidad sórdida y mezquina y hay un desequilibrio entre sus posibilidades reales y sus deseos.

OBJETOS DE OCIO Y MODA

En la categoría de los objetos de ocio, hay que citar los «keepsakes», grabados encuadrados de raso, con toda su iconografía romántica: balastrada de un balcón, jóvenes amantes abrazándose, ladyes inglesas de rubios tirabuzones, heroínas en actitud soñadora junto a una carta, sultanes de largas pipas, exóticas bayaderas, minaretes, ruinas...

Emma se sueña heroína romántica; odalisca o castellana medieval, quisiera parecerse a las imágenes de los «Keepsakes» que contemplaba ensimismada en su dormitorio del convento; tiene un gran sentido de la puesta en escena. Se rodea de una serie de objetos refinados: reclinatorio gótico, estuche de marfil con dedal de plata, dijes para colgar el reloj, echarpes argelinos... Adquiere una caja de papel, sobres, un paillero con su pluma, aunque como señala irónicamente Flaubert, nu tuviera a quién escribir. Aparece aquí el tema romántico de la carta, Flaubert que odia los lugares comunes, sitúa el mundo de las ensoñaciones frente a la banalidad cotidiana.

Como se ha dicho anteriormente, Flaubert estructura a su personajes a través de los objetos que les pertenecen, uno de los ejemplos más obvios es la gorra de Charles Bovary.

Los objetos de Charles son anodinos, y evidencian su falta de personalidad, su vulgaridad: chalecos de punto ribeteados de rojo, medias de lana, gorra encasquetada hasta las cejas, guantes descoloridos, cuchillo en el bolsillo como un campesino, recias botas con amplio dobléz en el tobillo. Estas botas contrastan con las de Rodolphe, hombre enérgico y positivo, aristócrata que se arruina poco a poco con los caballos, las aventuras galantes y los viajes a París. Aparece elegantemente ataviado con casaca de terciopelo y botas de montar.

«Rodolphe avait mis de longues bottes molles se disant que sans doute elle n'en avait jamais vu de pareilles» (8).

Las botas actúan como un elemento de seducción y Emma quedará impresionada por su elegancia.

Ella aparece siempre bien calzada, con botines de la mañana a la noche o con lujosas zapatillas bordadas de cintas o plumas de cisne y siempre ataviada con cierta elegancia afectada.

El tema del calzado aparece muy frecuentemente en *Madame Bovary*. Yustin el mozo de la farmacia, se siente extasiado ante los botines de Emma y ruega a la sirvienta que le permita limpiarlos. Cuando León intenta liberarse del dominio que su amante ejerce sobre él, se siente cobarde al oír el taconeo de sus botines y el notario Maitre Guillaumin a quien Emma acude en busca de ayuda financiera para poder hacer frente a sus acreedores, concibe la idea de obtener sus favores, al rozar con su rodilla los botines de ella apoyados sobre la estufa de porcelana.

Como Vargas Llosa ha señalado en su estudio sobre *Madame Bovary* (*) hay en Flaubert una fascinación, una especie de fetichismo del calzado femenino.

OBJETOS SIMBOLICOS

Hay otros objetos en la novela que desempeñan un papel simbólico en la evolución psicológica de los personajes: el ramo de novia, la estatua del jardín que representa a un cura leyendo su breviario, la tabaquera, el barómetro del salón, el polipero.

A su llegada a Tostes, Emma encuentra en el dormitorio un florero con un viejo ramo de novia, ceñido por una cinta de raso blanco. Es el ramo de la primera esposa de Charles. La visión de este ramo, deteriorado por el paso del tiempo, hace pensar a Emma qué sería de su propio ramo si el destino la deparase la muerte. Su ramo de azahar quedará olvidado en un cajón de la cómoda y poco antes de trasladarse a Yonville, volverá a encontrarlo, pinchándose inadvertidamente con un alambre. En el intervalo, Emma ha sufrido la decepción de comprobar cuán distintos eran sus sueños de la realidad.

«l'ennui, araignée silencieuse, filait sa toile dans l'ombre, a tous les coins de son coeur» (9).

La visita al palacio de la Vaubyessard ha supuesto el descubrimiento de un mundo brillante, pero a su regreso de nuevo los días vacíos, monótonos, iguales los unos a los otros.

El ramo olvidado es el símbolo de su matrimonio. Las flores de azahar, antes blancas se han vuelto amarillentas, han acumulado polvo, las cintas de raso ribeteadas de plata están abiertas, deshilachadas. Es el paso del tiempo que todo lo erosiona, objetos y sentimientos. Las ilusiones perdidas, la decepción de la joven romántica que vé cómo su vida se hunde irremisiblemente en la rutina de la existencia.

Emma arroja el ramo al fuego y lo contempla arder. Es este un gesto desafiante que muestra una voluntad de ruptura.

Flaubert nos muestra la desintegración lenta y total por el fuego, de este objeto simbólico.

«Les petites baies de carton éclataient, les fils d'archal se tordaient, le galon se fondait; et les corolles de papier, racornies, se balançant le long de la plaque comme des papillons noirs s'envolèrent par la cheminée» (10).

El verbo «éclater» produce un efecto de vibración sonora «tordre» sugiere el movimiento violento, «fondre» supone la desaparición de la materia. Todos estos verbos están en imperfecto dando una sensación de «durée». Después la escena, parece inmovilizarse, la materia se funde y desaparece.

Las corolas de papel, balanceándose como «mariposas negras» son un presagio de muerte. Muerte sentimental y física. Ya a su llegada a Tostes el ramo abandonado de la difunta había sugerido a Emma el pensamiento de la muerte. Muerte del

(8) *Ibid.*, pág. 186.

(9) *Ibid.*, pág. 79.

(10) *Ibid.*, pág. 101.

sentimiento: el fuego destruye el símbolo de un matrimonio sin amor.

EL CURA DE YESO

En el jardín de la casa de Charles Bovary en Tostes, hay una pequeña estatua que representa a un cura de yeso leyendo su breviario. Aparece por vez primera en el capítulo V. La estatua va deteriorándose progresivamente en apariciones sucesivas.

En el capítulo IX, el autor describe la crisis moral de Emma, su decepción matrimonial y su hastío. El tiempo, al igual que ha barrido sus ilusiones ha desgastado la estatua del jardín.

«Dans les sapinettes, près de la haie, le curé en tricorne, qui lisait son bréviaire avait perdu son pied droit et meme le plâtre s'écaillant a la gelée, avait fait des gales blanches sur sa figure» (11).

El yeso aparece descascarillado por las heladas e incluso la falta un pie. Más tarde cuando los esposos Bovary, abandonan Tostes para establecerse en Yonville, el cura se romperá en mil pedazos, durante la mudanza. Este objeto simboliza la erosión producida por el tiempo en las cosas y en los sentimientos y anuncia la ruina que no tardará en llegar.

LA TABAQUERA

Entre los invitados al baile del palacio de la Vaubyessard, hay uno, el vizconde, que acapara especialmente la atención de Emma Bovary. Bailará con él dos veces. En el camino de regreso, los Bovary, son adelantados por unos jinetes que cabalgan entre risas y con sendos cigarros en la boca. Emma creará reconocer en uno de ellos al vizconde. Un poco más adelante encontrarán en medio del camino, una tabaquera de seda verde, bordada, y con blasones en el centro. Emma guardará este objeto como algo precioso, ocultándolo entre los pliegues de la ropa blanca. A solas contempla la tabaquera, aspirando el perfume de la seda en su interior, una mezcla de verbena y de tabaco.

Hay una gran sensualidad en este gesto, es como si quisiera penetrar este objeto que le trae el recuerdo del vizconde. La tabaquera representa, por su riqueza y por su aroma, las cualidades de elegancia y distinción en el hombre, lo que Charles Bovary no poseerá jamás. Revela un pasado mundano, quizá ha sido bordada por alguna amante del joven noble. Este objeto deja de ser algo útil para convertirse en objeto mítico, lleno de magia y soporte de sueños. Pertenece al vizconde y éste en la imaginación de Emma está ligado a París. Pronto el vizconde se difumina y París pasa al primer plano, simbolizando la vida brillante, las pasiones ardientes, el misterio nunca desvelado.

«Lui il était a Paris».

«Comment était-ce Paris?»

«Elle s'acheta un plan de Paris et du bout de son doigt, sur la carte, elle faisait des courses dans la capitale... Elle savait les modes nouvelles, l'adresse des bons tailleurs, les jours de Bois ou d'Opéra. Elle

étudia dans Eugenie Sue, des descriptions d'ameublement; elle lut Balzac et George Sand y cherchant des assouissements imaginaires pour ses convoitises personnelles» (12).

París brilla en la imaginación de Emma con encendidos fulgores. Es el mundo de los embajadores y de las duquesas, de los relucientes pavimentos, gruesas alfombras, criados con librea, artesonados salones, también el mundo bohemio de los literatos y actrices. El resto de la sociedad se pierde para Emma en la niebla de lo indeterminado.

EL BAROMETRO DEL SALON

El barómetro pertenece también a la categoría de los objetos simbólicos. Aparece dos veces asociado con el polípero y ambos están relacionados con el personaje de Rodolphe.

«Six semaines s'écoulerent, Rodolphe ne revint pas. Un soir, enfin, il parut... en entrant dans la salle, il aperçut Emma pâle. Elle était seule, le jour tombait. Les petits rideaux de mousseline, le long des vitres, épaississaient le crépuscule et la dorure du baromètre, sur qui frappait un rayon de soleil, étalait desfeux dans la glace, entre les découpures du polypier» (13).

Los visillos de muselina, tamizan la luz crepuscular, el dorado del barómetro recibe un rayo de sol y refleja su fulgor en el espejo, entre las hojas del polípero. La luz dorada reflejada por el barómetro simboliza la pasión naciente entre Emma y Rodolphe. Tres palabras: «dorure», «rayon de soleil», «feux» insisten en la imagen de la llama y contrastan con la palidez de Emma.

Este objeto vuelve a aparecer en el capítulo IX. Emma intenta estimar a Charles. ¡Si al menos fuera un hombre dedicado al estudio, de los que reciben una condecoración como fruto de su trabajo, podría sentirse orgullosa de él!

«Elle ne demandait qu'a s'appuyer sur quelque chose de plus solide que l'amour» (14).

Charles concibe la idea de operar a Hipólito, el criado de la posada. Emma espera anhelante el triunfo de su marido, pero la operación resultará un tremendo fracaso y la pierna de Hipólito deberá ser amputada. Emma siente la humillación del fracaso y del ridículo.

«Emma mordait ses lèvres blêmes et roulant entre ses doigts un des brins du polypier qu'elle avait cassé...»

«Et s'échappant de la salle, Emma ferma la porte si fort que le barometre bondit de la muraille et s'écrasa par terre» (15).

(11) *Ibid.*, pág. 97.

(12) *Ibid.*, págs. 91-92.

(13) *Ibid.*, pág. 184.

(14) *Ibid.*, pág. 203.

(15) *Ibid.*, págs. 213-214.

Los verbos «s'échapper», «bondir», «s'écraser», el adjetivo «fort» reflejan la violencia del movimiento y la cólera impetuosa de Emma. El barómetro se estrella contra el suelo cuando ella siente renacer con fuerza vertiginosa su amor por Rodophe.

Al comienzo de la segunda parte de la novela hay una descripción del pueblo de Yonville, a donde los esposos Bovary se trasladan tras la crisis sufrida por Emma. Esta descripción está justificada por la necesidad de dar a la acción y a los sentimientos un marco determinante. Comprendemos inmediatamente cómo será en lo sucesivo la vida de la heroína, un intento continuo de huida de la realidad y de sus frustraciones, a través del derroche en los más dispares caprichos y de la ensoñación amorosa. Su consumismo es como un desfogue para la angustia de su existencia.

Emma busca el amor por un ansia de realización, de fijación, pero al final siempre conocerá el desengaño, la realidad siempre está por debajo de los sueños.

Hay en las relaciones de Emma con Rodolphe y con León un intento de objetivación del ser amado. Lo considera como objetos que intenta poseer por diferentes medios, utilizando su belleza, la elegancia de su atavío o los regalos que captan la voluntad. Cada visita de Rodolphe estará precedida por un ritual.

«Elle se chargeait de bracelets, de bagues, de colliers, Quand il devait venir, elle emplissait de roses ses deux grands vases de verre bleu et disposait son appartement et sa personne comme une courtisane qui attend un prince» (16).

El objeto es utilizado para obtener la simpatía, el favor de los otros, para conseguir su amor, su complicidad o su silencio.

«Elle voulait corrompre la volonté de sa servante par un cadeau» (17).

Pero los regalos humillaban de alguna forma a Rodolphe e intentará rechazarlos, no obstante los aceptará ante la insistencia de ella, considerándola tiránica y dominante.

«Outre la cravache a pommeau de vermeil, Rodolphe avait reçu cachet avec cette devise. Amor nel cor, de plus une écharpe pour se faire un cache-nez et enfin un porte-cigares tout pareil a celui du vicomte» (18).

El mismo procedimiento será utilizado por Emma para conquistar a León, carácter débil que no discutía sus ideas y aceptaba todos sus gustos, pero este ansia de posesión provocará en León un sentimiento de rebeldía.

«D'ailleurs il se révoltait contre l'absorption chaque jour plus grande de sa personnalité. Il en voulait Emma de cette victoire permanente» (19).

El amor aparece en «Madame Bovary» como absorción y dominación del otro.

«Tout sentiment est une extension», «Quand j'aime, mon sentiment est une inondation qui s'épanche tout a l'entour» (20).

De la misma manera que se producía la penetración del objeto, la fusión con la materia, se produce la fusión con el objeto amoroso.

El amor en Flaubert es un sentimiento fluido que envuelve y penetra, es una inundación que se desborda y derrama, una embriaguez que ahoga.

«Son âme s'enfonçait dans cette ivresse et s'y noyait ratatinée comme le duc de Clarence dans son tonneau de Malvoisie» (21).

Pero el ser amado es un objeto vivo que se escapa continuamente, su posesión es imposible.

«Puis quand ses yeux se reportaient sur la cheminée garnie d'écrans chinois, sur les larges rideaux, sur les fauteuils, sur toutes ces choses enfin qui avaient adouci l'amortissement de sa vie, un remords la prenait, ou plutôt un regret immense et qui irritait la passion, loin de l'anéantir» (22).

Exóticas pantallas chinas, amplias colgaduras, sillones, objetos que denotan una solidez envolvente. Objetos que actúan sobre los sentimientos, pueden endulzar las amarguras de la vida, hacer olvidar las frustraciones en el confort. Dos palabras merecen atención especial en este párrafo «remords» y «regret». Podemos comprobar que Emma reacciona ante la desgracia con una rabia sorda contra su vida que hubiera deseado diferente. Condicionada por su educación y por su temperamento busca insistentemente la comunicación auténtica en un mundo que no la satisface y que imposibilita esta comunicación.

El personaje se desmorona cuando toma conciencia de su vacío existencial, fatalmente pasamos del abismo interior al abismo exterior. Emma Bovary enfrentada a su propia realidad, se prepara para la muerte a través de la desaparición de los objetos que habían amueblado su mundo.

«Et son existence jusque dans ses recoins les plus intimes fut comme un cadavre que l'on autopsie, étalée tout du long aux regards de ces trois hommes» (23).

A lo largo de la novela, Flaubert ha rodeado a su heroína de un mundo de objetos que definen su personalidad, sus deseos y sus angustias. Flaubert estructura su personaje a través de estos objetos que adquieren una autonomía propia. Cuando acuciada por las deudas y las exigencias del usurero Lheureux, le son embargados sus bienes, hay todo un despliegue de objetos que pasarán a manos de los acreedores: platos, cacerolas, sillas, lámparas, muebles, adornos, chucherías, ropa blanca, vestidos.

Su vida, a través de sus objetos, se ofrece ante la mirada fría de los funcionarios que deben proceder al embargo, como si se tratara de un cadáver al que le estuvieran haciendo la autopsia.

La desaparición de los objetos determinará, con una especie de fatalismo, la muerte del personaje.

(16) *Ibid.*, pág. 216.

(17) *Ibid.*, pág. 197.

(18) *Ibid.*, pág. 218.

(19) *Ibid.*, pág. 305.

(20) Correspondance III, pág. 159.

(21) Correspondance I, pág. 252.

(22) *Ibid.*, pág. 317.

(23) *Ibid.*, pág. 316.

La Física de los operadores vectoriales diferenciales

Por Francisco LOPEZ RUPEREZ (*)

1. INTRODUCCION

Un defecto comúnmente imputado a la enseñanza de las ciencias positivas en la Universidad española es el de pasar con frecuencia por alto ciertos aspectos conceptuales que están a la base de una comprensión profunda de los fenómenos en cuyo estudio y descripción se está interesado. Si bien es verdad que los alumnos que acceden a las diferentes facultades y escuelas técnicas han de disponer ya de un razonable bagaje de fundamentos bien establecidos, no lo es menos que a medida que se levanta, bajo el prisma de la didáctica, el edificio de la ciencia, no debería perderse de vista el significado de la naturaleza misma de los «materiales empleados» o de las «herramientas utilizadas», en aras de un, a veces alocado, proceso de construcción formal. Multitud de estudiantes de Ciencias son capaces de reproducir un largo desarrollo matemático que concluye en una bella ecuación, pero sólo unos pocos sabrían interpretar, en términos físicos, los elementos que intervienen, porque «el bosque les ha impedido ver los árboles».

El presente trabajo pretende insistir en el significado físico de los operadores vectoriales diferenciales y detenerse, desde un punto de vista fundamentalmente conceptual e intuitivo, en las relaciones que ellos presentan. Sería absurdo, dada la naturaleza del tema que nos ocupa, pretender prescindir de todo aparato matemático; no obstante, en la medida de lo posible, se rehuirá de las demostraciones formales que pueden encontrarse y comprenderse, sin demasiada dificultad, en buen número de textos básicos.

A pesar de que la aplicación directa de algunos de los conceptos en los que nos detendremos a la Didáctica de la Física en BUP o COU resulta a todas luces excesiva, la de otros puede ser útil, sobre todo a este último nivel. En cualquier caso es el propósito de esta modesta aportación que el gradiente, la divergencia, el rotacional, etc., sean algo más que «operadores hambrientos de algo que derivan».

2. EL GRADIENTE DE UN CAMPO ESCALAR

2.1. Al hablar de un campo escalar nos referimos a la expresión funcional de una magnitud ϕ , no dirigida, que varía de un punto a otro en el espacio donde es observable, ésto es medible. Bastará pues el conocimiento de dicha dependencia en términos de función,

$$\phi = \phi(x, y, z) = \phi(\vec{r})$$

para quedar bien definido un campo escalar ϕ en un recinto dado.

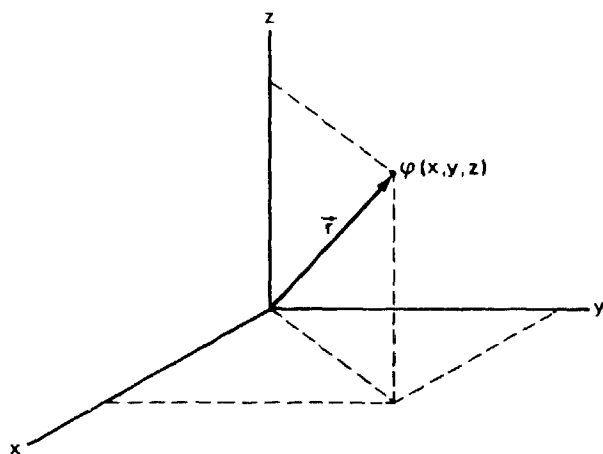


Figura 1

El operador nabla (gradiente) se define matemáticamente como:

$$\vec{\nabla} \equiv \frac{\partial}{\partial x} \vec{i} + \frac{\partial}{\partial y} \vec{j} + \frac{\partial}{\partial z} \vec{k} \quad (1)$$

por lo que $\text{grad } \phi = \vec{\nabla} \phi$ es decir:

$$\vec{\nabla} \phi(\vec{r}) = \frac{\partial \phi}{\partial x} \vec{i} + \frac{\partial \phi}{\partial y} \vec{j} + \frac{\partial \phi}{\partial z} \vec{k} \quad (2)$$

Recordando que:

$$d\phi = \frac{\partial \phi}{\partial x} dx + \frac{\partial \phi}{\partial y} dy + \frac{\partial \phi}{\partial z} dz$$

y

$$d\vec{r} = dx\vec{i} + dy\vec{j} + dz\vec{k}$$

y comparando ambas expresiones con la (2) se obtiene obviamente la relación:

$$d\phi = \vec{\nabla} \phi \cdot d\vec{r} \quad (3)$$

(*) Catedrático de Física y Química del I.N.B. «García Morato» de Madrid.

que nos permitirá aproximarnos al contenido físico del operador gradiente.

La ecuación (3) puede escribirse también como:

$$\vec{\nabla} \phi = \frac{d\phi}{dr} \quad (4)$$

El significado riguroso de esta expresión hay que buscarlo, desde luego, en (3), pero sirve de por sí para evidenciar que el gradiente de una magnitud escalar representa una variación espacial dirigida de tal magnitud. Se trata pues de una *derivada direccional*.

La ecuación (3) esconde una descripción aún más detallada del gradiente. En efecto, si consideramos un desplazamiento de longitud dl en una dirección genérica determinada por el versor \vec{u} , podremos escribir $d\vec{r} = dl\vec{u}$ y por consiguiente $d\phi = \vec{\nabla} \phi \cdot d\vec{r}$, es decir:

$$\frac{d\phi}{dl} = \vec{\nabla} \phi \cdot \vec{u} \quad (5)$$

esta ecuación muestra que la componente del gradiente en la dirección \vec{u} representa el grado de variación espacial de ϕ en dicha dirección. De acuerdo con (5) si la dirección \vec{u} coincide con la de $\vec{\nabla} \phi$ el producto escalar $\vec{\nabla} \phi \cdot \vec{u}$ será máximo e igual al módulo de $\vec{\nabla} \phi$ es decir:

$$\text{si } \vec{u} // \vec{\nabla} \phi; \vec{\nabla} \phi \cdot \vec{u} = |\vec{\nabla} \phi| \text{ y por tanto}$$

$$\left[\frac{d\phi}{dl} \right]_{\max} = |\vec{\nabla} \phi| \quad (6)$$

Lo cual pone de manifiesto que $\vec{\nabla} \phi$ es un vector cuyo módulo representa el grado de variación de ϕ con la distancia en aquella dirección en la que dicha magnitud varía con mayor rapidez. Tal dirección, de acuerdo con lo dicho anteriormente, es precisamente la del propio vector $\vec{\nabla} \phi$. El sentido, como se deduce del signo de la variación, corresponde al de los valores de ϕ crecientes.

2.2. La aplicación de estas ideas a algún ejemplo genérico puede reforzar su comprensión e incluso revelar alguna otra propiedad de $\vec{\nabla} \phi$.

Supongamos en primer lugar que la magnitud escalar ϕ está definida sobre una región plana representable en el plano xy ; se trata pues de un campo bidimensional. El lugar geométrico de los puntos del plano que poseen un valor dado de ϕ constituye una curva denominada *isolínea*. La ecuación $\phi(x, y) = k$, con k constante, representa de hecho una familia de isolíneas para los distintos valores del parámetro k .

Una vez representado el mapa de isolíneas cabe plantearse la determinación geométrica de $\vec{\nabla} \phi$ en un punto P cualquiera de la región considerada. Tal y como se muestra en la figura adjunta (figura 2), tomando algunas de las diferentes direcciones que contienen a P se observa que existe una para la cual $\Delta\phi/\Delta l$ toma el valor más elevado; ella es la dirección del gradiente cuyo módulo viene dado, en primera aproximación, por lo que en promedio varía ϕ por unidad de longitud medida a lo largo de tal dirección (figura 3). Puesto que las isolíneas son

curvas planas de $\phi = \text{cte}$, a lo largo de ellas se verificará que: $d\phi = 0$, por tanto $\vec{\nabla} \phi \cdot d\vec{r} = 0$, o lo que es lo mismo $\vec{\nabla} \phi \perp d\vec{r}$, donde $d\vec{r}$ representa ahora un elemento diferencial orientado de *isolínea*. Así pues concluimos que, si existe, el vector gradiente en un punto es ortogonal a la isolínea que pasa por él.

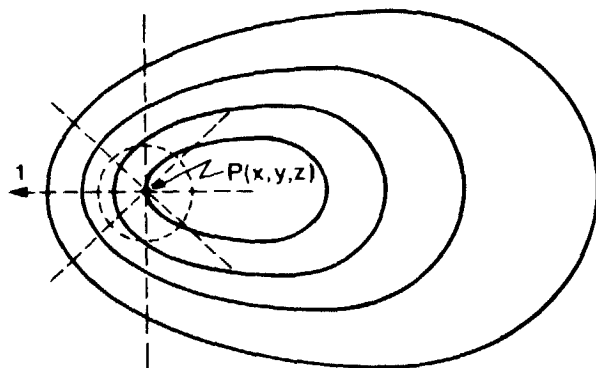


Figura 2.—De todas las direcciones que pasan por P la 1 es aquella para la cual la variación de ϕ por unidad de longitud es máxima.

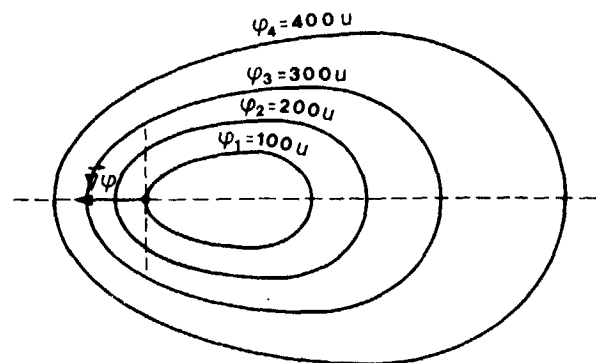


Figura 3.—Con el auxilio de una regla graduada, es posible calcular lo que en promedio varía ϕ en esa dirección privilegiada por unidad de longitud; el valor obtenido coincidirá con el módulo del gradiente de ϕ en P . Se puede comprobar fácilmente que en el mapa de la figura tal valor es

$$|\vec{\nabla} \phi| = 25 \text{ u/mm}$$

Cuando el campo es tridimensional, el lugar geométrico de los puntos del espacio en los que ϕ toma el mismo valor, $\phi(x, y, z) = \text{cte}$, es una superficie. Análogamente, considerando diferentes valores de la constante se tiene una familia de superficies de igual ϕ o *isosuperficies*. Repitiendo el mismo razonamiento y sin más que tener en cuenta que ahora $d\vec{r}$ está contenido en la isosuperficie en cuestión, se deduce de nuevo la ortogonalidad entre el gradiente en un punto y la isosuperficie que lo contiene.

Todo lo dicho puede particularizarse a los diferentes campos escalares: campo de temperaturas, campo de presiones, campo de alturas, campo de densidades, campo de potenciales, etc., de modo que es posible repetir el ejemplo genérico antes considerado para un mapa topográfico (mapa de curvas de nivel), un mapa del tiempo (mapa de

isobaras) o un mapa de dosis de la radiación que alcanza a cada uno de los puntos de un volumen blanco irradiado (mapa de curvas de isodosis), por ejemplo.

2.3. Siempre que exista pues un campo escalar podrá hablarse de un gradiente. Se sabe que cuando el escalar en cuestión es un potencial, su gradiente se puede identificar con una fuerza. Pues bien, en un sentido amplio, *los gradientes de magnitudes escalares suelen ser considerados como fuerzas generalizadas*, pues con frecuencia están asociados o son capaces de generar flujos diversos, tal y como evidencian las llamadas *leyes fenomenológicas*. He aquí algunos ejemplos.

Un gradiente de concentración $\vec{\nabla} x$, en el seno de una disolución, genera un flujo de materia y da lugar a lo que conocemos bajo el nombre de difusión. La ley fenomenológica que regula los procesos de difusión molecular es la *ley de Fick*, que establece una proporcionalidad entre el gradiente y el flujo correspondiente:

$$\vec{J}_m = -D \vec{\nabla} x \quad (7)$$

donde \vec{J}_m representa la densidad de corriente de partículas, es decir, el número de moléculas que atraviesan normalmente la unidad de superficie por unidad de tiempo (densidad de flujo) y D es el llamado *coeficiente de difusión*.

Un gradiente de temperaturas $\vec{\nabla} T$ da lugar a un flujo de calor. La *ecuación de Fourier* describe fenomenológicamente dicho proceso:

$$\vec{J}_q = -\lambda \vec{\nabla} T \quad (8)$$

siendo \vec{J}_q la densidad de corriente calorífica o densidad de flujo de calor y λ un coeficiente característico denominado *conductividad térmica*.

Un gradiente de potencial eléctrico $\vec{\nabla} V$, en el seno de un conductor da lugar a un flujo de cargas. La *ley de Ohm* es la correspondiente ley fenomenológica válida para conductores lineales:

$$\vec{J}_e = \sigma \vec{E} = -\sigma \vec{\nabla} V \quad (9)$$

donde \vec{J}_e representa la densidad de corriente eléctrica y σ la *conductividad eléctrica* del medio.

2.4. Finalmente, y dada la utilidad que presenta, nos ocuparemos de una propiedad de carácter matemático que posee el gradiente de cualquier campo escalar ϕ . En términos formales y puesto que en cada punto es posible definir el correspondiente gradiente de ϕ , puede considerarse un campo vectorial asociado a $\phi = \phi(\vec{r})$: el campo gradiente.

De forma general se define el *trabajo de un campo vectorial* $\vec{f}(\vec{r})$ entre los puntos 1 y 2 a lo largo de la curva Γ que los conecta como:

$$W = \int_{\Gamma} \vec{f}(\vec{r}) \cdot d\vec{r} \quad (10)$$

Por consiguiente si el campo en cuestión es un campo gradiente se tendrá:

$$\vec{f}(\vec{r}) \equiv \vec{\nabla} \phi$$

y por tanto (figura 4):

$$W = \int_{\Gamma} \vec{\nabla} \phi \cdot d\vec{r} \quad (11)$$

Sustituyendo (3) en (11) obtenemos:

$$W = \int_{\Gamma} \vec{\nabla} \phi \cdot d\vec{r} = \phi(2) - \phi(1) \quad (12)$$

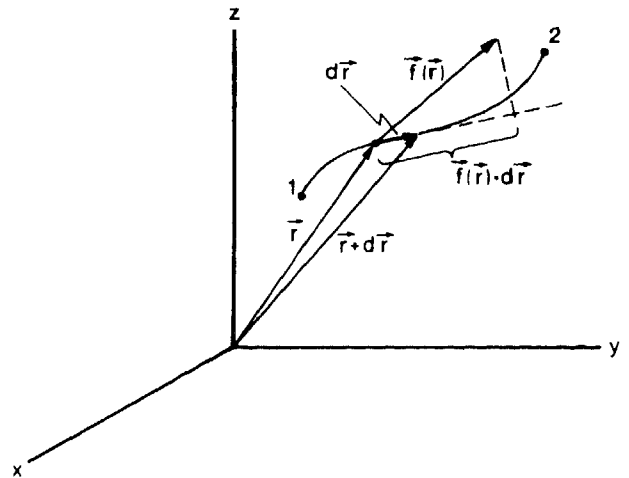


Figura 4

Es decir, *el trabajo de un campo gradiente, o lo que es lo mismo su circulación, entre los puntos 1 y 2 no depende de la curva Γ seguida sino únicamente de las posiciones inicial y final*. Por tanto, si la curva Γ es cerrada W es nulo:

$$\oint_{\Gamma} \vec{\nabla} \phi \cdot d\vec{r} = \left(\int_{\Gamma_1} + \int_{\Gamma_2} \right) \vec{\nabla} \phi \cdot d\vec{r} = \phi(2) - \phi(1) + \phi(1) - \phi(2) = 0 \quad (13)$$

En Física el concepto de trabajo se restringe ordinariamente al caso en el que $\vec{f}(\vec{r})$ sea una fuerza y no otra cosa, por ello el resultado que recoge la ecuación (12) tiene su más común aplicación cuando la fuerza en cuestión puede ponerse como el gradiente de una función escalar que, salvo signo, se la denomina *función potencial*. Se dice entonces que el *campo de fuerzas deriva de un potencial* o también que es un *campo conservativo*. No obstante, esta propiedad del gradiente nos servirá más adelante para establecer, de forma inmediata, alguna de las relaciones entre los distintos operadores vectoriales diferenciales.

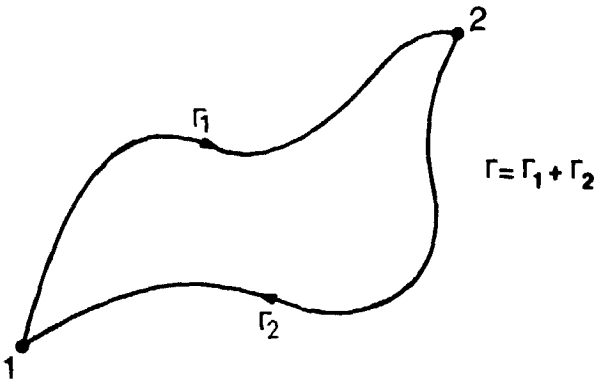


Figura 5

3. LA DIVERGENCIA DE UN CAMPO VECTORIAL

3.1. Dado el campo de una magnitud vectorial $\vec{f} = \vec{f}(\vec{r})$ se define su divergencia como:

$$\text{div } \vec{f}(\vec{r}) \equiv \vec{\nabla} \cdot \vec{f}(\vec{r})$$

es decir:

$$\vec{\nabla} \cdot \vec{f} = \frac{\partial f_x}{\partial x} + \frac{\partial f_y}{\partial y} + \frac{\partial f_z}{\partial z} \quad (14)$$

Dado que estamos interesados, principalmente, en el significado físico de la divergencia, habremos de recurrir a alguna transformación matemática que nos permita expresarlo en forma finita o integral cuya interpretación sea por ello mucho más intuitiva. Dicha transformación, conocida bajo el nombre de *teorema de la divergencia* o *teorema de Green-Ostrogradsky* o simplemente *teorema de Gauss*, expresa que si τ es el volumen de un recinto limitado por una superficie cerrada σ en el que está definido \vec{f} , la integral de $\text{div } \vec{f}$ extendida al volumen τ es igual al flujo total de \vec{f} que atraviesa la superficie σ :

$$\int_{\tau} \vec{\nabla} \cdot \vec{f} \, dv = \oint_{\sigma} \vec{f} \cdot d\vec{s} \quad (15)$$

De la anterior ecuación se deduce automáticamente una expresión integral para la divergencia:

$$\vec{\nabla} \cdot \vec{f} = \lim_{\tau \rightarrow 0} \frac{1}{\tau} \oint_{\sigma} \vec{f} \cdot d\vec{s} \quad (16)$$

o también:

$$\vec{\nabla} \cdot \vec{f} = \frac{d\Phi}{d\tau} \text{ siendo } \Phi = \oint_{\sigma} \vec{f} \cdot d\vec{s}$$

lo cual constituye de hecho una definición de la misma con un más inmediato significado físico. En efecto, y de acuerdo con (16) *la divergencia del vector \vec{f} representa el flujo neto que emerge, por unidad de volumen, del interior de un recinto diferencial genérico; da pues una idea de una pro-*

ducción neta de flujo en dicho volumen infinitesimal. De aquí se deduce que si en τ no existen ni manantiales ni sumideros del campo \vec{f} , su divergencia ha de ser nula en cualquier punto del recinto finito en cuestión, es decir, todo el flujo que entra en él sale de él. Por el contrario, si en el interior del recinto existen manantiales, habrá una producción de flujo del vector \vec{f} en su volumen y la divergencia será distinta de cero y positiva, al menos en algunos puntos de él mismo. Si existieran sólo sumideros, la divergencia sería negativa traduciendo con ello la pérdida de flujo. En ambos casos no existe conservación de flujo en la región considerada.

3.2. La deducción de la ecuación de continuidad de un fluido puede servir para reforzar el significado físico de la divergencia, por intervenir en ella un flujo tan tangible como el hidrodinámico.

Consideremos un volumen τ fijo limitado por la superficie σ situado en el interior de un fluido en movimiento. Si suponemos que en τ no existen ni manantiales ni sumideros, la cantidad de fluido que sale del interior del recinto en la unidad de tiempo ha de ser igual a la disminución que experimenta en ese mismo tiempo la masa fluida contenida en él. El volumen de fluido que emerge por la superficie elemental $d\sigma$ en la unidad de tiempo viene dado por $\vec{v} \cdot d\vec{\sigma}$ (figura 6), luego el flujo total de materia fluida

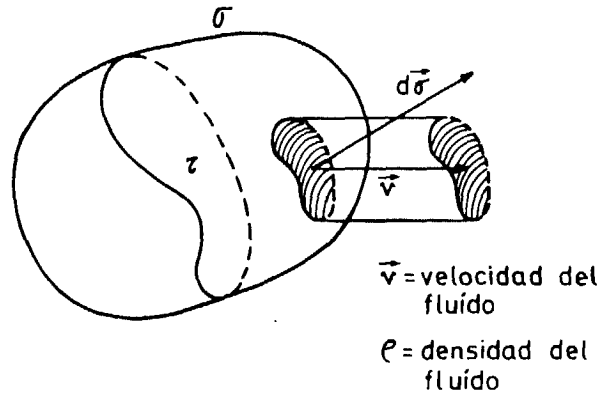


Figura 6

a través de σ será $\int_{\sigma} \rho \vec{v} \cdot d\vec{\sigma}$. Aplicando el teorema de la divergencia se tiene:

$$\int_{\sigma} \rho \vec{v} \cdot d\vec{\sigma} = \int_{\tau} \vec{\nabla} \cdot (\rho \vec{v}) \, d\tau$$

que representa la masa de fluido que sale de τ en cada segundo. Dado que la disminución de masa en el recinto por unidad de tiempo puede expresarse

como $-\frac{\partial}{\partial t} \int_{\tau} \rho \, d\tau$ tendremos, en virtud del principio de conservación de la masa:

$$\int_{\tau} \vec{\nabla} \cdot (\rho \vec{v}) \, d\tau = -\frac{\partial}{\partial t} \int_{\tau} \rho \, d\tau \quad (17)$$

y puesto que (17) ha de ser satisfecha cualquiera que sea el volumen τ considerado resulta:

$$\vec{\nabla} \cdot (\rho \vec{v}) + \frac{\partial \rho}{\partial t} = 0 \quad (18)$$

que es la llamada *ecuación de continuidad*.

Si el fluido es incompresible se verifica que $\rho(t) = \text{cte}$ y por tanto (18) se reduce a:

$$\vec{\nabla} \cdot \vec{v} = 0$$

lo cual pone de manifiesto la conservación del flujo

hidrodinámico $\int_{\sigma} \rho \vec{v} \cdot d\vec{\sigma}$ en cualquier punto.

3.3. En base a lo anteriormente expuesto, podremos interpretar en términos semejantes, aquellas ecuaciones de Maxwell del campo electromagnético en el vacío en las que interviene la divergencia.

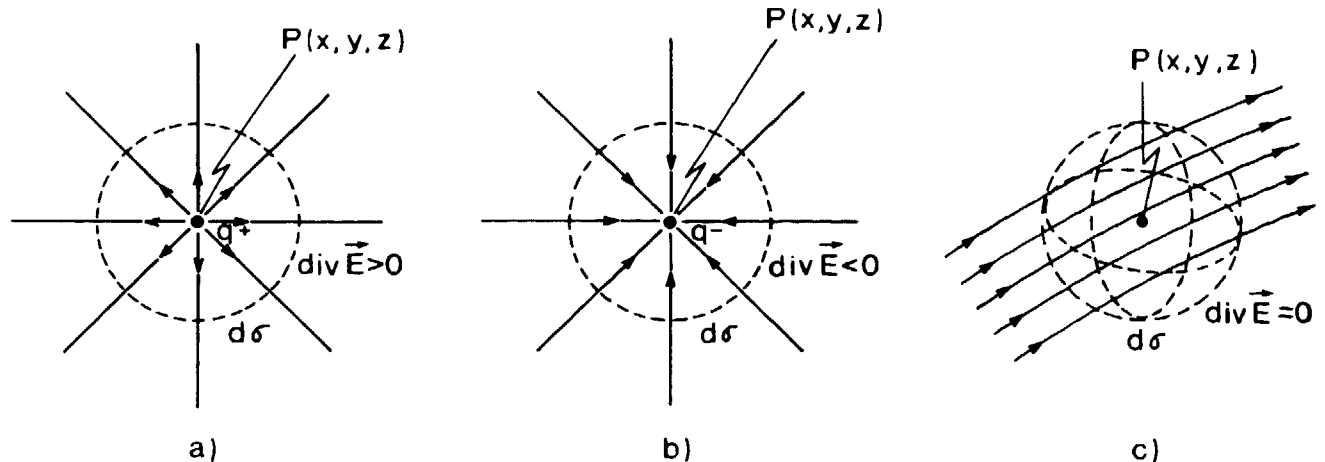


Figura 7

En efecto, la ecuación:

$$\vec{\nabla} \cdot \vec{E} = \rho / \epsilon_0 \quad (19)$$

donde ρ representa ahora la densidad volúmica de cargas, pone de manifiesto que, a menos de que consideremos un elemento infinitesimal de volumen conteniendo cargas netas, el flujo electrostático se conserva, es decir, el mismo número de líneas de fuerza que entran en un recinto salen de él; lo cual es cierto, de acuerdo con (19), en las regiones en donde $\rho = 0$. Asimismo, la ecuación (19) evidencia que las cargas eléctricas positivas son manantiales del campo \vec{E} , ésto es, puntos de los que emergen líneas de fuerza; de ahí que cuando se considera un volumen en el que $\rho > 0$, exista una producción neta de flujo del vector \vec{E} y su divergencia sea no nula y positiva. Por otra parte cuando $\rho < 0$ la divergencia de \vec{E} es distinta de cero pero negativa, es decir, en el recinto diferencial en cuestión existen sumideros de líneas de fuerza, papel que convencionalmente se asigna a las cargas negativas.

La ecuación (19) recoge también el hecho de que en principio los manantiales y los sumideros del campo \vec{E} son distinguibles. Las líneas de fuerza que rodean a un manantial son abiertas y divergentes

($\vec{\nabla} \cdot \vec{E} > 0$) en tanto que las que rodean a un sumidero son convergentes ($\vec{\nabla} \cdot \vec{E} < 0$) (figura 7).

La contrapartida de la ecuación (19) para el campo magnético \vec{B} es la siguiente:

$$\vec{\nabla} \cdot \vec{B} = 0 \quad (20)$$

Esta ecuación expresa, en forma matemática, una propiedad fundamental del campo \vec{B} experimentalmente admitida y consistente en la imposibilidad de considerar polos magnéticos aislados (*). No obstante y aceptando la existencia, ficticia a nivel microscópico, de polos magnéticos asimilables a las cargas eléctricas la expresión (20) podría interpretarse del siguiente modo: por muy pequeño que sea el volumen del recinto considerado, o no existe polo magnético alguno en su interior, o de existir, aparecerá por pares formados por polos opuestos. Por esta razón, en ningún caso existe producción neta de flujo en un punto genérico de una región en la que está definido \vec{B} (figura 8). El campo \vec{B} es pues un *campo adivergente o solenoidal*, en el cual es imposible que se den líneas de fuerza abiertas.

Como se deduce de lo anteriormente considerado,

todo campo de fuerzas $\vec{f}(\vec{r})$ central $\left[\frac{\vec{f}(\vec{r})}{f(r)} = \frac{\vec{r}}{r} \right]$ es

un campo de divergencia no nula, siempre que se consideren incluidos en el recinto en cuestión el centro o centros de fuerzas responsables del campo.

4. EL ROTACIONAL DE UN CAMPO VECTORIAL

4.1. Si se tiene un campo vectorial $\vec{f} = \vec{f}(\vec{r})$, se define el rotacional de dicho campo como:

$$\text{rot } \vec{f}(\vec{r}) = \vec{\nabla} \times \vec{f}(\vec{r})$$

(*) Aunque recientemente parece haberse comprobado por vía experimental la existencia de monopolos magnéticos, mantenemos por el momento la descripción hasta ahora aceptada. Para vislumbrar las repercusiones de este descubrimiento en el Electromagnetismo ver: «MONOPOLOS». P. Pascual-R. Tarrach. Investigación y Ciencia. Septiembre-78.

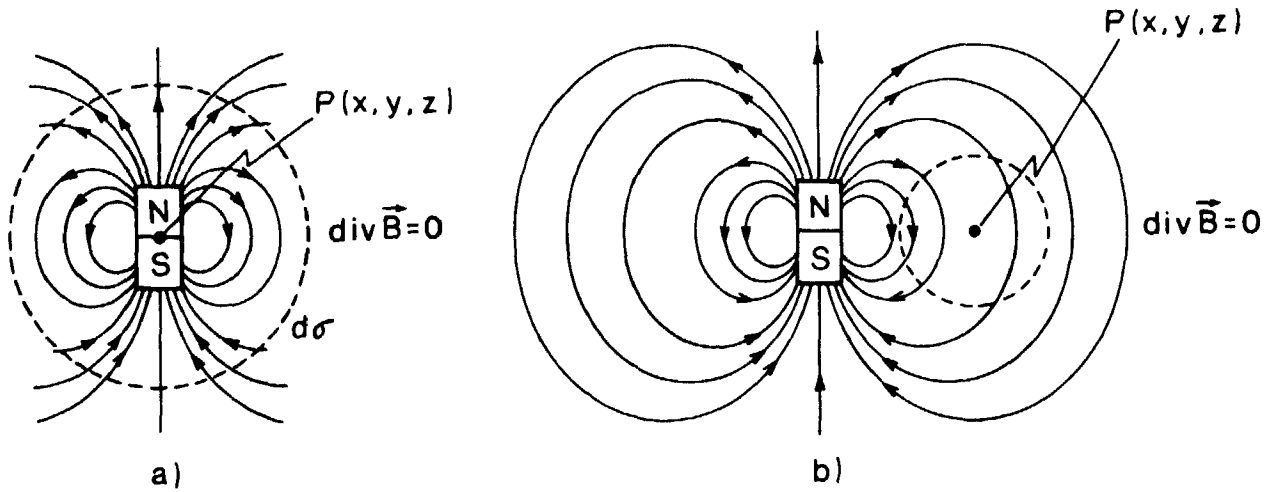


Figura 8

es decir, de acuerdo con las propiedades del producto vectorial se tiene:

$$\vec{\nabla} \times \vec{f} = \begin{vmatrix} \vec{i} & \vec{j} & \vec{k} \\ \frac{\partial}{\partial x} & \frac{\partial}{\partial y} & \frac{\partial}{\partial z} \\ f_x & f_y & f_z \end{vmatrix} \quad (21)$$

Desarrollando el determinante resulta la expresión:

$$\vec{\nabla} \times \vec{f} = \left(\frac{\partial f_z}{\partial y} - \frac{\partial f_y}{\partial z} \right) \vec{i} + \left(\frac{\partial f_x}{\partial z} - \frac{\partial f_z}{\partial x} \right) \vec{j} + \left(\frac{\partial f_y}{\partial x} - \frac{\partial f_x}{\partial y} \right) \vec{k} \quad (22)$$

que constituye una definición equivalente del rotacional del vector $\vec{f}(\vec{r})$.

Al igual que hicimos con la divergencia y a fin de indagar en el significado físico del rotacional, será preferible expresarlo en función de alguna magnitud finita. El llamado teorema de Stokes establece que la circulación de un vector a lo largo de una línea cerrada Γ es igual al flujo de su rotacional a través de cualquier superficie σ limitada por Γ (figura 9).

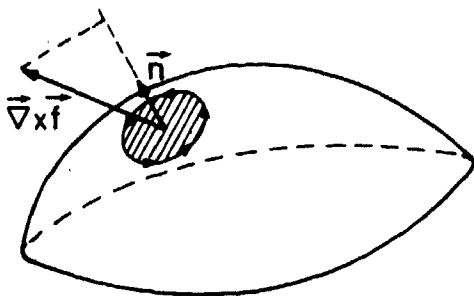


Figura 9

Es decir:

$$\oint_{\Gamma} \vec{f} \cdot d\vec{r} = \int_{\sigma} (\vec{\nabla} \times \vec{f}) \cdot d\vec{s} \quad (23)$$

De la anterior ecuación se deduce que la componente del rotacional en la dirección del vector $d\vec{s}$ es igual al límite de la circulación de \vec{f} por unidad de superficie cuando el área limitada por la curva tiende a cero. Es decir:

$$\vec{n} \cdot (\vec{\nabla} \times \vec{f}) = \lim_{\sigma \rightarrow 0} \frac{1}{\sigma} \oint_{\Gamma} \vec{f} \cdot d\vec{r} \quad (24)$$

notando por C la circulación $C = \oint_{\Gamma} \vec{f} \cdot d\vec{r}$ se puede

escribir también:

$$\vec{n} \cdot (\vec{\nabla} \times \vec{f}) = \frac{dC}{ds} \quad (25)$$

En este caso, el significado físico no aparece tan claro; no obstante, la ecuación (25) evidencia que el rotacional está relacionado directamente con la existencia o producción de torbellinos, esto es, de circulaciones cerradas del vector \vec{f} por unidad de área en la superficie elemental considerada.

4.2. Nuevamente el estudio del caso hidrodinámico puede servir para asentarse los conceptos. Dado el campo de velocidades $\vec{v}(\vec{r})$ de un fluido, el cálculo del rot \vec{v} puede hacerse fácilmente sin más que tener en cuenta que: $\vec{v} = \omega \times \vec{r}$ siendo $\omega = \omega \vec{k}$ la velocidad angular de rotación. De ese modo, se obtiene para \vec{v} la expresión $\vec{v} = -\omega y \vec{i} + \omega x \vec{j}$ cuyo rotacional resulta ser:

$$\vec{\nabla} \times \vec{v} = 2\vec{\omega} \quad (26)$$

Se ve pues con claridad que rot \vec{v} en un punto

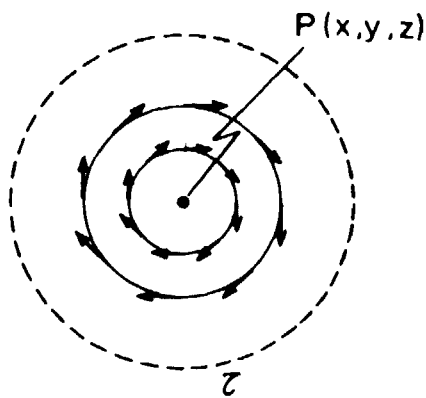


Figura 10.—En P es claro que $\text{rot} \vec{f} \neq 0$, pues existe una circulación cerrada no nula de \vec{f} . También se ve que en P $\text{div} \vec{f} = 0$, pues el flujo neto de \vec{f} a través de cualquier superficie cerrada que rodee a P es nulo.

constituye una medida de la rotación existente en dicho punto. En dinámica de fluidos el $\text{rot} \vec{v}$ recibe el nombre de *vorticidad* $\vec{\Omega}$

$$\vec{\Omega} = \nabla \times \vec{v}$$

Con lo cual se quiere poner de manifiesto la relación inmediata de $\text{rot} \vec{v}$ con la existencia y el grado de vórtices o torbellinos, es decir, de circulaciones cerradas del vector \vec{v} .

4.3. Al igual que hicimos en el estudio de la divergencia, vamos a acudir a aquellas ecuaciones de Maxwell en las que aparecen rotaciones a fin de interpretarlas desde el punto de vista de estos operadores. Así la ecuación:

$$\nabla \times \vec{E} = - \frac{\partial \vec{B}}{\partial t} \quad (27)$$

pone de manifiesto que una variación temporal del campo magnético \vec{B} da lugar a un rotacional del campo eléctrico \vec{E} ; es decir, *la existencia de un campo magnético no estacionario en el espacio libre genera circulaciones del vector \vec{E} a lo largo de líneas cerradas*. Si el medio es conductor tales circulaciones llevan asociadas movimientos circulares de las cargas libres. Se trata en definitiva de las *corrientes inducidas de Faraday*.

La ecuación de Maxwell restante establece que:

$$\nabla \times \vec{B} = \frac{\vec{J}}{c^2 \epsilon_0} + \frac{1}{c^2} \frac{\partial \vec{E}}{\partial t} \quad (28)$$

discutiremos su significado en la hipótesis de que las corrientes son estacionarias, con lo cual $\frac{\partial \vec{E}}{\partial t} = 0$. Ad-

mitiendo dicha simplificación, la anterior ecuación evidencia que la densidad de corriente \vec{J} es la responsable de que aparezca un campo \vec{B} . Además $\text{rot} \vec{B}$ y \vec{J} tienen igual dirección y sentido y puesto que $\text{rot} \vec{B}$ resulta ser distinto de cero, ello quiere decir que las líneas del campo \vec{B} se cierran en torno a la dirección de \vec{J} en un plano perpendicular

(figura 11). No nacen pues ni mueren en ningún sitio, por lo cual la descripción en términos de pares de polos magnéticos de la figura 8 es sólo aproximada.

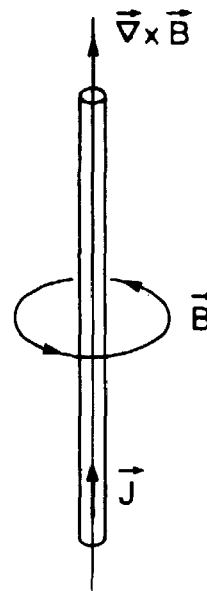


Figura 11

4.4. A propósito del rotacional diremos finalmente que *todos los campos centrales son irrotacionales*. Este enunciado, cuya validez se intuye con facilidad sin más que recordar que sus líneas de fuerza serían radiales y por tanto abiertas, puede demostrarse analíticamente del siguiente modo: Sea $\vec{f}(\vec{r})$ un campo central genérico que, salvo constantes multiplicativas, podremos escribir como:

$$\vec{f}(\vec{r}) = g(r) \vec{r}$$

Recordando la expresión (22) del rotacional, se tiene:

$$\begin{aligned} \nabla \times \vec{f}(\vec{r}) &= (z \frac{\partial g}{\partial y} - y \frac{\partial g}{\partial z}) \vec{i} + \\ &+ (x \frac{\partial g}{\partial z} - z \frac{\partial g}{\partial x}) \vec{j} + (y \frac{\partial g}{\partial x} - x \frac{\partial g}{\partial y}) \vec{k} \quad (29) \end{aligned}$$

Para que esta ecuación vectorial sea nula es preciso que lo sean cada uno de sus componentes. Veamos que en efecto lo son. Para ello basta recordar que:

$$\frac{\partial r}{\partial x} = \frac{x}{r}; \quad \frac{\partial r}{\partial y} = \frac{y}{r}; \quad \frac{\partial r}{\partial z} = \frac{z}{r} \text{ pues } r^2 = x^2 + y^2 + z^2$$

Además:

$$\frac{\partial}{\partial x} = \frac{\partial}{\partial r} \quad \frac{\partial r}{\partial x} = \frac{x}{r} \quad \frac{\partial}{\partial r}$$

y análogamente para las otras componentes.

Aplicando estos resultados a la expresión (29) resulta:

$$z \frac{\partial g}{\partial y} = \frac{zy}{r} \frac{\partial g}{\partial r}; y \frac{\partial g}{\partial z} = \frac{yz}{r} \frac{\partial g}{\partial r}$$

que son expresiones idénticas por lo que la componente x de $\nabla \times \vec{f}(\vec{r})$ es nula y análogamente podría comprobarse para el resto de las componentes, con lo que queda demostrado el teorema.

5. OPERADORES VECTORIALES DIFERENCIALES DE SEGUNDO ORDEN

Equivalen a una aplicación compuesta de dos operadores vectoriales diferenciales de primer orden. Detendremos nuestra atención en aquellos cuya importancia en Física es más relevante.

5.1. Por ejemplo, tiene sentido matemático plantearse lo que resulta de la aplicación consecutiva de gradiente y rotacional a un campo escalar ϕ

$$\text{rot grad } \phi \equiv \nabla \times (\nabla \phi)$$

Es posible demostrar formalmente, sin ninguna dificultad, que el operador así definido es idénticamente nulo:

$$\nabla \times \nabla \phi = 0 \quad (30)$$

Sin embargo, en esta ocasión lo haremos empleando las ideas intuitivas que sobre estos operadores se han vertido en el presente artículo. En efecto, el rotacional de un vector da idea de la existencia de vórtices de dicho vector, es decir, de circulaciones cerradas; pero el campo gradiente carece de ellas [ver (13)] luego es irrotacional, es decir:

$$\text{rot grad } \phi = 0$$

De la ecuación (30) se deduce que todo campo \vec{f} irrotacional deriva de un potencial escalar ϕ ya que:

$$\nabla \times \vec{f} = 0 = \nabla \times \nabla \phi$$

luego:

$$\vec{f} = \nabla \phi \quad (31)$$

El potencial escalar ϕ queda así determinado salvo constantes aditivas.

El recíproco también es cierto de modo que la condición $\text{rot } \vec{f} = 0$ define, asimismo, cuando un campo vectorial es conservativo. De acuerdo con ello y dado que todos los campos centrales son irrotacionales, concluimos que son, por consiguiente, conservativos.

5.2. Otro operador vectorial diferencial de segundo orden interesante es el que resulta de la aplicación consecutiva del rotacional primero y de la divergencia después, sobre un campo vectorial \vec{f} :

$$\text{div rot } \vec{f} \equiv \nabla \cdot (\nabla \times \vec{f})$$

Existen diferentes modos de probar que el operador div rot es idénticamente nulo recurriendo ya sea a las propiedades del álgebra vectorial, a los teoremas de Gauss y Stokes o incluso a la propia definición de los operadores rotacional y divergencia:

no obstante lo cual preferimos, al igual que en el caso anterior, utilizar procedimientos más intuitivos aun a riesgo de que no sean absolutamente rigurosos.

Admitamos dos posibilidades para el campo \vec{f} : o es irrotacional o no lo es. Si el rotacional de \vec{f} es nulo también lo será, obviamente, $\text{div rot } \vec{f}$. Si por el contrario el campo \vec{f} es rotacional y $\text{rot } \vec{f} = 0$ en cualquier punto de la región considerada, entonces todas las líneas del campo $\vec{F} = \text{rot } \vec{f}$ que atraviesan la superficie genérica elemental $d\sigma$ pueden ser consideradas paralelas y por tanto a nivel de $d\sigma$ la divergencia de \vec{F} es nula, es decir, $\text{div } \vec{F} = \text{div rot } \vec{f} = 0$ (figura 12).

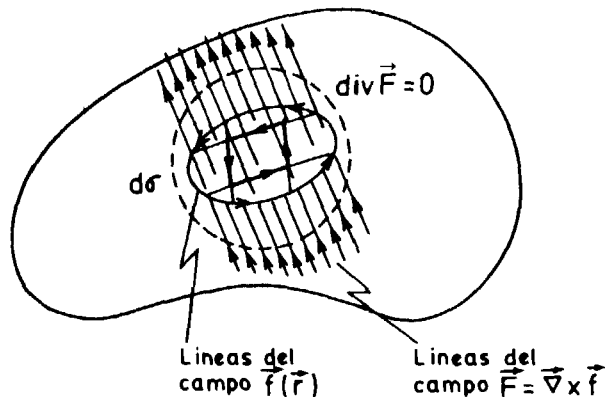


Figura 12

Puede probarse igualmente con todo rigor que si un campo vectorial \vec{f} es adivergente en cualquier punto, entonces existe otro campo vectorial \vec{a} tal que $\text{rot } \vec{a} = \vec{f}$, con lo que en efecto:

$$\nabla \cdot \vec{f} = 0 = \nabla \cdot (\nabla \times \vec{a})$$

y

$$\vec{f} = \nabla \times \vec{a} \quad (32)$$

\vec{a} recibe el nombre de potencial vector.

Al igual que sucede con ϕ , \vec{a} no queda totalmente especificado por (32) de modo que $\vec{a}' = \vec{a} + \nabla \Psi$ (Ψ escalar) satisface igualmente la anterior ecuación. Para el campo magnético \vec{B} , dada su condición de adivergente, existe, en efecto, un potencial vectorial \vec{A} , siendo pues $\vec{B} = \text{rot } \vec{A}$ (figura 13).

El empleo de los potenciales escalar V y vector \vec{A} en el campo electromagnético resulta interesante por permitir una descripción del mismo en función de las fuentes, es decir, de ρ y \vec{J} .

5.3. Finalmente cabe considerar el operador div grad , es decir:

$$\text{div grad } \phi \equiv \nabla \cdot \nabla \phi = \nabla^2 \phi = \Delta \phi$$

dicho operador representado por ∇^2 o Δ se denomina laplaciana y actúa, bien sobre campos escalares o sobre campos vectoriales, como:

$$\Delta = \nabla^2 = \frac{\partial^2}{\partial x^2} + \frac{\partial^2}{\partial y^2} + \frac{\partial^2}{\partial z^2}$$

Este operador es particularmente interesante por-

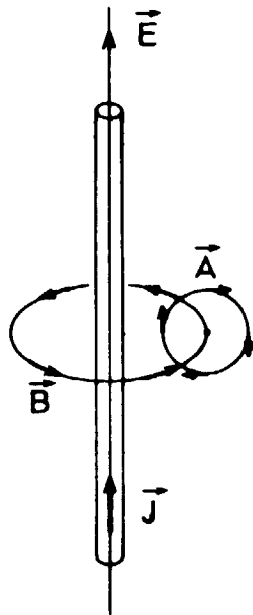


Figura 13

que aparece con mucha frecuencia para describir, o contribuir a la descripción, de muy variadas situaciones físicas. En realidad *siempre que estemos interesados en saber cómo varía por el espacio una propiedad física, aproximada o rigurosamente continua, es muy probable que obtengamos en la correspondiente ecuación matemática descriptiva un término con operador laplaciana.*

Así, las diferentes ecuaciones de difusión (7), (8) y (9), escritas cuando consideramos el operador gradiente, esconden realmente un operador laplaciana. Veámoslo, por ejemplo, para la ecuación de Fourier:

$$\vec{J}_q = -\lambda \vec{\nabla} T \quad (8)$$

tomando la divergencia en esta ecuación se tiene:

$$\vec{\nabla} \cdot \vec{J}_q = -\lambda \nabla^2 T \quad (33)$$

Tratemos ahora de poner el primer miembro de (8) en función de T. Para ello basta hacer uso del principio de conservación de la energía expresado bajo la forma de una ecuación de continuidad formalmente idéntica a la ecuación (18), que representa la conservación de la cantidad de materia en el seno de un fluido compresible. En base a esta analogía podremos escribir directamente:

$$\vec{\nabla} \cdot \vec{J}_q + \frac{\partial \rho_q}{\partial t} = 0 \quad (34)$$

donde ρ_q es la densidad volúmica de energía calorífica del medio considerado.

Sustituyendo (34) en (33) resulta:

$$\frac{\partial \rho_q}{\partial t} = \lambda \nabla^2 T \quad (35)$$

Recordando ahora la definición de calor específico c podremos escribir:

$$\frac{\partial Q}{\partial t} = m c \frac{\partial T}{\partial t}$$

que referida a la unidad de volumen se convierte en:

$$\frac{\partial \rho_q}{\partial t} = \rho c \frac{\partial T}{\partial t} \quad (36)$$

donde ρ representa aquí una densidad másica.

Sustituyendo (36) en (35) se tiene:

$$\frac{\partial T}{\partial t} = \frac{\lambda}{\rho c} \nabla^2 T \quad (37)$$

que constituye la forma típica de una *ecuación de difusión de la magnitud T e indica que con el transcurso del tiempo, T se «extenderá» por el espacio.*

Existen otras ecuaciones semejantes a las de difusión en las cuales también aparece el operador laplaciana, pero en ellas las variaciones espaciales y temporales son ambas de segundo orden; nos estamos refiriendo a las *ecuaciones de onda* o ecuaciones de propagación en el tiempo de una determinada condición física ϕ por el espacio. Su forma genérica es:

$$\left[\nabla^2 - \frac{1}{v^2} \frac{\partial^2}{\partial t^2} \right] \phi(\vec{r}; t) = 0 \quad v = \text{velocidad de propagación de } \phi \quad (38)$$

Cabe por último considerar los casos en el que no existe variación temporal, con lo que una ecuación en laplacianas describirá la variación espacial de una magnitud estacionaria determinada. Este es el caso del potencial de un campo electrostático. La ley de Gauss puede escribirse como:

$$\vec{\nabla} \cdot \vec{E} = \begin{cases} 0 & \text{si } \rho = 0 \\ \rho/\epsilon_0 & \text{si } \rho \neq 0 \end{cases} \quad (39)$$

dado que $\vec{E} = -\vec{\nabla} V$ se tendrá:

$$\nabla^2 V = \begin{cases} 0 & \text{si } \rho = 0 \quad \text{Ecuación de Laplace} \\ -\rho/\epsilon_0 & \text{si } \rho \neq 0 \quad \text{Ecuación de Poisson} \end{cases} \quad (40)$$

BIBLIOGRAFIA

- S. SIMONS: *Análisis vectorial*. Ed. Alhambra, S. A., 1967.
 T. M. APOSTOL: *Análisis matemático*. Ed. Reverté, 1960.
 S. R. DE GROOT: *Termodinámica de los procesos irreversibles*. Ed. Alhambra, 1968.
 R. P. FEYNMAN: *Electromagnetismo y materia*. Ed. Fondo Educativo Interamericano, 1972.
 J. FAGET y J. MAZZASCHI: *Temas programados de Física*. Tomo I. Ed. Reverté, 1976.
 REITZ-MILFORD: *Fundamentos de la teoría electromagnética*. Ed. Uteha, 1969.

Presente y futuro de la escuela científica

Por José Angel LOPEZ HERRERIAS (*)

Tesis: Seguir con la escuela como está.

Antítesis: Acabar con la escuela.

Síntesis: Dar un lugar y papel radicalmente humano, en el alcance de hoy, a la escuela.

A) PARA QUE ES LA ESCUELA?

Objetivos. ¿Qué objetivos tiene la escuela?

Si miramos en nuestro contexto, cotidiano y español, uno tiene la impresión de que hasta hace tres lustros, más o menos, la escuela era una institución clara. La educación inicial o preescolar no existía, pero no se echaba en falta. Entre otras cosas, las madres —las mujeres, en general— no trabajaban.

La enseñanza primaria alfabetizaba hasta los 14 años. ¿Para cuánto tiempo? Dependía de la «desigualdad de oportunidades» posterior. Los que podían daban un salto a los 11 años y comenzaban el Bachillerato, camino de la Universidad.

Los maestros, cuerpo sufrido y «hambriento», sacralizaba su vocación en tiempos que fueron haciendo crisis. Los profesores de Bachillerato —numerarios o no— se cerraban en las torres inabundables de sus prebendas: logradas en más o menos «justa» forma —las oposiciones, los numerarios—, que aquéllos que tenían un dedo promocionador —los interinos—. En este caso, es curioso para aumentar la culpa —vergüenza— y la consiguiente pena —estupor— que no sólo eran arbitrariamente promovidos, sino que se reservaban plazas para su «juego» que, los que opositaban, no oían. Y así los que querían concursar a la ciudad que les vio «reverdecen» en sus años estudiantiles llegaban, en muchos casos, cuando el otoño de sus vidas era casi invierno.

Las órdenes religiosas y algunos ciudadanos con sus centros de 2.ª enseñanza cuidaron mucho de la educación de la personalidad en los años «difíciles de la juventud».

La formación profesional era muy escasa, poco conocida, pobremente estimada y, técnica y funcionalmente, montada con graves deficiencias.

La Universidad, aún no vivía los mitos actuales, a los que se enfrenta sin claridad de ideas, ni valentía en las respuestas: la explosión demográfica y la masificación estudiantil (1).

En los últimos años, nada de lo establecido es válido. La sociedad y sus subsistemas, la organización de las fuerzas mundiales y los campos de fuerza sociohistóricos son otros, cambian. Están cambiando creencias, actitudes, valores, esquemas de comportamiento... La escuela es un subsistema muy permeable a todos los fenómenos de ámbito humano.

¿Qué hacer? ¿Cuál es el papel de la escuela? Para pasado mañana.

TESIS: Seguir con la escuela, retocada, cuantitativamente mejorada (más profesores por alumnos), cogestiva, permisiva, pero seguir con la escuela: programas, grado... (2).

ANTITESIS: Acabar con la escuela: «desescolarizar la sociedad» (3).

SINTESIS: Dar un papel radicalmente humano hoy, a la escuela (4).

(*) Catedrático de Filosofía e Inspector de Enseñanza Media.

(1) «Pero, con el aumento del número de alumnos en la enseñanza secundaria, el principio tradicional de permitir el ingreso casi automático en la universidad dió como resultado una matrícula de estudiantes cuyas proporciones frisan a menudo el absurdo. Un ejemplo: las Universidades de París y de México poseen cada una, una matrícula de más de 100.000 estudiantes». La cita es del año 70. El aumento ha sido progresivo. Actualmente el gran Madrid tiene una explosión universitaria que sobrepasa los 100.000 matriculados.» (Tomado de «Correo de la Unesco». Junio, 1970, de PERKINS, James A..)

(2) En el ámbito de la literatura pedagógica es fácil encontrar apuntes, libros, informaciones..., que corrigen, matizan algún tipo de comportamiento respecto de la escuela, pero que no entran en el fondo de la cuestión. Es muy característico este planteamiento en las administraciones educativas, cuya fundamental preocupación, lógicamente, es que el sistema funcione sin asperezas, ni conflictos. Ese planteamiento oportunista, superficial es, en aumento, progresivamente negativo.

(3) «... La desventaja educacional no puede curarse apoyándose en una educación dentro de la escuela» (p. 16).

«No libera ni educa porque la escuela reserva la instrucción para todos aquellos cuyos pasos en el aprendizaje se ajusten a unas medidas previamente aprobadas de control social» (p. 24).

«Cuando los valores han sido institucionalizados en procesos planificados y técnicamente contruidos, los miembros de la sociedad moderna creen que la nueva vida consiste en tener instituciones que definan los valores que tanto ellos como su sociedad creen que necesitan. El valor institucional puede definirse como el nivel de producción de una institución» (p. 145). ILLICH, I.: «La sociedad desescolarizada». Barcelona, Barral Editores, 1973.

(4) «Prácticas profesionales de la escuela de fin de siglo. Quizá el rasgo predominante de la escuela de fin de siglo, tal como nos la podemos imaginar, va a reflejar los cambios de trabajo práctico. La adquisición de conocimientos va a tener probablemente un carácter totalmente diferente en ciertos aspectos fundamentales.

1) Se prestará más atención al aprendizaje que a la enseñanza. Hasta ahora, la escuela ha funcionado basándose en la teoría de que el aprendizaje presupone necesariamente la enseñanza.

2) Dentro de la escuela se hará uso a gran escala de

Desde la perspectiva de la tesis, la escuela ha tenido (¿coherentemente?), en relación con sus contextos, unos objetivos que las ciencias de la educación han dilucidado con claridad en el momento actual. Lo vemos en el ámbito de los objetivos psicopedagógicos, sociológico y político.

B) PERSPECTIVA PSICOPEDAGOGICA

Lo educativo. No tiene 100 años de historia la nueva sistemática de las ciencias del espíritu.

En la tradición grecorromana y en el desarrollo posterior escolástico y racionalista de la cultura europea el hombre educado era un ser a «ilustrar».

Tanto en la «tabla rasa» anímica con que nacemos, como en el «desarrollo experimental» de nuestra subjetividad, el individuo es una realidad definida, un «factum». De la experiencia, como el conjunto de lo otro y de la experiencia como la vivencia personal, no depende en gran medida la realización personal. La «yoicidad» está constituida. La relación experiencial es ilustración, dato, aporte, pero no descubrimiento, ni realización personal (5).

En el contexto estructural del elemento humano, las concomitancias culturales, científicas y cosmovisionales son las correspondientes... Culturalmente, las creencias y valores, la actitud creencial y valorativa no es crítica, ni creadora, sino de seguridad en las objetivaciones alcanzadas (6).

Los polos físico, moral y religioso de expresión de la vivencia cotidiana son «productivos», claros, inamovibles. La experiencia humana no se presentaba problemática. Había siempre unos claros puntos de referencia.

Científicamente, la verdad no es un desarrollo de indagación y verificación, ni un proceso de acercamiento progresivo a más operativas y funcionales definiciones de los hechos. Por el contrario, la ciencia era un acercamiento al dominio objetivo de lo real, ontológica y gnoseológicamente desvelado. La verdad era algo absoluto, logrado en el diálogo de la inteligencia y de las cosas a través de las esencias (7).

La concepción del mundo de la pasada cultura europea, a la que hacemos referencia, está definida en el conjunto de unos parámetros claros de seguridad referencia y valor. Tanto la vida política, como la individual, como la preocupación por el más allá..., estaban consolidados. Evidentemente, estos brochazos descriptivos no manifiestan de igual modo la «vida» de todos los estamentos de la Europa pre-revolucionaria. Son cortes transversales de la estructura que se contrastan con lo actual.

En ese marco de información, lo educativo y su desarrollo psicopedagógico reproducía el siguiente esquema:

Hombre:

tabla rasa,
realidad natural, más la espiritualidad,
posibilidad definida,
capacidad determinada,
desarrollaba (educaba) lo naturalmente esperado,
reproduciendo las verdades culturales,
aprendiendo las verdades científicas,
y ajustándose a la visión del mundo, válida por el valor-eje.

En definitiva, el hombre era objeto de la cultura, realidad cerrada y constituida desde la definición de su ser creado, esperanza religiosa de trascendencia. Un sujeto-objeto, instrumento documentado e ilustrado de un sistema de verdades cerrado. El sistema de verdades en que se sostenía y que convenían a los grupos sociales establecidos y dominantes (8).

instrumentos conducentes al ahorro de esfuerzo. En estos instrumentos van comprendidos el «hardware» y el «software»: entre los de la primera categoría se cuentan los proyectores, magnetófonos y máquinas de aprender; en la segunda, hallamos material impreso tal como cuadernos de ejercicios, fichas de trabajo y libros de texto programados.

3) Si bien el interés principal de la enseñanza pasará de los temas de contenido como la historia y la geografía, a los de adiestramiento, tales como la lengua materna y las matemáticas, esto no significará disminución del volumen de conocimientos exigidos... HUSEN, T.: «La sociedad educativa». Madrid, Anaya, 1978.

JORGESEN, M.: «Una escuela para la democracia» (El Instituto Experimental de Oslo). Barcelona, Laertes, 1977, p. 222.

(5) «Lo importante del hombre es su inteligencia, su razón, es decir se separa un poco del hombre una cierta capacidad, una cierta cualidad, una cierta nota, que es esa de la inteligencia de la mente. ¿Y qué se le da a la inteligencia?, pues, fundamentalmente conocimientos, nociones. ¿Y cómo se llevan esos conocimientos, esas nociones, esas ideas?, básicamente a través de palabras. Y aquí tenemos los elementos centrales de la tradicional actividad escolástica, de la tradicional actividad escolar.»

CIRIGLIANO, G. F. J.: «Las nuevas orientaciones de la Pedagogía Universitaria». Ponencia incluida en el documento publicado por el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid, sobre «La enseñanza universitaria del presente y del futuro». Madrid, 1975, p. 7.

(6) La concepción tradicional de la filosofía europea, hundida en las raíces griegas del pensar «metafísico» ha concebido un valor de la verdad, absoluto, primigenio y trascendental. Las perspectivas de probabilidad, búsqueda, incompletud y sentido dinámico de la experiencia humana respecto de la verdad, son actitudes muy posteriores respecto del sentido del conocimiento y de la ciencia.

(7) El intelectualismo y el pragmatismo son dos concepciones respecto del carácter de lo verdadero. El intelectualismo entiende lo verdadero como un carácter esencial de la cosa. Un trascendental.

«No es que el ser sea verdadero merced a algo distinto de aquello por lo que es ser, sino debido a que es pensado por un espíritu en el que la inteligencia es distinta del ser, lo mismo que el orden intencional es distinto del absoluto...» «La simetría de las ideas de ser y de espíritu se manifiesta tan completa como necesaria en su unión; la idea de verdad traduce esta unidad rigurosa del ser y del pensamiento.»

MARC, A.: «Dialéctica de la afirmación». I. Madrid, Gredos, BHF, 1964, p. 215-6.

«Ideas verdaderas son las que podemos asimilar, hacer válidas, corroborar y verificar; ideas falsas, son las que no. Esta es la diferencia práctica que supone para nosotros tener ideas verdaderas; este es, por tanto, el significado de la verdad, pues ello es todo lo que es conocido de la verdad. Esta es la tesis que tengo que defender. La verdad de una idea no es una propiedad estancada inherente a ella. La verdad acontece a una idea. Llega a ser cierta, se hace cierta por los acontecimientos.»

JAMES, W.: «Pragmatismo». Madrid, Aguilar, p. 168.

(8) Problema estudiado en los análisis marxistas del conocimiento ideológico.

«La consciencia es el ser consciente y está determinada por el ser social. Una consciencia falsa debe en consecuencia corresponder a una situación socialmente determinada, a una posición social que no permite un conocimiento verdadero.»

«... A cada posición social corresponde una especie particular de perspectiva, de ideología.»

JAKUBOWSKI, F.: «Las superestructuras ideológicas

En ese conjunto, la escuela era un centro de ilustración y la educación, una tensión en favor del dominio de esos supuestos absolutos, verdades culturales y científicas.

De ahí, que la escuela haya sido y, entre crisis, siga siendo un lugar de reproducción, información, lecciones, exámenes, transmisión de verdades, calificaciones, diplomas... Por consiguiente, selectiva, discriminativa y el «que pueda seguir que siga». Criba (9).

Lo que cada sujeto *podía* ser no era problema. Era un *dato* de la realidad natural de esa persona. Ese dato se educaba «ilustrándose». La información era un añadido que matizaba lo dado, pero que no lo educaba en el sentido de hoy. Se aprendía para ser portador de información (10).

La escuela ha estado al servicio de la información para socializar en la *verdad* a los individuos. Psicopedagógicamente los elementos de la estructura escolar-educativa jugaban el siguiente papel:

APRENDIZAJE:	Acumulativo-receptivo.
PROFESOR:	Transmisor de conocimientos.
ALUMNO:	Receptor-reproductor de verdades.
GRUPO:	Desconocido como elemento educador.
COMUNICACION:	Vertical y monosémica.
CURRICULUM:	Determinado y cerrado, culturalista-academicista.
PROGRAMA:	Fijo y establecido.
METODOS:	Autoritarios y exclusivos
EVALUACION:	Sancionadora, jerárquica y academicista.
CENTRO ESCOLAR:	Aislado y teorizante.
IDEOLOGIA:	Desconocida y acritica.
ADMINISTRACION:	Burocratizada, inoperante y mayestática.
TRABAJO:	Repudiado y desvalorizado.
FAMILIA:	Alejada, pasiva y receptiva.
ENTORNO:	Obsoleto y descomunicado.
SOCIEDAD:	Reproducida.
GRUPO MUNDIAL:	Dominio imperial, no participado.
INNOVACION:	Desconocida e irrealizable.

Lo científico psicopedagógicamente de esa escuela del pasado consistía en ilustrar, reproducir y seleccionar aquéllos que pueden conocer las verdades logradas.

La educación en esta perspectiva es ajustarse al estamento social ¿«correspondiente»? de la dotación natural (11).

En las ciencias del espíritu y en las vivencias histórico-culturales de los últimos 100 años ese esquema se rompe. Más adelante veremos cómo.

C) PERSPECTIVAS SOCIOLOGICA Y POLITICA

Perspectiva sociológica. Considerado en dos matices: socioeconómica y sociológicamente, centrado en la movilidad social.

Socioeconómicamente. El sistema escolar surgido, tras experiencias previas, en la primera mitad del siglo XIX nace a imitación de la Universidad medieval. Enseñar el trivium y el quadrivium a los niños, preguntar por los saberes y sancionar.

Durante los siglos XIX y XX aumenta la tensión social y la necesidad de saber, como contrapartida política de la burguesía de ofrecer bienestar al pueblo, para mantenerse, liberando del analfabetismo, y como lucha sociopolítica de aumentar la escolarización y ser útil en la tecnificación del trabajo.

Socioeconómicamente se pensó que el ideal es alcanzar la escolarización de toda la población. Hoy hasta los 16-18 años Exceptuando los países más ricos y de más larga tradición cultural (USA, Suecia, Inglaterra...), otros aún dentro de la órbita de los desarrollados luchan por escolarizar a los niños que debieran: preescolar, básica, primeros niveles de secundaria, hasta los 16 años, por lo general. Pese al enorme esfuerzo realizado y la incrementada inversión en educación, un tercio de la humanidad es analfabeta. Pero, aún más, ¿qué probabilidad de analfabetismo permanente hay en los otros dos tercios de alfabetización escolar hasta los 16 años? (12).

Desde la perspectiva económica, la escuela de la tradición no es futuro válido para las crisis del presente.

El objetivo básico era: instruir, aprender, educarse como reproducción y uso de lo dado psíquicamente, y un puesto escolar para cada alumno: silla, mesa, medios y un profesor-transmisor.

en la concepción materialista de la historia». Madrid, Alberto Corazón, editor, 1973, p. 182-3.

(9) «Los exámenes escolares tienen fama de servir para medir los resultados anteriores y a la vez revelar las posibilidades futuras del sujeto. La escuela tiene competencia natural para la primera de estas dos funciones. Pero, ¿por qué ha de asumir la grave responsabilidad de realizar la criba que decida el acceso a la vida profesional? Su competencia en este sentido es tanto más discutible cuanto que a menudo son muy estrechos los lazos entre las instituciones escolares y las diferentes esferas en cuyo provecho la escuela criba y selecciona.»

FAURE, E. y otros: «Aprender a ser». Madrid, Alianza Universidad, Unesco, 1973, p. 141.

(10) «Creo que son muchos, especialmente entre los educadores profesionales, los que no tienen conciencia clara de cuál sea el problema clave de la escuela hoy día. Se inclinan a situar el problema casi enteramente en la didáctica. A mí me ha sorprendido una descripción formulada por el profesor James S. Coleman, de la Universidad de Chicago. Dice que los jóvenes de la actual sociedad urbana han sido modelados en una existencia que es «rica en información, pero pobre en acción».

HUSEN, T.: Ob., cit., p. 26.

(11) «Aprendí dos cosas de este estudio. La primera, que los alumnos de procedencias más altas tenían mayores aspiraciones y hacían amigos entre los que eran como ellos, cosa que debería ya haber sabido... porque la clase social es una categoría aplicada a los escolares, casi siempre se toma la postura de que las razones que explican el fallo generalizado de los alumnos de las clases obreras en el sistema educativo están relacionados con el discente. Rarísima vez se expresa que tal fenómeno tenga alguna conexión con la parte profesional.»

NASH, R.: «¿Qué ocurre en las aulas?» Madrid, Centropress, 1977, p. 15.

(12) Conviene distinguir analfabetismo radical y operativo. Radical el de quien no tiene la posibilidad de expresarse mediante la lectura y la escritura en su propio ámbito cultural y operativo el de quien usando en algún nivel la lengua autóctona, prácticamente desconoce los porqués y las ideas de los fenómenos y situaciones que se dan en su entorno. Los datos mundiales y «comarcales» de ambos tipos de analfabetismo dejan muy en entredicho la funcionalidad y solidaridad mundial, activada a través de muy distintos organismos y esquemas.

Además, hoy, eso se quiere mantener y perpetuar con parches momentáneos —médico escolar, orientador...— que no cumplen ni actúan su auténtico papel, por distintas razones: falta de medios, pluriempleos, bajos sueldos...

En el ámbito de la movilidad social, la escuela del pasado tampoco sirve. Se comprende, en relación con los datos psicopedagógicos. La sociedad encuentra en la escuela un subsistema que consolida los estamentos sociales con sus actitudes, valores y expectativas profesionales. La escuela no se concibe como un lugar científico de proyección y búsqueda de realización de todos los matices y posibilidades de la personalidad, sino como un lugar de transmisión de la ciencia. Los que más puedan, tendrán más ciencia, más medios y más poder. De entrada podían más.

Los que menos puedan en la escuela, tendrán menos ciencia, menos medios, menos poder. De entrada, desde la sociedad, podían menos.

La escuela es selectiva. Impide la movilidad social y los casos de igualación de oportunidades son excepciones que confirman la regla, en contrario (13).

Políticamente y, a partir de lo dicho, el sistema escolar no apoya definitivamente la experiencia democrática.

La experiencia democrática de un pueblo, aunque venga precedida y apoyada por la organización democrática, no son identificables. Aquella supone un grado colectivo de conciencia y desarrollo socio-personal que hace del poder un valor vivido, participado y controlado.

Un sistema escolar alimentado por profesores funcionarios, sostenido por el negocio editorial y manejado por grupos e intereses parlamentarios siempre estará usando de la ciencia desde su ideología, de la escuela, desde sus intereses. Y aunque la ciencia no es neutra, parece legítimo afirmar que es menos ideológica que lo que no es ciencia en el conjunto de los mensajes. La escuela no debe estar para servir intereses. O para ganar votos, o para obtener una contrapartida o para conseguir derrocar al gobierno de turno.

D) ESQUEMAS DE REFERENCIA

¿Qué hacer con la escuela?

Si la escuela de la tradición no sirve, como esquema reproductor, transmisor de la verdad, y estabilizador —desconocedor de las tensiones sociales—, hay que buscar otras respuestas.

Esas respuestas se han dado. A nivel de la tesis, trastocándola: seguir con la escuela, con la institución, criticándola: Pedagogía Institucional.

A nivel de la antítesis: acabando la escuela: Illich, Teimer, Neill...

A nivel de la síntesis: Lo propuesto: dar a la escuela un distinto concepto de científicidad:

La escuela no está para reproducir,
transmitir, y
seleccionar,
sino para

usando las aportaciones sociales y científicas, lograr que los individuos se eduquen al máximo de sus posibilidades, realizando todo lo que poseen en la base de su dotación real: física, psíquica y social. Total: tres matizaciones denominativas para una realidad plural e interdependiente.

La escuela no debe estar hoy para instruir y de

rechazo, indirectamente educar, sino para educar, hacer, crear y de rechazo, mediatamente, instrumentalmente, instruir y colaborar en la selección y uso de los estímulos instructivos cotidianos y continuos.

La PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL ofrece aportaciones valiosas.

La Pedagogía Institucional es un movimiento crítico de la escuela como «fuerte institución napoleónica». Es, precisamente, en Francia, nación que consolidó y desarrolló la respuesta revolucionaria de la extensión del sistema escolar a todos los ciudadanos («igualdad») a través de la burocratización napoleónica, donde se manifiesta una de las más provechosas alternativas al sistema escolar institucionalizado: academicista, intelectualista, pasivo, individualista.

La Pedagogía Institucional se desarrolla en unos supuestos fundamentales, que permiten su comprensión:

Métodos: Dinámica de grupos.

Objetivo: Autenticar la tarea educativa, individualista, competitiva e hipócrita en el sistema convencional.

Los pedagogos franceses (Lobrot, Papassade, Oury, Vasquez...), que han potenciado la Pedagogía Institucional recogen la historia psicológica y pedagógica inmediatamente anterior.

Así, en la vertiente psicológica, están enmarcados en el espíritu y metodología de la teoría y práctica psicoterapéutica de Kurt Lewin, Moreno y, posteriormente, Karl Rogers. Es la vivencia de la insoslayable y enmarcante realidad del grupo.

Es en el grupo donde de hecho y en plenitud se realiza la experiencia humana. No queremos plantear el problema filosófico-social del «prius» ontológico: el individuo o lo social, sino constatar la síntesis experiencial del ámbito humanizante. Es en el grupo donde aprendo a hablar, recibo y respondo a sentimientos, actividades, y se concreta y perfila mi libertad. Es porque me encuentro con los demás, que vivo el lenguaje, la decisión, las posibilidades de hacer y vivir.

En el grupo se aclaran, autentican y superan las escabrosidades individuales del descubrimiento personal y las concretas bases de la realización intersubjetiva.

El grupo es la realidad socio-histórica y antropogénica fundamental. El grupo en sus relaciones —extra, inter e intra— dinamiza y continuamente retroalimenta el contenido, sentido y proyecto de la cultura, de la construcción de la realidad desde el «conocimiento social».

El individuo, como «hecho» histórico-social-cultural es una abstracción. Una abstracción que sólo se concreta y adquiere sentido definido, naturalizado-culturalizado (no como dimensiones opuestas), cuando se integra en la realidad de un grupo.

La persona, referida al individuo, es la sustantivación de un anhelo del hombre: una respuesta al deseo de eternidad: siendo persona se puede y tiene sentido ser eterno. La «persona» facilitaba gran parte del mundo creencial-cultural de Occidente: Dios persona, el individuo-persona, la dignificación del individuo, la salvación...

(13) FREIRE, P.: «¿Extensión o comunicación?». Madrid, XXI, 1973.

LAWTON, D.: «Class, culture and curriculum». London, R., and K., Paul, 1975.

Un concepto de exigencia religiosa de gran relevancia en el conocimiento de la cultura europea.

En la experiencia antropológica, comunicativa, la persona no es una referencia individual, sino un grupo: la comunidad personal.

En esta perspectiva, como referencia profunda y básica, se adecúa la dimensión autenticadora y educativa de la Pedagogía Institucional. Una crítica de la escuela-institución, de carácter individualista, burgués, competitivo, alienante, hipócrita y desconfiado, con la intención de pasar a una INSTITUCIÓN nueva, auténtica, antropogenizante, comunicativa, cooperativa y grupal.

La tesis de la DESECOLARIZACIÓN es más radical, más «antitética» —al menos en la dimensión material—: acabar con la escuela. Desde los escritos de Illich, Goodman, Teimer, criticar y re-institucionalizar la escuela, es una dulcificación.

Evidentemente que no es difícil aceptar ciertos aspectos de la «desescolarización» de la sociedad. Si recordamos las vivencias, las prácticas de tantos años en la escuela y, sobre todo, la impresión de ser como somos, en cierta parte, por las realidades escolares, el planteamiento no parece desorbitado. Preguntados licenciados del CAP en el ICE de la Complutense por las características personales que vivían procedentes de la escuela, se manifestaron de la siguiente manera: pesimismo, indigencia, ignorancia, hipocresía, competitividad, recelo, falta de espíritu crítico, inhibición... El panorama no es, ciertamente, halagüeño.

Desde mi perspectiva la razón profunda en la que tiene sentido «desescolarizar» la sociedad es la siguiente: la escuela —el ámbito de educación formal hasta los 16-17 años— no es una organización para la transmisión de la ciencia objetivada, estudiada por unos licenciados en la Universidad, y luego, transmitida, controlada y «fossilizada», sino el encuentro personal y científico de los medios y personas, capaces de posibilitar el desarrollo y realización educativos de cada persona. La ciencia objetivada en este contexto es un instrumento a usar, pero no un «dioscillo» a imponer. Es en la Universidad o en la preparación específica profesional en donde es muy importante y central el contenido y el manejo de los medios. Eso es instrucción y formación, no educación. Quienes quieren «desescolarizar» la escuela no quieren que educación se identifique con instrucción, con la reproducción de unos esquemas y estilos culturales. Educarse es prepararse para poder gozar, independizarse y criticar —mejorar— la información y los valores culturales de un pueblo.

¿Cuál es nuestra alternativa?

La que:

- 1) Busca un nuevo nivel y contexto de cientificidad en la escuela, y
- 2) En consecuencia, ofrece nuevos papeles a todos los elementos que intervienen en la plasmación de esas realidades: escuela-sociedad.

E) PROSPECCIÓN Y SENTIDO DE LA ESCUELA

¿En qué se basan y cuál es el contenido expreso de los dos puntos de la alternativa?

Recortando la compleja realidad nos fijamos en tres hechos de la tan traída y llevada «revolución cultural», «crisis de valores» y «aceleración histórica», en la que estamos inmersos:

- 1) Nuevas concepciones psicopedagógicas.
- 2) Los medios de comunicación de masas.
- 3) La amplitud y la libertad experiencial del ambiente psicosocial.

Ya quedó suficientemente expresada la concepción psicopedagógica de la escuela tradicional. ¿Qué es lo nuevo?

Que ha evolucionado y tomado otro cariz el concepto de ciencia, de cultura, de educación, en definitiva y en la base, de hombre.

El hombre, cada ser nuevo, fetal, infante, niño, adolescente... las distintas matizaciones funcionales de su urdimbre personal es una dotación a «desenrollar» en función de... Sólo situaciones y experiencias científicamente contrastadas y avaladas pueden desarrollar con validez (14). Si la ciencia, antes le sirvió al hombre para entrometerse en el dominio de lo otro, ahora, el hombre, a través del conocimiento de sí mismo está en el horizonte de dominar los seculares enemigos de los logros más nobles de la cultura: justicia, libertad, igualdad, felicidad. Cada vez en grados menos irritantes de problematismo y dificultad.

El hombre, cada uno, cada persona, no requiere un sistema escolar en que transmitirle verdades ordenadas y sistemáticas que sellen y organicen sus potencias, sino un sistema científico (escolar o no, veremos la tiranía de las palabras) que técnicamente y científicamente avance en la plenitud y plasmación de todo lo que puede ser. El hombre no es una contingencia a rellenar, sino una creación de realidad (15).

Cierto que la escuela transmisora y convencional tenía y conseguía educar, desarrollar, «desenrollar», a través del uso de la ciencia, ordenadamente comunicada y valorada. Pero aquello era indirecto y secundario; directo y primario, transmitir, almacenar y controlar.

De lo que se trata atendiendo a la información psicopedagógica es hacer al revés: primero, estudiar, analizar, provocar, prevenir la puesta a punto correcta y plena de lo que es un individuo, cada uno y, en consecuencia, como instrumento usar el entrenamiento de los conocimientos científicos y del ambiente cultural.

No se necesitan maestros, profesores, TRANSMISORES, sino científicos de la conducta: psicólogos, pedagogos, sociólogos, médicos, biólogos...

(14) «Por tanto ¿qué es la infancia? Y ¿cómo ajustar las técnicas educativas a seres tan parecidos y a la vez tan diferentes de nosotros? Para los teóricos de la nueva escuela la infancia no es un mal necesario; es una etapa biológicamente útil cuya significación es la de una adaptación progresiva al medio físico y social.»

HAGET, J.: «Pedagogía y psicología». Ariel, 1969, p. 176. Barcelona.

«L'enfant n'est pas une cire molle que muos pussions pétrir a notre gré, l'enfant a des dons, des besoins, des appétits intellectuels, des curiosités, «une énergie creative et assimilatrice» (Férier). On prétend que cette énergie puisse «se manifester du dedans au-dehors» (Férier) et pour cela il faut que l'adulte évite de multiplier les interventions impetives s'exarçant du dehors au-dedans» (Férierd).»

BLOCH, M. A.: «Philosophie de l'éducation nouvelle». Paris, PUF, 1948, p. 23.

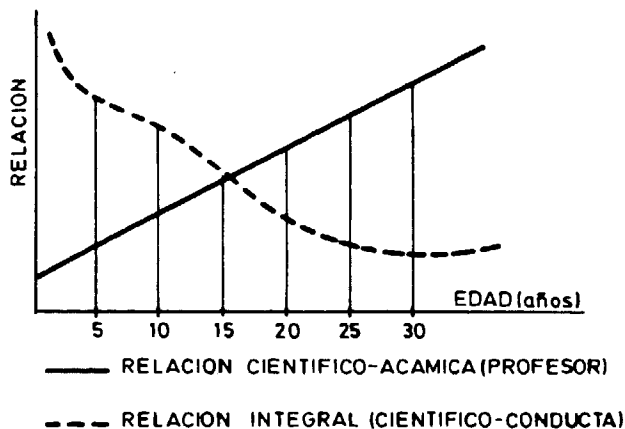
(15) «El ser humano se ve, pues, conducido —gracias a unas circunstancias que luego veremos— a construir, a inventar, a fabricar, a cambiar el mundo y los demás, superarse en su obra, y debido a ello experimenta satisfacción.»

LOBROT, M.: «Teoría de la educación». Barcelona, Fontanella, 1972, p. 180.

O ni unos —los maestros—, ni los otros —psicólogos, pedagogos...—, sino profesionales surgidos o convertidos en científicos de la conducta, de la experiencia, de la complejidad humana.

Como veremos, no se trata de barrer el profesor-transmisor, organizador de conocimientos, el didacta, sino de reducirlo y suplantarlos por científicos de la conducta, que sepan alertar, programar, supervisar y crear experiencias auténticamente válidas para el correcto y pleno «hacerse presente» del individuo. La escuela transmisora también desarrolla al individuo, pero aquí intentamos demostrar otra cosa.

Cuando hablamos del maestro y de la escuela se hace referencia a lo que viene llamándose nivel obligatorio del sistema: de 0-16 (18) años. La relación entre científicos de la conducta y profesor con la edad, vendría dado por esta gráfica:



2) Sobre los medios de comunicación de masas se ha escrito en los últimos años infinidad de páginas. Lo que son y lo que deberían ser. El nivel de manipulación y agresividad que ejercen. Aquí se propone algo ya dicho y sencillamente repetido: los medios de comunicación de masas, organizados y apoyados, pueden sustituir en casi todos los momentos y aspectos, en un proyecto de educación permanente, la función del profesor y de la escuela como transmisores.

Se trata de recalcar y potenciar el distinto funcionamiento que surge de esa nueva colocación de medios y elementos puestos al servicio de la educación (16):

Instituciones (escuelas) y personas (profesores) —que no tienen por qué aumentar indefinidamente en función de los alumnos— pasan a ser centros de estudio, de entrenamiento y procesos de supervisión de los educandos.

Medios de comunicación de masas: periódicos, revistas, teléfono, cassettes, radio, TV, cine..., organizan, difunden y ayudan al enriquecimiento cultural de la información ambiental y mundial.

Asociaciones de familias, madres, jubilados..., aportan tiempo, experiencias, medios para dialogar, convivir, animar el desarrollo educativo de la comunidad.

Esto no se ve claro en la sociedad actual (también en la española). Es un atisbo de algo que será cultural —entonces parecerá natural— en 50 años.

3) El ambiente es abundante y prolijo en experiencias. Lo que aquí referimos está muy relacionado

con el punto anterior. Todos los padres y profesores en sentido de queja o asombro manifiestan preocupación por los continuos y variados impactos de los niños, de todos, en la actualidad.

¿Quién controla y guía esos impactos? El mercado consumista y el interés del mercado capitalista. Son prodigiosos los montajes, por ejemplo, que arrastran los telefilms de dibujos animados redescubiertos por los nipones como Marco o Mazingher Z: TV, cuento, cromos, baberos, cuadernos, música... Y así con todo.

Llamar la atención de que también se puede hacer otra cosa: poner esos medios y crear instrumentos para que cada día más abundantemente —ya existen experiencias— y menos disfuncionalmente, en relación con las contradicciones de los mismos medios de comunicación, se creen cursos, núcleos de información, secuencias temáticas que puedan ir entroncando en la «tradición» y en la sociedad a cada sujeto. Que queramos ver personas atendidas por un servicio técnico y científico —profesional— de la conducta, que pueda programar el plan de plenitud de cada uno y corregir desviaciones.

¿A la luz de esto, cuál es el sentido de la escuela?

Ya ha quedado dicho. Ahora lo resumimos y centramos en la expresión nuclear: el subsistema escolar del pasado y el que atisbamos son científicos, sin embargo, ¿cuál es la diferencia?

F) SOCIEDAD Y ESCUELA CIENTIFICA

Sistema escolar — convencional (pasado) — científicos: actual

El convencional era científico hacia afuera del individuo:

1) Usaba de conocimientos, ordenados y sistematizados en mayor o menor medida, que eran los que se transmitían.

2) Se basaba en recomendaciones, prácticas y experiencias justificadas en una determinada concepción del hombre y de la realidad.

3) Y funcionaba para la transmisión de los saberes y reproducción social en que consistía la educación (17).

El sistema convencional era científico al nivel de los dominios sincrónicos de conocimiento. No podía ser de otra manera. La sociedad transmite y comunica su bagaje cultural. Los elementos de esa sociedad se seleccionan y eliminan (naturalmente) a través del funcionamiento de lo que tienen. Si «tienen» poco se les hace caridad. (Recordar cómo en los siglos XVI-XVII, los atisbos del posterior, organizado,

(16) El problema del cambio en las actitudes y planteamientos del sistema escolar no consiste tanto en decir y tratar de actuar en la «mejora» de algunos de los tiempos y actitudes del sistema, sino en eliminar, modificar, sustituir radicalmente alguno de los elementos cruciales que mantienen la estructura de esa realidad: por ejemplo, los horarios, la práctica de los exámenes, la autoridad aislada de cada profesor, intocable en su comportamiento...

(17) La escuela tradicionalmente, desde la aceptación del «trivium» y el «quadrivium» ha visto su tarea dominada por la permanente atención a la información científica de lo objetivo, de lo «otro». La novedad es que hoy el hombre mismo es objeto de ciencia, de búsqueda, de potenciación, de desarrollo organizado y sistemático. Las obras de Piaget, en general, son buena fuente de documentación para el estudio de este punto.

generalizado y napoleónico, sistema escolar nació en experiencias de caridad de hombres religiosos) (18).

Del hombre se sabía poco. Que podía vivir políticamente organizado, que requería la actividad social, que era sujeto de derechos y deberes, que era un núcleo de facultades operativas y que tenía tensiones de religiosidad.

Eso no se ha negado. Mejor dicho, eso no es negación, ni oposición de que el hombre haya profundizado y concretado conocimientos sobre sí mismo. De ahí nace la nueva concepción científica de la escuela.

El sistema escolar actual es, debe ser, científico de nueva y sincrónica forma en relación con la realidad actual.

Científico hacia dentro —del individuo—:

1) Usando de los conocimientos científicos de cualquier área y nivel para culturalizar y socializar a los individuos.

2) Pero teniendo primero y radicalmente en cuenta que no se hace de los individuos, personas, instruyéndoles, sino potenciando técnica y profesionalmente todos los núcleos de realización de su urdimbre personal.

3) Aunque para el logro de esa educación, la instrucción educativa, siga como elemento de valor e interés.

¿Qué papel y sentido tiene la escuela de los grados, de los libros de texto, de los exámenes, de los 40 alumnos en pupitre, 6 ó 7 horas al día con «expertos» profesores, uno, en matemáticas, el otro, en biología, el otro, en francés. Y el alumno ¿a educarse o sobrevivir?

Este planteamiento propuesto hay que considerarlo a la luz de varios criterios:

1) No se critica «ideológica» y apasionadamente, como rechazo, la escuela científica, objetual, de la tradición.

Esa escuela académica, memorística, abstracta, culturalista, ha tenido su papel sincrónico con los elementos y datos de madurez de la socio-cultura correspondiente. Lo que aquí nos preguntamos es por dónde atisbar el futuro de la escuela con sentido y valor en la sociedad actual.

2) Cuando usamos la palabra «científica», ya de la escuela tradicional o de la actual, no estamos en la línea laicizante, de planteamiento reivindicativo o no, de la escuela. Precisamente, desde la actividad de la escuela técnica y profesional que matizamos, ese problema es un viejo problema.

La escuela no es lugar para instruir ni en religión, ni en política, ni en educación cívica, ni en «construidas formas» de ver la realidad. Los grupos sociales y los medios de comunicación de masas se organizarán, y aquéllos y éstos prepararán medios para informarse y transmitirse. La escuela es un lugar científico de desarrollo personal, lo máximo posible. No es una columna, con tabloneros de horario, donde de 11 a 12 hay religión para 6.º A y de 12 a 1, física para 8.º E.

¿Qué hacer para acercarnos a esa escuela? ¿Cómo transformar lo presente en algo nuevo? ¿Qué papeles nuevos corresponden a los elementos existentes? ¿Hasta qué punto es viable económicamente? ¿Es más caro o no lo establecido o el camino presentado en coherencia histórica?

Muchas preguntas. Intentemos preparar el camino a través de unas respuestas que pueden animar un posible debate.

Simplificamos y concretamos un primer nivel de comunicación de este problema usando los descriptores anteriores:

Aprendizaje: Indagación, descubrimiento y adaptación funcional a las realidades conocidas, desde matizadas estructuras y en distintos niveles de abstracción.

Profesor: orientador, técnico, profesional. Psicopedagogos, científicos de la comunicación. No necesariamente en aumento como informadores de un número ilimitado de aulas «necesarias» para «albergar» alumnos, sino científicamente dedicados al análisis y estudio de la conducta y dirección del aprendizaje vivo, directo y ambiental de los niños y jóvenes en el ámbito de la comunidad educativa.

Alumno: No almacén de datos y muestra de habilidades intelectuales, marcadas por el intelectualismo y la repetición, sino complejo personal a educar en la global y potenciabile manifestación de su personalidad.

Grupo: Relación horizontal, de empatía, de respeto y radical aceptación de la ecuación experiencial que es cada uno.

Comunicación: Polisémica, abierta al contexto más real y directo de las experiencias de los educandos.

Curriculum: Abierto, progresivo e integrado.

Programa: No concebido como temporalización de unos abstractos y obsoletos saberes, sino como organización de un entrenamiento y desarrollo de las posibilidades personales, usando la información y estructura científicas.

Métodos: Matizados y analizados para aplicarlos adecuadamente a cada situación real, integrando aspectos de distintos planteamientos y no cerrados en el uso y abuso de un único diseño metodológico, pretendidamente el mejor.

Evaluación: Entendida como un continuo proceso de retroalimentación, por el que los alumnos aprenden a trabajar y estructurar su personalidad

Centro: Un lugar resguardado y abierto, en el que todos los ciudadanos pueden enriquecerse mutuamente y en el que se disponen los medios técnicos adecuados para analizar la conducta, ejercitar experiencias fundamentales de convivencia...

Administración: Un esquema funcional, nada receloso, claro y objetivo que promociona y apoya los intereses de la colectividad.

Ideología: Un profundo y activo respeto por la individualidad y experiencias de cada persona y grupo de convivencia.

Trabajo: La aceptación del poder educativo y del sentido convivencial y de respeto que produce la generalizada experiencia del trabajo como realidad inserta en la escuela, en todos los aspectos y matices.

Familia: El punto de referencia y de llegada de

(18) «A mi modo de ver, el establecimiento de la escuela pública elemental tiene su origen en dos causas principales. Primera, la arremetida del industrialismo tuvo por efecto que la familia como unidad de producción (debemos recordar que se trataba de una sociedad agraria y gremial durante el proceso de cambio) comenzó a dispersarse en aquellos lugares en que se fundaban grandes unidades de producción que implicaban largas horas de trabajo fuera del hogar. Los padres especialmente, pasaban en la fábrica interminables jornadas. Resultó que el hogar dejó paulatinamente de funcionar como la institución educativa que hasta cierto punto había sido hasta entonces... Segunda, para este trabajo hacían falta conocimientos básicos de lectura. Algunos economistas han calculado que durante la segunda mitad del siglo XIX, la industria europea precisaba de cultura elemental para los dos tercios de sus trabajos de fuerza.»

HUSEN, T.: Ob., cit., p. 23.

todos y cada uno de los deseos y realizaciones que se proyectan en la escuela y que quedan potenciados o negativamente condicionados.

Entorno: La realidad ambiental desde la que se nutre y progresa todo el conjunto de experiencias y realizaciones que provoca un centro de educación, con pleno sentido y no un proyecto universalista y teórico de información abstracta.

Comunidad nacional: El conocimiento y respeto por los valores y situaciones típicas de la experiencia nacional como plataforma de proyección valorativa y de contraste con otras realidades nacionales y culturales.

Comunidad mundial: La experiencia «cosmopolita» como valor concreto en que puede arraigar un espíritu abierto a la convivencia y potenciado en el desarrollo de su espíritu convivencial, como uno de los máximos aspectos de las posibilidades educativas de cada grupo-personal.

Tras esta descripción uno de los problemas se centra en la búsqueda de estrategias para transformar todos y cada uno de los elementos actuales en la

nueva función, en el contexto del sistema escolar científico que hemos descrito.

Al menos, parecen útiles los siguientes componentes y su revisión.

1) Función y estrategia de cambio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, de las Facultades de Ciencias y Letras, y, en concreto, de los estudios de Sociología, Psicología, Economía, Biología, Pedagogía.

2) Base material-institucional de la nueva escuela: ¿qué hacer con los centros actuales? ¿Cómo programar los futuros? ¿Para qué tareas concretas?

3) Modelos de colaboración de las comunidades vecinales, profesionales, empresas, jubilados, tiempos de ocio, madres...

4) Planificación y actividades de los medios de comunicación de masas, creación de bancos de recursos, revistas, periódicos, telefonía...

5) La idea —el ideal— de la Comunidad Educativa.

Además de sugerencia, esos cinco puntos pueden ser tema de una continuación.

I SIMPOSIO DE LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA PARA PROFESORES DE BACHILLERATO

(Barcelona, 1-4 de mayo de 1980)

Organizado por Profesores de Lengua y Literatura españolas de Institutos Nacionales de Bachillerato de Barcelona, pretende:

- Servir de *actualización* en temas de Lengua, Literatura, Didáctica y Metodología.
- Servir de cauce de expresión a la labor investigadora realizada por docentes de Bachillerato de toda España.
- Servir de tribuna, donde se debatan científicamente temas de actualidad lingüística, literaria o didáctica.

Para alcanzar los objetivos anteriores ofrece:

- *Ponencias* a cargo de eminentes profesores.
- *Comunicaciones* de los participantes.
- *Seminarios de trabajo*.

Comunicaciones, fecha límite de recepción 31 de marzo de 1980.

El texto completo de la Comunicación se presentará mecanografiado, a doble espacio, y sin límite de extensión.

Toda *Comunicación* deberá ir acompañada de un resumen, cuya extensión máxima será un folio, mecanografiado a doble espacio por ambas caras.

Seminarios, en su preparación intervendrán diversos grupos de trabajo, que ofrecerán previamente un documento de trabajo y discusión científica.

Su temática girará en torno a:

- Temas de actualidad investigadora y didáctica sobre Lengua.
- Temas de actualidad investigadora y didáctica sobre Literatura.
- Temas de organización (Preparación del próximo Simposio, Proyecto de creación de una Asociación de Profesores de Lengua y Literatura, Proyecto de Revista especializada...).

El *programa definitivo* se enviará a todos los participantes en la primera quincena de abril. En él figurarán los locales donde se celebrará el Simposio.

Información:

Enrique Miralles García. Instituto Nacional de Bachillerato «Juan de Austria». Concilio de Trento, 158. Teléfono 307 34 02. - Barcelona-20.

Ricardo Velilla Barquero. Instituto Nacional de Bachillerato «Infanta Isabel de Aragón». Concilio de Trento, 160. Teléfono 307 34 13. - Barcelona-20.

Análisis semántico de los Medios de Comunicación Social

Por Santiago ALDEA GIMENO (*)

A nadie se le oculta la radical influencia que en todas las sociedades modernas poseen los medios de comunicación social. No puede la enseñanza, so pena de automarginación, olvidarse de esta realidad, de ahí la vital importancia de las teorías científicas que pretenden, desde diversas perspectivas, estudiar todo ese caudal significativo que inevitablemente cae sobre nosotros y condiciona nuestros comportamientos socio-culturales.

Semántica, semiología... perfeccionan progresivamente su aparato teórico, pero es de tal urgencia el problema que se hace necesario construir y aplicar modelos de interpretación a universos semánticos restringidos como soportes de la teoría, a la vez que condicionantes de la misma. Por otra parte, es la aplicación la que permite ampliar críticamente los postulados teóricos y darles la necesaria base de divulgación a todos los niveles.

A la Metodología y Didáctica corresponderá más tarde decidir sobre las condiciones de aplicabilidad de los modelos y su uso concreto en la praxis escolar.

Objetivos

Pretendemos desarrollar un análisis de contenido acerca de los mensajes emitidos en ciertos medios de expresión sobre un hecho concreto: el golpe de estado chileno (hemos optado por él por tratarse de un «argumento» informativo muy conocido, pero metodológicamente hubiese servido cualquier otro). Al que llamamos «hecho X» y al que, en principio, consideramos como una forma vacía, ininteligible. El medio aprehende el hecho y lo vierte en su propia «ideología», después lo presenta como mensaje —por combinación y selección— o serie de mensajes capaces de ser «entendidos» por sus lectores.

Todo este proceso consiste en la semantización, funcional y cualitativa, del microuniverso significativo con que el medio codifica lingüísticamente el «hecho X». Es algo evidente que un mismo hecho puede ser semantizado de muy diversas formas, bastará ver en nuestro estudio cómo lo realiza, por ejemplo, el medio que llamamos «A» y cómo intentan plantearlo los autores del golpe militar. Lo que para unos será «matar la democracia», para los golpistas puede ser «salvar al pueblo».

Analizando esta semantización pretendemos llegar a lo que se designa como «ideología». Este término, muy utilizado en el análisis marxista, que lo considera como una superestructura que abarca todos los aspectos básicos en que se clasifican habitual-

mente los contenidos culturales, no es operativo en esta concepción. Por eso, limitamos y acotamos su alcance: por «ideología» entendemos, no un tipo particular de mensajes, sino, como dice E. Verón: «la organización de los mensajes, desde el punto de vista de sus propiedades semánticas». La ideología se convierte así en una estructuración que puede estar presente en cualquier tipo de mensajes, tanto en una situación límite (como es la estudiada) como en una simple crónica deportiva (1).

EL METODO

El método se basa, fundamentalmente, en la semántica estructural que concibe el universo semántico como una estructura actancial. Modelo propuesto y desarrollado por A. J. Greimas (2), Propp...

1. EL «CORPUS»

Definimos el «corpus» como «un conjunto de mensajes» (Verón). Concebido globalmente presenta series significativas lingüística y no lingüísticas. Su estudio exigirá tener en cuenta ambas realidades, aunque atendamos primordialmente a la primera.

Nuestro «corpus» está constituido por la información contenida en dos revistas sobre el golpe chileno:

- CUADERNOS PARA EL DIALOGO.
Octubre 1973 - «Medio A».
- MUNDO.
22-IX-1973 - «Medio B»

Condiciones del «corpus»

a) *Representatividad*.—La representatividad se presta al análisis cuantitativo, pero está sujeta a diversas interpretaciones. Supongamos, como hipótesis, que al finalizar este estudio podemos exponer dos estructuras ideológicas en la captación se-

(*) Profesor agregado de Lengua y Literatura española del I.N.B. «José M.ª Albareda». Caspe (Zaragoza).

(1) E. VERÓN: *Lenguaje y comunicación social*. Nueva Visión. Buenos Aires, 1969.

(2) A. J. GREIMAS: *Semántica estructural*. Gredos. Madrid, 1966.

mántica del hecho «X». ¿Podemos afirmar que es esta la ideología de dichos medios? (En nuestro caso la respuesta es negativa, ya que sería necesario ampliar la muestra con otros análisis para poder caracterizar al medio). Por otra parte, tampoco las tipologías políticas solucionan adecuadamente el problema, así, decir, por ejemplo, que «MUNDO» representa un tipo de «derecha liberal» no permite concluir que la ideología de la derecha liberal española equivalga a la presentada por el análisis.

El problema es complicado. Y extralingüístico. Pero entra de lleno en la representatividad del «corpus» elegido.

La respuesta debe buscarse por varios caminos:

- Encontrar el significado que tales conceptos (clase social, derecha...) poseen en los medios que forman el «corpus». (La semántica ha encarado ya, satisfactoriamente, este tipo de problemas mediante el desarrollo del concepto de «campo semántico».)

- Contraponer los resultados con las propuestas obtenidas desde otras ciencias que parten de perspectivas distintas: sociología, antropología...

En nuestro caso concreto, por interesarnos más el propio método de análisis que sus consecuencias sociales, no hemos sido rigurosos al fijar las condiciones de representatividad. No obstante, hemos pretendido que la posean en algún grado, para ello hemos considerado el hecho «X» como una unidad temática y nos ha bastado un simple repaso por el catálogo del medio «A» para advertir la prolijidad y frecuencia con que lo trata.

b) *Eshhaustividad*.—«Consiste en la adecuación del modelo a los elementos contenidos en el Corpus» (Greimas). En nuestro caso el modelo actancial es apto para la descripción semántica que nos proponemos; aunque, naturalmente, el modelo debe ser cada vez más riguroso a medida que se vaya enfrentando con auténticos problemas de aplicabilidad. En cualquier caso, nos parece necesario ampliarlo con un simbolismo —místico o cultural— en que se desenvuelven los valores significativos del texto. Aspecto que no hemos tenido en cuenta.

2. CARACTERIZACION DEL MEDIO

Entendemos por «Medio» el canal a través del cual el mensaje se manifiesta. En nuestro estudio se trata de medios impresos, de ahí que la materia significativa («proceso empírico de transmisión de signos que obedece a un código») sea visual.

a) *Infraestructura visual paralingüística*

Afirmada la infraestructura lingüística —código gráfico— debemos señalar las características paralingüísticas que forman el contexto del Corpus presentado. Su importancia es manifiesta: el medio utiliza una serie de técnicas que resaltan o disminuyen el interés del mensaje.

Por ser una primera cualificación del mensaje por el medio, nos sirve de aproximación valorativa, aunque a estas alturas sólo podemos plantear hipótesis: CORPUS A («Cuadernos para el Diálogo»).

La portada anuncia en letras de gran tamaño lo que considera noticia clave de la revista: «Chile: caen la máscaras». El primer editorial repite nuevamente en letras mayúsculas la frase de la portada.

El texto estudiado que ocupa de la página 5 a la 10, aparece escrito a cuatro columnas y con cierta uniformidad. Cabe destacar: frecuentes paréntesis, abundante uso de guiones y entrecomillados. La importancia que el tema guarda para el medio queda manifiesta en la mera enumeración de páginas dedicadas al mismo:

— Paginación total: 60.

— Paginación dedicada a Chile: 33.

CORPUS B («Mundo»).

El medio concede importancia a la noticia, pero deja de ser tan vital como para «A». No hay referencia en el editorial y los medios técnicos son similares a los del Corpus anterior. Merece la pena destacar la introducción en el texto de recuadros que historian, en rápidos puntos, el movimiento allendista.

— Paginación total: 82.

— Paginación dedicada a Chile: 10.

b) *Infraestructura no lingüística*

Son las características materiales que afectan a la información: imágenes, color...

En «A» (el análisis lo realizamos sobre el texto-editorial, páginas 5-10), tales medios son más bien pocos, se reducen a tres fotografías puestas en evidente contraste: una manifestación popular de apoyo al presidente y dos escenas militares (soldados y un tanque) sobre el golpe de estado.

«B» es profuso en medios. El color distingue el núcleo central que aparece bajo el título de: «Chile, la muerte del reformismo» y temas adyacentes que explican o historian dicho acontecimiento. Presenta cinco fotografías y un detalle muy significativo. El comentario es una frase del general golpista; así, la titulada «ataque armado al Palacio de la Moneda» continúa con esta coetilla: «la grave crisis económica, social y moral que está destruyendo al país». Las restantes llevan los siguientes comentarios:

- «El compañero Presidente.»

- «La incapacidad del gobierno para poner fin al crecimiento y progreso del caos.»

«El constante aumento de grupos paramilitares armados.»

«El Presidente debe proceder inmediatamente a ceder su Alta Magistratura.»

Completa la caracterización contextual la descripción del microuniverso informativo en que aparece el «Corpus».

Ambos medios constan de secciones fijas. La inclusión en una o en otra supone una clasificación significativa respecto a la concreta parcelación con que el medio explicita la realidad:

Las secciones fijas de «A» son:

- Problemas españoles.

- Laboral.

- Internacional.

- El pulso de los días.

- Cartas.

- Artes y Letras.

- El críticón.

Nuestro texto pertenece al editorial. Vuelve a aparecer el tema en «Internacional»

- El temario de «B» es muy similar: Editorial, España, Documento, El Mundo, Cultura, Economía, páginas especiales. El «Corpus» aparece en la sección «El Mundo».

La similitud clasificatoria parece indicar que se trata de una típica visión periodística, pero que responde

a hechos culturales: admitiendo matices se puede afirmar que los receptores son muy semejantes (aspecto corroborado por una encuesta realizada en aquellos momentos en la Universidad de Barcelona).

La siguiente aproximación contextual viene marcada por los titulares. El titular resume, frecuentemente, la opinión que el tema le merece al medio, no obstante, hay que andar con precaución: estamos en un estilo periodístico que puede buscar el sensacionalismo, aunque también en este sentido posee valor significativo.

Los titulares «funcionan» de forma distinta en ambos medios. En «A» sirven como acotación y presentación temática. Son generalizadores, se conforman con presentar sin llegar a la denuncia. Los de «B» son argumentales. Entran de lleno en el nivel textual, participan de la estructura fáctica (los hechos) e introducen actores de la misma. Curiosamente también «A» posee un titular argumental y valorativo, pero pertenece a un artículo dedicado a Uruguay: «Otro golpe mortal a la democracia».

El modelo no nos permite todavía entrar en el contenido de tales titulares. Adelantamos un primer esquema de los mismos (3):

(Esquema 1)

MEDIO «A»

Editorial

1) Chile: caen las máscaras.

Internacional

- 2) Chile no es una excepción.
- 3) Los militares chilenos.
- 4) ¿Sólo Allende ha muerto?
- 5) Neruda
- 6) A la memoria de Allende.
- 7) Chile a encuesta.
- 8) Uruguay: otro golpe mortal a la democracia.

MEDIO «B»

El Mundo

- 1) Allende, demócrata.
- 2) Chile. La muerte del reformismo.
- 3) El compañero presidente.
- 4) Tres años de gobierno popular.
- 5) Patricios y cabezudos.

Subtítulos:

- 6) Prats, renuncia forzada.
- 7) La USA, en la sombra.
- 8) La conspiración CIA-ITT.
- 9) Reacciones.
- 10) El Che guerrillero volverá otra vez.

3. TRANSFORMACION DEL CORPUS EN TEXTO

La transformación del Corpus en Texto comporta dos aspectos complementarios:

- La elección de la isotopía (base clasemática permanente), que admite, en principio, una formulación simple, aunque más tarde pueda convertirse en compleja e incluso modificarse. Se trata de una primera aproximación que en nuestro estudio centramos en la oposición «Violencia vs Legalidad», sin que podamos añadir acerca de la estructuración que los medios realizan de la misma (aplicando esta perspectiva a otros textos del mismo medio podríamos llegar a una caracterización significativa y de relevancia ideológica).

- «Eliminación de los aspectos y elementos que pertenecen a otras isotopías» (Greimas). De esta forma centramos el análisis, pero prescindimos de detalles que pudieran ser significativos desde otras isotopías. Concretamente excluimos todos los textos biográficos e históricos sobre la vida de Allende, las declaraciones y citas literales que no pertenecen al propio medio... Así el Corpus ha sido transformado en Texto, formado por un inventario o serie de mensajes. Inventario sobre el que no tenemos información alguna acerca de su estructuración jerárquica (si existe) o transformacional (estructura elemental, repetida...).

Este inventario nos permite, mediante un proceso de reducción, transformar el texto en una «manifestación discursiva» a través de un proceso de «normalización» que comprende tres momentos:

- a) Objetivación del texto: el texto queda desgramaticalizado.
- b) Constitución de una sintaxis elemental: sintaxis de base lógico-semántica constituida por dos elementos iniciales.

ACTANTES vs PREDICADOS

Actantes (4)	}	Actor-fuente Actor-destino Destinatario Adyuvante Oponente
-----------------	---	--

Predicados	}	Funciones < Modalidades Cualificaciones < Aspectos
------------	---	---

c) Lexemática de la descripción. Consiste en la lexicalización de todos los sememas, atribuyéndoles sufijos derivativos según sean cualificaciones o funciones. El resultado será una lexemática descriptiva autónoma. Así, por ejemplo, el comienzo del texto «A» queda normalizado de la siguiente forma:

(3) Para el estudio del valor significativo de la infraestructuras no lingüísticas se han propuesto diversos modelos, estadísticos y cualitativos, uno de los más conocidos es el de Jacques Kayser (*Le quotidien français*. París, 1963), que atribuye coeficientes determinados desde tres perspectivas: titulación, colocación, presentación.

(4) C. E. SLUZKI: *Estructuras semánticas y contra-transferencia*. Nueva Visión. Buenos Aires, 1969. Concretiza el cuadro de actantes en su aplicación a las patologías. Señala:

- I. Ego; Alter; ni Ego ni Alter.
- II. Fuente; destino; ni Fuente ni Destino.
- III. Personal; Impersonal.

Actor-F
«disparos»

Actor-D
«Presidente»

Función
«matar»

Cualificación
«elegido legalmente»
«desprecio de la Ley»

la normalización continúa hasta agotar el texto (5).

ESTRUCTURACION

Tenemos preparados los inventarios y descrito el universo actancial que nos posibilitará el descubrimiento de la organización del mensaje por el medio. El hecho «X» está incrustado en el eje semántico: violencia-legalidad. Queremos saber cómo el medio semantiza las funciones, cualificaciones y aspectos en su relación con los actores. E, igualmente, cómo los semantiza a ellos mismos. En definitiva, mostrará la versión significativa del hecho dentro de unos medios concretos.

MEDIO «A»

Las operaciones realizadas por este medio a través de los titulares proporcionan el siguiente repertorio (los números hacen relación al esquema 1).

Ap	An	F (↔)	C	a
(4)	(1)	(1)	(2)	(6)
(5)	(2)	(4)	(3)	
(6)	(3)	(8)	(4)	
	(7)		(7)	
	(8)			

La escasa presencia de predicados dinámicos manifiesta el reducido interés del medio por la caracterización del hecho como un proceso (por ahora nos referimos a los titulares), a la vez que predominan las cualificaciones dirigidas a los actores, personales o no personales.

Los «Ap» son «Allende y Neruda», o mejor, sólo Allende, ya que el (5) no ofrece información alguna ni es cualificado posteriormente. El (6), de referencia aspectual fuera de «F» y «C». Nos queda únicamente el (4) como «Ap». Descubre el hecho y abre un interrogante «¿Sólo él ha muerto?». El eje semántico «vivir-morir» señala un proceso semántico complejo, adelantándonos al texto indicaremos una estructura posible:

vivir vs morir
 ----- -----
 pervivir acabar

(«no morir del todo») («morir del todo»)

La estructura simple «pervivir vs acabar» connota nuevas posibilidades para el semema «vida». Desde la perspectiva «muerte»:

morir ——— ± no vivir
 |
 ± acabar

pero si «morir ± ~ acabar», entonces se puede «morir y pervivir» (de hecho esta posibilidad es tan común que ha pasado a ser un tópico literario). El titular (4) no nos permite comprobar esta hipótesis —lo explicará el texto—. Algo queda claro, el «Ap» es actor destino (función centripeta).

Las otras funciones (1) (8) hacen referencia a «An», el primero de valor descriptivo y función centripeta dirige hacia el «actor-destino» un proceso que enumera simbólicamente: «caída de máscaras», lo que presupone un eje temporal:

- ANTES: máscaras
- AHORA: caída de máscaras

el elemental simbolismo desautoriza de entrada a los «autores-fuente».

En (8) el «actor-fuente» aparece cualificado y de función centripeta, introducido mediante una conexión de gran importancia significativa «otro». El sintagma que atribuyéndolo a su referente («Uruguay») es descriptivo se convierte, bajo el influjo del conector en clasificador. De este modo, la función queda semantizada como referencia a un elemento constitutivo del hecho «X»: «golpe mortal», que enlaza con el actor personal (4) destino y explicita ese interrogante abierto en (4) —«¿Sólo Allende ha muerto?»—. No, también, con él, ha recibido un «golpe mortal la democracia».

La misión semántica de los otros titulares es más elemental (2): contextualiza, inscribiendo el hecho en una problemática más general (3) (5) (6) no presentan suficientes elementos para averiguar sus funciones.

Al estudiar la estructuración realizada por el medio los titulares nos han dado la siguiente información:

- El hecho pertenece a situaciones de violencia que atentan contra la democracia mediante las distintas operaciones (Utilizamos los términos en el sentido propuesto en la teoría por Greimas, Verón...):
 - descripción: (1) (4) (3, 5, 6 ?)
 - clasificación: (8)

(5) Explicitamos el proceso mediante un tipo de notación simbólica muy usada:

COMPONENTE ACTOR	NOTACION A
Subclases personal/no personal singular/plural determinado/indeterminado	p/n s/m d/i
FUNCION centrípeta centrífuga	← → A ← A →
CUALIDAD	C
ASPECTO	a
LIMITE	/
NEGACION	~
OPOSICION	VS
EQUIVALENCIA	±

(p.e. «Prats, renuncia forzada» —medio «B»—: (/Apsd, c/))

- connotación: (4)
- Contextualización (2)
- temporalización: (1)
- explicación: (3, 5, 6 ?)

También en los titulares del MEDIO «B» advertimos la escasez de predicados dinámicos, frente a la abundancia de cualificaciones. Predominan las operaciones de explicación y clasificación, pero, frente al otro medio, destaca la temporalización efectuada por el titular (10) /Apsd c /), funcionalmente semantizado como actor-fuente su dirección es centrífuga. Marca un eje temporal que recorre el hecho:

Antes	«guerrilla»
hecho	
Futuro	«guerrilla»

dinamismo motivado por el hecho y, en consecuencia, orientado hacia los actores-fuente.

EL TEXTO

Los titulares nos han permitido insinuar ciertas hipótesis, pero todavía no podemos afirmarlas ni negarlas. El elemento de verificación es el propio texto.

Pasos:

- a) Codificación del texto (de acuerdo con los criterios ya señalados anteriormente).
 - b) Inventario de los resultados obtenidos.
 - c) Agrupación de los actantes y predicados.
- Sintetizamos los resultados:

Esquema 11

ACTORES FUENTE

- (a) Ráfaga de ametralladora.
- (b) Los viejos y nuevos intereses.
Táctica vieja.
- (c) Régimen militar
Derroadores del poder
Causantes del golpe.
Militares y partidos no demócratas.
Golpistas.
- (d) Nueva legalidad.
Cualificados por sus actos.
Desmentidos por su actuación.
- (e) Masacre militar.
- (f) Fracaso legal de la Democracia-cristiana.
Oposición chilena.
- (g) Los respetados por Allende.

FUNCION

- (i) Matar.
Ganar la batalla.
Derrocar.
Imponer por la fuerza.
Eliminar impunemente.
- (j) Crear el caos.
Romper la legalidad.
Obstaculizar.

- (k) Hablar de legalidad.
Presentar el golpe.
Salvar al pueblo.

(El esquema 11 es una síntesis de todo el texto, pero que se apoya en el análisis y normalización completa del mismo. Por su amplitud no podemos, obviamente, exponerlo, pero ya hemos indicado el procedimiento.)

El titular (1) introducía un eje temporal en el hecho que el texto reproduce literalmente, aunque ya con nuevas connotaciones:

Pasado	«máscaras»
Hecho	«caída de máscaras»
Futuro	«nueva legalidad ± máscaras»

El grupo (c) determina a los actores-fuente. Se trata de una rebelión militar apoyada por los partidos no demócratas. Funcionalmente aparecen semantizados en términos heroico-militares: «ganar la batalla, matar...». Estamos, pues, ante una «violencia militar» que se impone «por la fuerza de las armas».

¿Qué representa esta violencia militar? (b) y (f) lo explican en términos de «Lucha de clases»: los militares son las manos utilizadas por los «viejos y nuevos intereses» oligárquicos que se veían en peligro por la situación planteada por el actor-destino. Funcionalmente esta violencia es «romper la legalidad».

La violencia militar ha triunfado y el eje temporal señalado por el titular (1) llega al momento «futuro»: se deben poner nuevamente las máscaras, de ahí los grupos (d) y (k). El Medio «A» actúa en estos momentos como presentador y en ese juego de «legalidad vs ilegalidad» impone una prueba definitiva: «los propios actos». El resultado es la desvirtuación de la «nueva legalidad».

El actor-fuente, lexematizado ya como «militares golpistas», se nos presenta como «violencia, ilegalidad, capitalismo, fuerza», pero todavía no constituye una estructura significativa, pues no nos ha semantizado al otro funtivo: actor-destino. Precisamente el sema «intereses capitalistas» nos advierte sobre la contextualización general del mensaje presentado desde la perspectiva de «lucha de clases», en consecuencia, todas las cualificaciones del actor-F redundan en esta dirección:

CUALIFICACIONES

«militares golpistas»	defensores de la oligarquía falsos peones del capitalismo creadores del caos impuestos por las armas financiados por el expolio del continente
-----------------------	--

y sometidos por el Medio a la prueba de sus propios actos, la cualificación selecciona los apoyos léxicos más duros:

«actos de los golpistas»	impune masacre denunciadora del nuevo gobierno colonialistas ilegales
--------------------------	--

Las dos ocasiones en que el texto se sitúa desde distinta perspectiva corroboran la cotextualización

indicada: en ambas el Medio parte desde el «actor-D», identificado como «Chile allendista», y convertido estilísticamente en «actor-F» semantiza su función como «lucha contra la opresión y los intereses capitalistas».

ACTOR-DESTINO

El Medio lo presenta en un proceso de concretización:

«—> Izquierda continental, pueblo chileno... Presidente Allende». Identificado con la «democracia y legalidad» se justifican y explican las lecturas señaladas en los titulares, especialmente el (4) «¿Sólo Allende ha muerto?». No. También sus cualificaciones «defensor de la dignidad de su pueblo, la democracia y la libertad».

Muy sintomático es que el texto comience «una ráfaga de ametralladora acabó con la vida, sólo con la vida...» y acabe «... pero Allende continúa», lo que explica la estructura planteada en los titulares:

vivir vs morir
pervivir vs acabar

El actor-F quería «acabar» —«morir del todo»— con el actor-D, pero sólo ha conseguido «matarlo».

EJE SEMANTICO

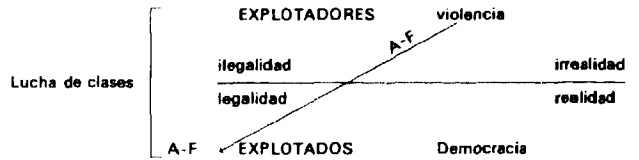
El Medio «A» estructura el hecho «X» y lo vierte, en forma significativa, desde la perspectiva de «lucha de clases». Semantizada así, la violencia militar queda vacía éticamente y sin posible justificación. El Actor-F representa exclusivamente la concretización de uno de los protagonistas dialécticos de esta lucha.

Semantizar el hecho «X» en esta perspectiva exige plantear funcionalmente la estructuración del mensaje en la dualidad «realidad vs irrealdad», ya que el Actor-F no admite la caracterización y se presenta como «auténtica legalidad y salvador de la nación». La confrontación temporal: «máscaras vs no máscaras» desvirtúa dicha presentación y la sitúa en el plano de la «irrealidad», al cual corresponde la «ilegalidad» del golpe de estado dirigido contra los demócratas aparentemente, pero, en realidad, contra los «explotados».

El Medio asegura su planteamiento al repetir, una y otra vez, las motivaciones económicas como causas del hecho. De esta forma, el golpe de estado chileno es un capítulo más de una lucha de larga existencia.

¿Pertenece el concepto de «lucha de clases» al Medio «A» como elemento ideológico? Sirviéndonos exclusivamente de nuestro texto la respuesta es negativa. Si el Medio «A» semantiza a través de cualificaciones negativas al Actor-F es porque considera al Actor-D un elemento capaz de superar dicha «lucha de clases» a través de la «legalidad».

Consecuentemente el eje de semantización de la «violencia militar» une dos términos contradictorios, pero pertenecientes al mismo campo. En su acción atraviesa las líneas de «legalidad vs ilegalidad»; «realidad vs ilegalidad».



MEDIO «B»

El texto presenta tres partes. Cada una de ellas bajo distintas operaciones:

1. La contenida en el titular (1) —Esquema 1—.
2. Comprende el titular (2) y los subtítulos que lo acompañan,
3. Un comentario humorístico —titular (10): «el Che guerrillero volverá otra vez»—.

El 1.º no entra directamente en el argumento Parte de él y lo clasifica a través del siguiente repertorio:

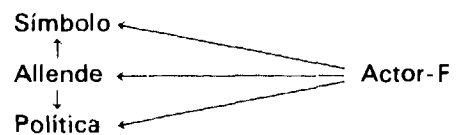
violencia ± | totalitarismo actitudes belicistas | Democracia ± | libertad |

pero no permite establecer la correlación vs democracia, ya que aparece un tercer término plivalente semánticamente:

«política» que para el Medio «B» posee una significación práctica y concreta, es el terreno de los acontecimientos, por lo cual es sumable tanto a la «violencia» como a la «democracia»:

- a) Política violencia democracia
- b) Violencia; democracia; política.

El Medio sitúa el nivel de su discurso en una perspectiva de suma: «política allendista + democracia + libertad». El Actor-F ha destruido los tres elementos conjuntamente, pero separa el valor simbólico representado por el Actor-D de su «política» (concreta y determinada). El mundo, señala el Medio «B» simpatiza con el simbolismo del Actor-D, pero no con sus formas políticas. El hecho se estructura por tanto:



la crítica al Actor-F proviene de su destrucción violenta de unos valores simbólicos, pero no de la destrucción de unas formas políticas concretas.

2.ª Parte. Ocupa el texto correspondiente al titular (2) y sus subtítulos. Codificado el texto, procedemos a la explicitación simplificada de su repertorio:

Actor-F	Actor-D y cualificaciones	Función
(1) Oligarquía internacional Capitalismo Comandos fascistas	Presidente constitucional	Golpe de fuerza Atacar Violencia armada

Actor-F	Actor-D y cualificaciones	Función
(2)	Allende y su régimen constitucional	Matar
(3) Democracia cristiana Ejército chileno Parlamento Ofensiva de invierno USA	Unidad Popular Pueblo	Acabar con el régimen Apoyar la democracia
(4)	El pueblo democrático	Lucha civil
(5) Nuevo Gobierno		Represión

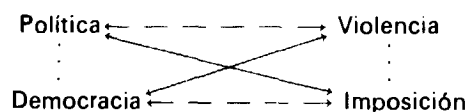
Si la primera parte clasificaba el hecho como perteneciente a dos categorías de significación: el simbolismo y el acontecer político, esta segunda muestra una estructura discontinua. Cuantitativamente, la mayor parte del texto corresponde a la «explicación» (3). Repasa la actuación de los diversos actantes, ya sea en función Fuente o simplemente como Adyuvantes. Las alternancias funcionales se establecen entre términos contrarios, pero no necesariamente contradictorios:

violencia ; imposición ; violencia
democracia libertad política

El Actor-F inmediato (Ejército) ha ejercido la violencia contra la política cualificada como constitucional, pero los Actores-Adyuvantes (Democracia Cristiana, partidos fascistas...) han hecho imposible la «democracia», llegando a presionar sobre el ejército para acabar con la «libertad». Para el Medio «B» los Actores-Adyuvantes son los auténticos culpables del hecho.

El texto valida y completa la estructura señalada en los titulares, a la vez que contradice lo propuesto en la primera parte: separación del símbolo («política democrática») de los hechos («política concreta»). En este momento identifica y homologa ambos tér-

minos (Democracia ± política), dando lugar a esta estructura significativa:



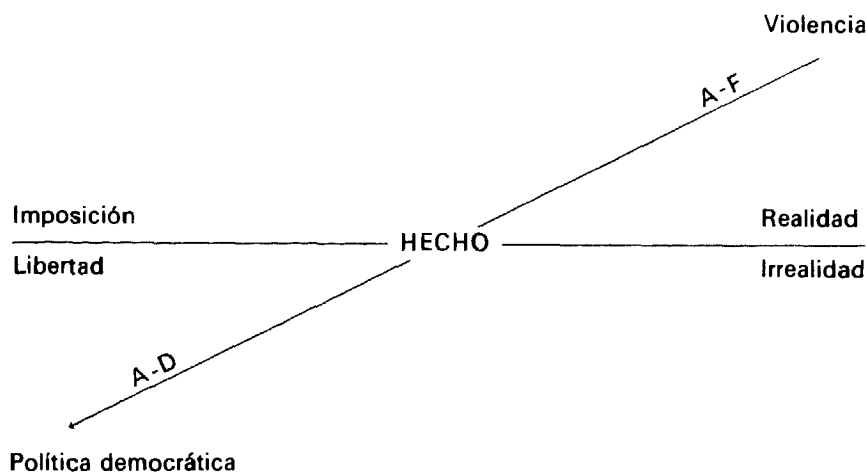
· · · : relación de implicación
— — — : relación entre contrarios
————— : relación entre contradictorios

se da así una valoración ética al término «democracia», que deja de ser una actitud política para convertirse en el substrato legitimador de cualquier modalidad política concreta. Por eso, si «política» implica «democracia», su contradictorio es «imposición».

3.ª Parte. (Texto del titular (10) «El Che guerrillero volverá otra vez».) No añade nada nuevo. El Medio desvirtúa humorísticamente opiniones de terceros y se conforma con señalar que la lucha no ha terminado. La violencia del Actor-F engendrará nuevas violencias.

EJE SEMANTICO

De acuerdo con nuestra isotopía el Medio «B» semantiza así las funciones del hecho «X»:



RESUMEN COMPARATIVO

MEDIO «A»

MEDIO «B»

Operaciones predominantes	Temporalización Contextualización	Explicación Clasificación Descripción	
Actores	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 0 5px; margin-right: 5px;">F</div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; width: 100%;"></div> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 0 5px; margin-left: 5px;">D</div> </div>	<p>Explotadores. Militares</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p>Explotados. Pueblo chileno</p>	<p>Militares. Partidos fascistas. Democracia cristiana</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p>Presidente constitucional Unidad Popular Pueblo</p>
Semantización funcional	<p>Vacía de contenido la función central y la incorpora «significativamente» en la perspectiva de «lucha de clases».</p> <p>Despoja de sentido el argumento contextualizándolo como un hecho concreto de la dialéctica histórica.</p>	<p>Estructura funcional discontinua. Asume el argumento como intersección de clases.</p> <p>Expansiona el sentido de la función central otorgándole valoración ética.</p> <p>Organiza la semantización en una estructura compleja de relaciones.</p>	
Aspectos	<p>El medio desvirtúa la pretensión de legalidad del Actor-F.</p>	<p>La desvirtuación del Actor-F proviene de su «violencia» respecto a la «política democrática».</p>	
Semantización cualitativa	<p>Cualifica negativamente al Actor-F porque impide la superación legal de la «lucha de clases».</p>	<p>Señala varios niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como símbolo. • Como praxis concreta. 	
Ejes semánticos	(ya indicados)		

AL PROFESORADO DE LENGUAS CLASICAS

La «Revista de Bachillerato» prepara un número monográfico de Latín y Griego cuya publicación tendrá lugar hacia el mes de julio de 1980.

Para la confección de este número es imprescindible la colaboración de cuantos puedan aportar trabajos sobre aspectos lingüísticos, literarios, históricos, culturales, bibliográficos; experiencias sobre temas didácticos; estudios sobre la problemática del Latín y Griego en la enseñanza, etc.

El Consejo de Dirección, en función de la planificación y organización interna del número, así como de la calidad de las colaboraciones, seleccionará los trabajos de más interés.

Si todos los trabajos seleccionados no pudieran publicarse en este número monográfico irán apareciendo sucesivamente en los siguientes números normales de la revista.

Las colaboraciones deberán enviarse a nuestra redacción: Paseo del Prado, 28, planta 7.^a. Madrid-14.



1

Análisis crítico de la Metodología propuesta por el cuestionario oficial de Inglés para el Bachillerato

Por Sebastián BALET (*)

El cuestionario oficial de Inglés para el B.U.P., publicado en el «B.O.E.» del 18 de abril de 1975, queda incluido en el tratamiento más general del «Área del Lenguaje». Ello es significativo, por cuanto la Introducción al Área del Lenguaje en el «Anexo I» revela las suposiciones iniciales que condicionan los principios pedagógicos globales. Se afirma en ella que:

«El área del lenguaje tiende a ampliar la capacidad de expresión y comprensión verbal del alumno, tanto en la lengua nacional como en otras lenguas modernas, con el fin de llevarle a adquirir un dominio suficiente del lenguaje como medio de comunicación, lo que le permitirá expresar sus vivencias y comprender adecuadamente los mensajes intelectuales y afectivos que recibe.»

El «Área del Lenguaje» a nivel de B.U.P. se concibe, por tanto, como una prolongación de un aprendizaje empezado en E.G.B., tanto en el caso del «idioma nacional», como de las lenguas extranjeras. Esa simple observación preliminar suscita ya varios problemas:

1) En primer lugar se da por supuesto que el estudio de una lengua extranjera a nivel de primera enseñanza repercute favorablemente en su aprendizaje en el bachillerato, que se concibe como una prolongación de la E.G.B. En ausencia de estudios estadísticos fidedignos realizados en España es necesario recurrir a lo que tales estudios indican en el extranjero. Escogiendo el Burstall Report británico (1) sobre la influencia del estudio del francés en la primera enseñanza en alumnos de bachillera-

to, se observa que la ventaja inicial que confiere desaparece al cabo de unos cursos, de tal manera que los alumnos que estudiaron el idioma durante tres años antes de empezar sus estudios secundarios ofrecen, a los dieciséis años, peores resultados que los que no lo hicieron. Por otra parte, el informe tampoco ofrece ninguna evidencia que apoye la extendida creencia de que una lengua extranjera se aprende tanto mejor cuanto más joven se empieza su aprendizaje.

2) Sean cuales sean las razones teóricas para ignorar el trabajo previo realizado en E.G.B., lo cierto es que, desde un punto de vista práctico, el profesor de 1.º de B.U.P. se ve con frecuencia obligado a empezar por el principio debido a la existencia en su grupo de alumnos que han estudiado francés en lugar de inglés en E.G.B., o decide hacerlo en todo caso porque desconfía de los conocimientos previos de la clase. Por otra parte, se lee en el cuestionario oficial de francés que el primer año «comprenderá, sin sobrepasarlo, el contenido de los programas de la Educación General Básica, constituyendo así una revisión acelerada de dichos programas». Aunque no se afirma explícitamente que el inglés de primero de B.U.P. deba ser también una revisión de las estructuras de la E.G.B., una mera ojeada al cuestionario revela un propósito implícito de que así sea. Surge inevitablemente la duda de que la capacidad para la comprensión y expresión verbal del

(*) Profesor agregado del I.N.B. «Luis de Peguera», de Manresa.

(1) Clare Burstall y otros: *Primary French in the Balance*, 1974, Slough, National Foundation for Educational Research.

alumno pueda mejorar mucho con sólo dos años más.

3) La Introducción aludida no establece ninguna distinción entre el «lenguaje nacional» y las «otras lenguas modernas», aunque es evidente que los objetivos deben ser profundamente diferentes en cada caso. Aunque se rechace el objetivo implícito como una exageración, queda el hecho de que la lengua extranjera, como medio de comunicación, debe aprenderse hasta el nivel que capacite al estudiante para «expresar sus vivencias y comprender adecuadamente los mensajes intelectuales y afectivos que reciba». El término «mensajes intelectuales» es ambiguo, pero unido a la referencia a la «comprensión e interpretación de obras literarias» y a «la cultura de un pueblo», que se encuentra en el mismo párrafo oficial, implica ciertamente un dominio del idioma que sobrepasa ampliamente las necesidades de la comunicación cotidiana para incluir su empleo a un avanzado nivel conceptual.

4) Se observa pues, que los objetivos señalados por el Decreto son a la vez ambiciosos y vagos, pero un nuevo problema aparece al analizar las consideraciones metodológicas respecto a las mejores estrategias y técnicas para realizarlos. Al discutir la relevancia de la lingüística sobre los programas para la enseñanza de lenguas extranjeras, S. Pit Corder (2) afirma que las decisiones que se deben tomar son múltiples y *que no todas son de naturaleza lingüística*. Es evidente, como señala, que algunas se refieren al *estudiante*, al *sistema educativo* en que está inmerso y a *los objetivos del curso*, mientras que «the actual work of writing (a) text-book after these decisions have been taken is linguistic». Lingüístico y, es necesario añadir, pedagógico, ya que debe depender no sólo de la naturaleza del estudiante, del uso al que los conocimientos van destinados, de las actividades lingüísticas particulares que deben proporcionarse, etc., sino, sobre todo, de las *restricciones metodológicas* que imponen las condiciones prácticas de la clase. Debe existir una íntima y sutil relación entre los objetivos generales, los propósitos prácticos, la metodología y las condiciones materiales de la clase. El problema fundamental que ofrece el cuestionario oficial es, por tanto, el de interpretar las sugerencias metodológicas que contiene a la luz de los objetivos generales que propone y de desarrollar las estrategias y técnicas adecuadas, sin sobrepasar las restricciones prácticas que crea la naturaleza de nuestro sistema educativo. La tarea es evidentemente compleja y delicada y el primer paso debe consistir en un análisis crítico de las instrucciones metodológicas explícitas, que pueden resumirse de la siguiente manera:

a) Presentación práctica, con predominio de lo oral sobre lo escrito y empleo de medios auxiliares y audiovisuales.

b) Los elementos fonéticos, morfosintácticos y léxicos deben integrarse en estructuras que sean objeto de constante práctica y revisión.

c) La gramática debe aprenderse intuitivamente, ya que constituye un medio y no un fin en sí misma.

d) Extensión del vocabulario mediante libros, revistas y periódicos.

e) Atención especial a la fonología y a la fonética, incluyendo la práctica del ritmo y la entonación.

f) Debe ponerse a los estudiantes en contacto con aspectos de la cultura y civilización británicas.

Lo primero que es preciso tener en cuenta es que estas instrucciones se dan aparentemente *para los tres años*. El primer problema consiste, por tanto, en

establecer una adecuada secuencia en su realización. Los objetivos establecidos en a) pueden difícilmente reconciliarse con las técnicas sugeridas en d) y son completamente inapropiados a las intenciones afirmadas en f). Otro problema es que el enfoque audiovisual y estructuralista sugerido en a) y b) es sólo apropiado en los estadios elementales del estudio de una lengua y puede únicamente emplearse con grupos de hasta 15-20 alumnos dotados de capacidades similares y con el mismo nivel de conocimientos. En cuanto a los objetivos señalados en e), son demasiado ambiciosos, ya que presuponen un curso de fonología inglesa y facilidades para una enseñanza individualizada de las que se carece totalmente en nuestras atiborradas clases. Como ya he señalado, los objetivos generales son también demasiado optimistas. Llevar a grupos de 40 estudiantes, que tienen otras cinco o seis asignaturas además del inglés, desde unos conocimientos inexistentes o rudimentarios hasta el nivel en el que el idioma puede emplearse para la comunicación conceptual avanzada en sólo tres años es quizá una loable ambición, pero completamente irrealizable en las circunstancias actuales.

Para adaptar las instrucciones metodológicas enumeradas a las condiciones reales de nuestras clases es necesaria una cierta flexibilidad. Como J. C. Catford ha señalado (3), «there are so many variable factors involved in L2 learning that it would be surprising if any one "method" were appropriate to all circumstances: and again, any really complete "method" must be concerned with the whole range of teaching problems». Si hay que llevar a los estudiantes a un estadio tan avanzado como sea posible a partir de nada, o casi nada, es necesario no sólo establecer una secuencia de estrategias, sino también redefinir y modificar a cada paso los objetivos y técnicas según los resultados obtenidos y de acuerdo con las dificultades que se han presentado durante el proceso. La enseñanza es un proceso en el que debe existir una interacción entre lo que se da y lo que se recibe, es decir, hay que desarrollar canales de «feed-back» apropiados para la corrección automática de errores y para la reorientación de objetivos y técnicas. Pero lo que se necesita primordialmente es una elucidación de lo que los anglosajones llaman el *background to course design*, a fin de que la enseñanza esté firmemente arraigada en la realidad.

Anthony Howatt, en un artículo titulado precisamente «The Background to Course Design» (4), ha dado una relación sistematizada de los factores que deben tenerse en cuenta al preparar un programa para la enseñanza de una lengua moderna. Empieza por el concepto de «teoría del aprendizaje» («theory of learning») que es más general que lo que llama «principios metodológicos» («principles of method»), es decir, un corpus metodológico «that can be put into effect by developing teaching techniques to suit the special circumstances of a particular teaching

(2) S. Pit Corder: «Linguistics and the Language Teaching Syllabus», en *Readings for Applied Linguistics*, ed. por J. P. B. Allen y S. Pit Corder, Oxford University Press, 1975.

(3) J. C. Catford: «Teaching English as a Foreign Language», en *The Teaching of English*, ed. por R. Quirk y A. Smith, Secker and Warburg, 1959.

(4) Anthony Howatt: «The Background to Course Design», en *Techniques in Applied Linguistics*, ed. por Allen and Pit Corder, Oxford, 1974.

situation». Pero los principios no pueden siempre aplicarse en su forma pura y es lamentable que el cuestionario oficial no lo tenga en cuenta. En su exclusiva preocupación por los principios ignora toda repercusión práctica. Es ello de importancia fundamental en el presente contexto. Como Anthony Howatt señala, por ejemplo, el principio de fomentar la conversación espontánea debe sufrir una drástica adaptación si se desea aplicarlo a una clase de 40 ó 50 alumnos, situación que es precisamente la que impera en nuestras clases. Los principios metodológicos no deben constituir principios en ningún sentido absoluto: «They are rather guesses and hypotheses about the best way of tackling a practical problem» (ibid.). Y Howatt declara que el principio que recomienda, sobre todo, el trabajo oral es simplemente una hipótesis de que con su aplicación se logrará un aprendizaje más eficaz a largo plazo. Como quiera que es éste uno de los principios incorporados en el cuestionario oficial, es preciso recordar la recomendación de Howatt de que «principles are useful so long as they remain open to discussion and change in the light of further experience». En otras palabras, es necesario un permanente proceso de adaptación y no deben perderse nunca de vista las condiciones materiales de la clase. Los principios metodológicos llevan así inevitablemente al concepto de *restricciones prácticas*, el cual a su vez condiciona las técnicas didácticas. La fase siguiente consiste en la selección de materiales y objetivos prácticos, los cuales deben tener en cuenta, tanto los objetivos generales como al estudiante, a fin de que no exista incompatibilidad, que es lo que ocurre precisamente con buena parte de las recomendaciones metodológicas del texto oficial. Todo ello debe tenerse muy en cuenta en el momento de intentar la aplicación del cuestionario oficial.

Los objetivos del aprendizaje pueden ser generales, educativos, específicos, prácticos, vocacionales, etc., pero en todo caso deberían tener en cuenta no sólo el marco educativo global del país, sino también las posibles contradicciones impuestas por las restricciones prácticas aludidas. Aunque el texto oficial habla de una «presentación práctica», no hay duda de que el objetivo final es la familiarización del alumno con la cultura y civilización británicas, por lo que la selección del material debe incluir forzosamente una variación de «registro». El profesor se ve entonces en la necesidad de combinar la recomendación de integrar los distintos elementos lingüísticos en estructuras con un intento de crear contextos y situaciones adecuadas que permitan múltiples cambios de registro, es decir, de contexto sociolingüístico. Como Raymond Wilson señala (5), «language is learnt primarily through the imitation of models and... it is acquired in situations that make sense to the learner». En consecuencia, «teachers are... seeking to create in their lessons "contexts" corresponding to those which children meet with in real life» (ibid.). El problema es evidentemente soslayar la exclusiva insistencia del texto oficial en la integración en estructuras para incluir una integración sociolingüística en centros de interés que permitan a la vez cambios de registro.

Los peligros del método estructuralista en la enseñanza de idiomas, a base de estructuras («patterns») que se ejercitan insistentemente hasta que quedan establecidas como «hábitos verbales», se han reconocido desde su aparición. Carentes de significado situacional y apartados de un contexto cultural apropiado, los ejercicios estructurales se

convierten, según W. M. Rivers (6), en inútiles e inanimados. Para C. H. Prator (7), el fallo esencial de los cursos basados en el método estructuralista se halla en que no funcionan en contextos extralingüísticos apropiados y no han resuelto, por tanto, el problema de pasar de la *manipulación del lenguaje* a la *comunicación a través del lenguaje*. El problema se agudiza en los cursos destinados a familiarizar al estudiante con los aspectos culturales del país cuyo lenguaje estudia, es decir, en el caso de nuestros estudiantes de B.U.P. Es preciso pues, modificar las instrucciones metodológicas generales para adaptar las estrategias a los objetivos y, especialmente, siguiendo el análisis de A. Howatt, al estudiante. El estudiante es un alumno, pero es también el miembro de una comunidad con una determinada problemática educativa y, sobre todo, un miembro de un grupo dedicado al aprendizaje, lo que hace necesario considerar factores tales como: edad, motivación, conocimientos previos, aptitud, etc. No es necesario decir que los 40 alumnos de un grupo de B.U.P. han sido amontonados sin tener en cuenta para nada ninguno de dichos factores, excepto la edad. Ello exige también una reorientación de las técnicas. Por otra parte, y lo que es aún más importante, el texto oficial no menciona para nada lo que W. E. Lambert llama *motivación* y *actitud*, aunque la insistencia del texto en las repercusiones culturales y literarias del curso hace que sea inevitable una discusión de ambas. Lambert distingue dos clases de motivación, que llama respectivamente «instrumental» e «integrativa» (8). La motivación integrativa implica que el estudiante desea adquirir unos conocimientos, no sólo del idioma, sino también del tipo de comunidad en la que se habla y se esfuerza además por identificarse con los miembros de dicha comunidad. La motivación integrativa presupone una actitud positiva hacia las personas cuya lengua se intenta aprender y, cuando está presente, el aprendizaje se facilita extraordinariamente. El texto oficial presupone la existencia de una motivación integrativa en la mayoría de los miembros del grupo, cuando en la práctica pueden existir muchos alumnos dominados por lo que Lambert llama una «actitud autoritaria», que rechaza todo lo que se siente como extranjero o alienante. Es la completa heterogeneidad del grupo de B.U.P., desde la capacidad intelectual hasta la motivación integrativa, lo que, unido al excesivo número de alumnos, compromete en parte la eficacia del cuestionario oficial, ya menoscabada por la selección exclusiva de técnicas estructuralistas.

Por las razones enumeradas es necesario efectuar una cuidadosa selección de las técnicas didácticas para la puesta en práctica del programa oficial de B.U.P. Teniendo en cuenta las actuales condiciones materiales, el principio fundamental de la selección podría resumirse de la siguiente manera: se escogerán de preferencia aquellas técnicas que faciliten

(5) Raymond Wilson: *Directions in the Teaching of English*, Cambridge University Press, 1969.

(6) W. M. Rivers: *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, University of Chicago Press, 1964.

(7) C. H. Prator: «English as a Second Language: Teaching», en *Teaching English as a Second Language*, ed. por H. B. Allen, McGraw-Hill, 1965.

(8) W. E. Lambert: «A Study of the roles of attitudes and motivations in second-language learning», en *Readings in the Sociology of Language*, ed. por J. A. Fishman, Mouton, The Hague, 1968.

la máxima conversión de una situación pedagógica centrada en el profesor («teacher-centred situation») a otra que se aproxime al auto-aprendizaje controlado («guided self-instruction»). Lo que se requiere, sobre todo, es un conjunto de técnicas que permitan al estudiante enfrentarse con el nuevo material a su propio ritmo e integrarlo en su propio nivel de aprendizaje. Es ésta la primera conclusión que debe deducirse de la heterogeneidad de la clase y del elevado número de alumnos que contiene. Por otra parte, y como consideración práctica, no debe perderse nunca de vista el orden y la disciplina de la clase o, si se prefiere, el grado de participación y atención de la misma. Los teóricos y metodologistas de la enseñanza de idiomas parecen concebir al sujeto paciente como a una entidad ideal y a las condiciones materiales en que se desarrolla la enseñanza como invariables. Si la atención de los alumnos flaquea, poco trabajo puede realizarse y ocurre ello inevitablemente cuando la dificultad del material les desconcierta, cuando no pueden seguir el ritmo marcado por el profesor y cuando se aburren porque encuentran poco estímulo intelectual en la tarea, por ser demasiado simple o repetitiva (ejercicios estructurales repetidos «ad nauseam»). Las técnicas didácticas deben ser muy variadas y deben permitir a cada estudiante aprovecharse individualmente de cada tarea prescrita por el profesor. Como sea que los cursos audiovisuales estereotipados no tienen nada de eso en cuenta, de poco uso son en nuestras aulas de B.U.P. Los cursos audiovisuales extranjeros (de los que los nuestros son en la mayoría de los casos adaptaciones o copias) están diseñados para usarse con grupos reducidos de estudiantes muy motivados, por lo que transferirlos de su lugar apropiado a clases numerosas resulta desastroso. El cuestionario oficial se limita a combinar el estructuralismo de los años cincuenta con la obsesión por los cursos audiovisuales de los sesenta sin tener en cuenta las restricciones impuestas por la naturaleza de nuestras clases de B.U.P. Por otra parte, y como ha señalado Colin Wringe (9), «audiovisual courses very considerably, so that any general pronouncement about the virtues or deficiencies of audiovisual aids to language teaching are bound to be misleading». El número de alumnos en el grupo es un factor limitante por sí solo, pero el texto oficial al recomendar el empleo de medios audiovisuales no ha tenido en cuenta ningún otro factor de los que, por ejemplo, Andrew Wright (10) ha dado un resumen y que se refieren a categorías tan distintas como el alumno, el medio ambiente educativo, el profesor, las disponibilidades económicas y la debida secuencia en el aprendizaje-enseñanza. Más apropiados podrían resultar para el B.U.P. los cursos audiolinguales, tales como el método *New Concept English* de L. G. Alexander (11), que ofrece lecturas con situaciones bien

definidas que pueden ser explotadas oralmente o por escrito de muchas maneras. Los ejercicios estructurales emergen de forma natural a partir de la situación y no se presentan, como en muchos cursos, en un vacío sociolingüístico.

En la situación real de la clase, las restricciones prácticas imponen continuas violaciones de la ortodoxia estructuralista y audiovisual. Es absolutamente necesario combinar la presentación con la explicación, que debe ser extensa y no limitarse al nivel léxico, sino incluir los niveles fonológico, morfosintáctico, idiomático y estilístico. Y puede ser necesario recurrir a técnicas tradicionales que, al margen de sus potencialidades pedagógicas, tienen la ventaja de forzar la concentración de una clase numerosa y dispar, dándoles la preferencia sobre otras que se emplean simplemente porque parecen estar de moda. En este sentido, no hay duda del uso abusivo de los ejercicios «multiple choice», tanto en la enseñanza como en los tests. Para cada frase correcta dichos ejercicios ponen al alumno en contacto con cuatro o cinco frases que son situacionalmente incorrectas, o gramaticalmente defectuosas o idiomáticamente inaceptables. El dictado, por otra parte, tiene el gran mérito de recrear una situación estudiada y, como señala Linton Stone (12), implica comprensión oral, ortografía, léxico, estructuras, etc. Para resumir, la puesta en práctica del cuestionario oficial y de sus instrucciones metodológicas exige una debida consideración de los siguientes puntos:

1) Es necesario desarrollar una adecuada secuencia en las técnicas didácticas, ya que las instrucciones metodológicas incluidas en el programa no son todas apropiadas a cada estadio.

2) Los ejercicios estructurales deben ser integrados en un contexto más amplio y ecléctico, incluyendo conceptos tales como «situación» o «centro de interés», «registro» y contexto sociolingüístico.

3) Puede ser necesario realizar algún trabajo para corregir la motivación y para reorientar la actitud.

4) Aunque se afirma que la práctica oral debe predominar sobre el trabajo escrito, las condiciones prácticas de la clase exigen, por el contrario, una atención preferente a las técnicas escritas, que son las más adecuadas para grupos de 40 alumnos.

5) Es necesario violar la ortodoxia audiovisual y estructuralista, la primera por inadecuada y la segunda por incompleta.

(9) Colin Wringe: *Developments in Modern Language Teaching*, Open Books, Londres, 1976.

(10) Andrew Wright: «Audio-Visual Materials for Language Teaching», en *Techniques in Applied Linguistics*, Oxford University Press, 1974.

(11) L. G. Alexander: *New Concept English*, Longman, 1967.

(12) Linton Stone: *Teaching English to Second Language Students*, Evans Brothers Ltd., 1975.

2

«Tormento» como novela histórica

Por Angel RIPOLL ESCOLA

El trabajo que sigue pretende ser la descripción de una experiencia de clase. Esencialmente es el resultado de los análisis que, bajo mi dirección, llevaron a cabo dos grupos de alumnos de C.O.U. durante los cursos 1975-76 y 1976-77. Si los resultados de dicha experiencia fueron útiles en el C.O.U. extinto, pienso que los objetivos y la metodología llevados a cabo durante la misma deberían ser válidos para el nuevo programa de C.O.U.

OBJETIVOS

El tema de este trabajo se inserta en un haz de acercamientos, que pretendieron ser lo más profundos posible, a *Tormento*, mediante los cuales se quiso obtener una visión totalizadora de los diversos aspectos que un hecho literario como es una novela ofrece. Diferentes grupos de alumnos (en algún caso superiores a cinco) se encargaron de analizar esos diversos aspectos. Así, un grupo estudió el comportamiento de las distintas clases y categorías sociales; otro interpretó el modo de presentarse en la novela aspectos tales como el espíritu religioso, la moral, la educación, el afán de aparentar y las costumbres; otro estudió con rigor la función de la burocracia, la cesantía, la empleomanía, las buenas relaciones y la locura crematística; otro analizó de modo pormenorizado el papel que desempeña la mujer (Rosalia, Amparo y Refugio, especialmente) en el periodo inmediato a la Septembrina; otro estudió globalmente la estructura de la novela y su semiótica; y otro, en fin, se ocupó del tema que da título a este trabajo. Presumiblemente, si se encauzan bien estos trabajos, se obtendrá una amplia visión de la época reflejada en la novela, así como de los valores de aquella sociedad y, en suma, de su visión del mundo.

Pero para evitar movernos en un espacio demasiado general, nos limitaremos a estudiar una sola experiencia de clase y sus resultados. Para ello empezaremos explicando los objetivos concretos (pues de los generales ya se ha hablado) que nos proponíamos al encararnos con dicho tema y trataremos de razonar, también, la metodología empleada.

Fundamentalmente se trataba de que el grupo que habla escogido el tema de «*Tormento*» como *novela histórica* supiese leer en un texto literario (*Tormento*) un contexto histórico: la agitación política y social que precedió a la caída de Isabel II. La mayoría de los estudiantes que escogieron ese trabajo habían elegido también la asignatura de His-

toría y, gran parte de ellos, hoy, están cursando Historia en la Universidad.

METODOLOGIA

El trabajo se realizó en grupo. La elección del mismo es importante. Durante el curso 1975-76 los alumnos fueron agrupados después de la realización de un sociograma, en el que cada alumno había escogido a cuatro de sus compañeros. Claro está, el sociograma no «cuadró» completamente, pero, en lo que respecta a nuestro grupo, sí hubo suficientes coincidencias en las afinidades de unos hacia otros, ya sea en el orden afectivo o en el intelectual. Por supuesto, el sociograma se realizó cuando el curso estaba ya lo suficientemente avanzado como para evitar elecciones por proximidad en el aula u otras causas por igual poco pedagógicas. En el curso siguiente, en cambio, el grupo se formó cuando, después de haber explicado yo las dificultades mayores que comportaba cada trabajo (los atractivos y los descubrirían ellos), cada alumno eligió un tema y después se agruparon según la elección efectuada (en este caso, nuestro tema fue escogido por seis alumnos). Este método me parece eficaz cuando uno se halla en las primicias del curso y los alumnos no han lanzado sus redes de relaciones. Pero, en ambos casos, al haber sido la elección voluntaria y no debida al azar, a priori, se evitaban realizaciones desgastadas o escapistas.

La función del profesor en la preparación del tema es primordial, como orientador y animador, para evitar prematuros desfondamientos. En primer lugar método de trabajo (*vid. infra*). En segundo lugar acordó fechas de reunión con cada grupo (en número variable), en las cuales, cada alumno debería aportar los datos e informaciones que hubiese extraído de la lectura de la obra. En tercer lugar, ayudó a agrupar la información por temas. En cuarto lugar, les hizo ver errores en la recogida de datos, ya sea por culpa de una lectura deficiente o demasiado rápida, ya sea por su irrelevancia; esto es importante, pues, de lo contrario, sin este control, en la exposición se evacúan informaciones que dificultan y entorpecen la comprensión del tema, cuando no del sentido mismo de las palabras. Tras cada reunión (en este caso fueron tres), el profesor observó que el espíritu

(*) Profesor agregado de Lengua y Literatura del I.N.B. «Jaime Vicens Vives» de Gerona.

crítico del muchacho, su poder de observación y su facultad de análisis iban en aumento. Y, en quinto lugar, y sólo si es necesario, el profesor sugirió ideas (como el uso del simbolismo de los objetos en Galdós) y lecturas. No obstante, y a pesar de todo, en los dos cursos quedaron datos por recoger; había textos que no habían sido bien leídos o habían pasado inadvertidos. (Ni que decir tiene que también se descubrían nuevos datos para el profesor). En la última reunión, pues, se buscaban esas páginas no bien leídas y tras una lectura comunitaria se descubría su importancia en relación con el tema del trabajo.

En la exposición de los resultados del trabajo en clase, que realizaba o bien el alumno del grupo con mayor facilidad de expresión, o bien diversos de sus componentes, que se distribuían así el trabajo ya realizado (piénsese que al estar en contacto permanente con el grupo el profesor, éste ya había evaluado antes de la exposición la labor de cada componente), por lo que la exposición no resultaba una prueba de fuego, sino un intercambio de funciones entre alumno y profesor.

¿Cómo trabajaba cada alumno en el grupo? En algunos temas es posible, aunque no recomendable, la división del trabajo en partes. En este caso concreto, no. ¿En qué partes iba a dividirse, si precisamente había que ir descubriendo sobre el terreno las partes en que se dividiría el trabajo? En consecuencia, se adoptó como método de trabajo el empleo del sistema de fichas, método sin duda lento y, en ocasiones, monótono, pero el más eficaz cuando de analizar datos se trata, porque es el método que más datos permite recoger y tenerlos a la vista. Cada componente del equipo dispuso de un indeterminado número de fichas de doce por siete centímetros, y un ejemplar del libro. El alumno empezaba a leer; por ejemplo, el comienzo del capítulo 2: «Don Francisco de Bringas y Caballero, oficial segundo de la Real Comisaría de los Santos Lugares, era en 1867 un excelente sujeto que confesaba cincuenta años». Entonces, el alumno cogía una ficha, en la parte superior apuntaba, en mayúsculas, «temporalidad» y, debajo, sobre la primera línea, escribía «en 1867» y «p. 15». Luego irán apareciendo datos más concretos, pero, en principio, el alumno-lector no lo sabe. (Precisamente la mayor o menor exactitud en los datos que nos ofrece Benito Pérez Galdós le diferencia de la despreocupación de un Pío Baroja). Cada alumno, pues, iba apuntando en su ficha de «temporalidad» todas las referencias cronológicas que aparecen en la novela, que luego le permitirían distinguir la acción temporal de *Tormento*. Cada alumno se hacía, también, su ficha sobre los distintos personajes históricos que aparecen (bien escasos, a excepción de Isabel II, las referencias a la cual permiten llenar más de dos fichas por ambas caras). El tema de la economía política suele pasar inadvertido si no se sugiere su relevancia, y la interpretación de esos datos resulta también dificultosa para el alumno si no se sugiere la lectura de una bibliografía *ad hoc*. Lo mismo pasa con la sociología política... si el alumno no tiene unas ideas claras de las diferencias ideológicas de los partidos políticos.

En suma, esos son los diversos apartados en que al final de la lectura pormenorizada del libro se descubre que se divide el trabajo. Las páginas que siguen —el desarrollo del tema— son el resultado del análisis de las fichas tal como, más o menos, les llegó a los compañeros restantes de clase.

ORGANIZACION DE LOS DATOS ACUMULADOS EN SUS DIVERSOS APARTADOS

TEMPORALIDAD

Tormento (1) aparece en 1884, tras *El doctor Centeno*, novela esta última en que ya surgen algunos personajes de *Tormento*, y antes de *La de Bringas*, que en cierto sentido es su continuación.

Las referencias cronológicas son escasas y raramente precisas. La acción se inicia «a principios de noviembre» de 1867, cuando los Bringas se mudan de casa. El 19 de diciembre de 1867 Pedro Polo le escribe una carta a Amparo Sánchez. Más adelante se menciona que ha pasado casi todo enero de 1868 y, por el orden cronológico de los sucesos que siguen a esta referencia, cabe suponer que la acción llega hasta febrero (la boda iba a ser a finales de febrero, principios de marzo), pero no muy avanzado este mes, porque, según *La de Bringas*, «allá por febrero del 68, don Francisco fue nombrado oficial primero de la Intendencia del Real Patrimonio» (2) y, como tal, se muda nuevamente, esta vez a Palacio.

En resumen, la acción de la novela transcurre desde principios de noviembre de 1867 (y seguramente después del 5, pues de lo contrario alguna mención se hubiera hecho de la muerte de O'Donnell), a principios de febrero de 1868, tres meses escasos.

Falta, pues, menos de un año para que se produzca la revolución de septiembre de 1868 (*La de Bringas*, *La de los tristes destinos*), que expulsará del trono a Isabel II.

PERSONALIDADES POLITICAS

Sin duda, como se decía antes, al principiar la novela ya ha muerto O'Donnell en Biarritz. Para una familia fanáticamente adicta a la Reina, la figura del duque de Tetuán resulta contradictoria. Los Bringas tienen un retrato de él («¿En dónde pongo a O'Donnell?», p. 23), luego no ha sido defenestrado aún en la opinión monárquica. Los servicios prestados por él a la Reina habían sido hartos, hasta que acabó autoexiliándose por no ceder Isabel II (10 de julio de 1866) a una petición política suya, según Zavala; por no querer ir más lejos en la represión contra progresistas y demócratas a raíz de la sublevación del cuartel San Gil, según Tuñón de Lara (3); por despecho amoroso según la folletinesca vox populi de la época. Cualquiera de estas tres posibilidades (pero sobre todo la última) explicaría la mezquina frase «A ese le pondría yo en otra parte... por indecente» (p. 23) con que Rosalía contesta a la anterior pregunta de su marido. La exclamación «¡Mujer!» que deja escapar acto seguido Francisco Bringas habría

(1) PEREZ GALDOS, Benito: *Tormento*, Alianza Editorial, Madrid, 1971, 2.ª ed. (Todas las referencias se hacen por esa edición).

(2) PEREZ GALDOS, Benito: *La de Bringas*, Editorial Hernando, Madrid, 1971, 10.ª ed.

(3) TUÑÓN DE LARA, Manuel: *La España del siglo XIX*, Librería Española, París, 1968.

que entenderla como un acto de misericordia del bueno de Bringas hacia quien acaba de morir.

Desde el 10 de julio de 1866 gobernaba de nuevo Narváez, que había declarado solemnemente en las Cortes su propósito de combatir sin tregua la revolución, y que pasa por ser el símbolo del partido moderado. Colgar el retrato de Narváez («—Ahora colgaremos a Narváez», p. 23) resulta, pues, un acto maquina para quien, como Francisco Bringas, era de «ideas muy moderadas» (p. 16).

Ya a principios de noviembre, cuando empieza la acción de la novela, y mucho antes, el porvenir de la monarquía se vislumbra de color de luto. Sin duda es simbólica la frase, pronunciada en la ceremonia de colgar los cuadros, de que el de Isabel II «se me figura que (...) está muy caída. Levántala un poquito, un par de dedos» (p. 23). Rosalía, inconscientemente, da en el blanco de la situación. El simbolismo (tan grato a Galdós) viene dado por el hecho de que sea el de Isabel II el cuadro peor colgado, y no el de O'Donnell (si se colgó), el de Narváez, el del Cristo de las Cañas o el de don Juan de Pipaón.

Si Francisco Bringas albergaba «ideas muy moderadas», de Rosalía, su mujer, no se menciona que tenga ningún punto de vista político, lo que resulta lógico dada la educación que recibía por aquel entonces la mujer. De Rosalía, a través de la novela, sólo puede colegirse que es una fan de Isabel II. Así, en la secuencia, tan interesante, de la colgadura de los cuadros (y es de destacar que a esos clavos precisamente, y no a otros, «se les han torcido las puntas»: otra referencia simbólica) se ve claramente la veneración que siente Rosalía hacia Isabel II, cuando aquélla impone su ultra-monárquico punto de vista, sobre el «muy moderado» de su marido:

—«Creo que el Cristo de la Caña debe ir al centro.

—Poco a poco. Al centro va el retrato de su majestad.

—Es verdad» (p. 23).

Todas las referencias a la Reina proceden desde la perspectiva de los Bringas, en especial de la mujer. Sólo se repara en el aspecto amable de la Soberana. Háblese de ella como reina, Señora o Su Majestad, el lector ingenuo de *Tormento* sacará una visión muy trivial (y no por culpa de Galdós) de cómo era Isabel II: *caritativa*: «Es tan caritativa que si estuviera en su mano todo el dinero de la nación (que no es mucho, no creas) lo emplearía en limosnas», p. 33; «... no necesitamos molestar a la Señora, que hartas pretensiones y memoriales de necesitados recibe cada día, y la pobrecita se aflige por no poder atender a todos», p. 33. *Munificiente*: «Aquella familia traía gratis los medicamentos de la botica de Palacio, por gracia de la inagotable munificencia de la reina», p. 51; «Aunque contaba con los regalitos de la reina, que quizá le mandaría alguna falda en buen uso...», p. 121; «... echaba hacia atrás la cachemira que su majestad le había regalado el año anterior...», p. 139; «... eso contando siempre con que la Señora te dé el vestido de color melocotón que te tiene ofrecido...», p. 142; «... verás el vestido de color de melocotón que me ha mandado la señora...», p. 151; «El arreglo de su vestido, cuya falda procedía de las inagotables mercedes de la reina, le ocupaba todo su tiempo disponible», p. 173. Sin duda, para acabar, era este el concepto «femenino» que se tenía entonces de la reina.

CONTEXTO POLITICO

Tormento nos ofrece abundantes muestras de cómo la idea de una próxima revolución se da en todos los niveles sociales. Entre los funcionarios palaciegos, a la fiel Rosalía «le ponía fuera de sí cualquier frase, palabrilla o pensamiento contrarios a la Casa Real» (p. 18), y «... veía negro el porvenir, más entenebrecido aún con los anuncios de revolución que salían de todas las bocas» (p. 151). Una chica de tan escasa conciencia política (pero no sorda a la problemática social), como Refugio Sánchez dirá: «Está Madrid muy malo (...) Como la gente no habla más que de revolución, dice Cordero que no entra una peseta» (p. 66). Hasta los quinceañeros Paquito Bringas y Joaquinito Pez, cuando juegan a diputados, profieren, dice irónicamente Galdós, «estas precoces bobadas:

—Yo digo a los señores que me escuchan que la revolución se acerca con su tea incendiaria y su piqueta demoledora» (p. 124), palabras que calarán finalmente en la memoria de don Francisco: «Bien claro lo decían Joaquín y Paquito la otra tarde: ¡La piqueta demoledora y la tea incendiaria están preparadas!», (p. 252). Y es que el fiel Thiers no las tenía todas consigo desde algunas páginas antes: «Mal, muy mal va este (...). Otra vez partidas en el Alto Aragón... ¡Esa pobre doña Isabel!», (p. 120). Pero es a raíz del robo, en Palacio, del gabán, que el bueno de don Francisco empieza a verlo todo turbio (p. 240-1), y más aún, significativamente, al final de la novela (p. 252-3).

Pedro Polo, con las licencias suspendidas, sueña, en el sentido literal de la palabra, con la revolución: «Gran revolución en España: caída de la monarquía; abolición del estado eclesiástico; libertad de cultos...». Hasta la prensa tiene algo que decir, si bien veladamente, pues Narváez había reforzado la censura: «... la Prensa, amordazada por la previa censura, no podía ya dar al público noticias alarmantes, ni hablar de las partidas de Aragón, acaudilladas por Prim, ni hacer presagios de próximos trastornos. Pero aquel periódico sabía poner entre líneas todo el ardor revolucionario que al país abrasaba...» p. 110-1. Y por último, cómo no, el mundo de los negocios, es decir, Caballero y sus amigos: «... todos vituperaban a la situación dominante, que, con sus imprudencias, lanzaba al país a buscar remedio la revolución (p. 138). En resumen, en palabras de Tuñón de Lara, que vienen a apoyar todo lo anterior, «Jefes militares, políticos nada avanzados (...), etcétera, veíanse forzados a alejarse de los medios palaciegos, para integrar las filas de una oposición que era ya exponente de un sentimiento nacional generalizado» (4).

ECONOMIA POLITICA

Las referencias a la economía española no son frecuentes, pero bastan, a este respecto, para reflejar la situación del país. El Tesoro Público, seguramente por incapacidad administrativa y exceso de gastos. («De allí —se refiere Galdós al pecunio de F. Bringas— salía lo necesario para los diferentes gastos de la casa, con una puntualidad y un método

(4) *Ibidem*, pág. 192.

que quisiéramos fuese imitado por el Tesoro público», p. 31), era deficitario desde hacía años, mucho más tras la crisis del 66. Ello hace muy posible que Agustín Caballero hubiese prestado dinero al Gobierno, como dice Felipe: «... Si es más que millonario. Al Gobierno le ha prestado la mar de dinero; sí, señora, al Gobierno», (p. 77). En efecto, a partir de la crisis económica europea de 1866, dice Tuñón de Lara, «los capitales extranjeros, cuya afluencia había compensado en la balanza de pagos el fuerte déficit en la balanza comercial, habían cesado de afluir» (5). Era la española, prosigue diciendo Tuñón de Lara, «una economía harto primitiva, en la que las normas del liberalismo capitalista producían raros efectos al aplicarse a estructuras vetustas (...). Dábase la paradoja de que el Estado español, en manos de la nobleza terrateniente, realizaba una política arancelaria librecambista muy del gusto de políticos y negociantes de la Gran Bretaña, pero sumamente dañosa para la burguesía industrial de nuestro país. Desde 1841, los aranceles españoles eran la quintaesencia del librecambismo; las mercancías cuya importación se prohibía eran 83 (contra 657 anteriormente). Por si fuese poco, el arancel de Bravo Murillo de 1849 redujo esa lista a ¡catorce mercancías! Este fue el punto de partida de la célebre querrela entre proteccionistas y librecambistas...» (6).

La cita de Tuñón explica claramente el siguiente texto de *Tormento*: «Pero las discusiones no se acaloraban sino al tocar los temas de política comercial, pues siendo Caballero librecambista furioso, y Mompous, como fiel catalán, partidario de un arancel prohibitivo, nunca llegaban a entenderse. Arnáiz y Trujillo se inclinaban a las ideas de Agustín, pero protestando de que en la práctica se debían plantear poquito a poco», (p. 138).

SOCIOLOGIA POLITICA

Agustín Caballero es un indiano que se ha enriquecido en América: «... todo se le dispensaba por la idea que tenían de su desmedida riqueza y de su noble y elevado carácter», (p. 36); tiene negocios en Brewnsville, Londres y Burdeos. Una política librecambista es, pues, la que más puede favorecerle. Igual ocurre con Arnáiz, «dueño de un antiguo y acreditado almacén de paños al por mayor», que «importaba géneros de Nottingham y tomaba aquí letras sobre Londres» (p. 136). Posiblemente pasa lo mismo con Trujillo, que «hallábase al frente de la antigua y respetable casa de Banca de Madrid G. de Sampelayo Fernández y Compañía» (p. 136). En cambio, Mompous, no tanto como representante de la exigua burguesía industrial (que, por otra parte, sólo se daba bajo el nombre de tal en Cataluña y Vizcaya), sino más bien «como fiel catalán», como dice con mucha perspicacia Galdós, era partidario de una política fuertemente arancelaria; al fin y al cabo, Mompous sólo era especulador.

Por último, tienen su interés las escasas referencias políticas, en especial el texto siguiente: «En días de trabajo iban los tres amigos por la noche a jugar al billar con Caballero, y a tertuliar apurando los temas políticos de la época, por punto general muy candentes. Arnáiz y Trujillo eran progresistas templados; Mompous y Caballero defendían a la Unión liberal como el gobierno más práctico y eficaz, y todos vituperaban a la situación dominante, que con

sus imprudencias lanzaba al país a buscar remedio en la revolución» (p. 138). Para entender dicho texto se hace necesaria una perspectiva histórica. Moderados, progresistas, Unión Liberal, demócratas, son los principales partidos políticos que de un modo u otro constituyen texto y contexto de *Tormento*.

Ciertamente, moderados sólo lo son en la novela funcionarios como F. Bringas y, muy probablemente, los Pez. El representante máximo del moderantismo era Narváez. Partido esencialmente represivo, no podía contar con la convivencia de la burguesía liberal representada por Agustín Caballero y sus amigos. El partido moderado era, siempre con Tuñón de Lara, de «un conservadurismo a ultranza y de una predilección por la mano dura». Ligeramente distinto, pero no mucho, es «la Unión Liberal, de O'Donnell (que) no era sino una solución oportunista para evitar el desgaste de la extrema derecha en el Poder y salvar así a la Corona. (...) De hecho, todos esos partidos eran opuestos a cualquier género de transformación social o política y representaban a las viejas clases dominadoras. El partido progresista (...) tiene, sin embargo, un matiz burgués que le hace ser partidario de reformas. (...) Pero es, sobre todo, el partido demócrata el que representa una tendencia más avanzada, burguesa y pequeño burguesa, opuesto decididamente a las viejas clases y a la dinastía» (7). Y, siguiendo con Tuñón, «ya desde 1863 se habían esfumado las últimas esperanzas de los progresistas de acceder por vía legal a la gobernación del país. Prim, que había optado definitivamente por la lucha abierta, fue elegido presidente del Directorio progresista. Desde 1864 los progresistas ya no piensan sino en derribar la dinastía, y los demócratas van aún más lejos, formándose en su seno un fuerte núcleo republicano» (8). Y aún: «La Unión Liberal de O'Donnell había quedado desacreditada a raíz de los sucesos de la sublevación del cuartel San Gil, pero, por no ir más lejos en la represión, se vio retirar la augusta confianza el 10 de julio» (9). Y «con O'Donnell desaparecía el obstáculo a un entendimiento entre progresistas y la Unión Liberal. (...) Se establece definitivamente un frente común que iba desde la Unión Liberal y los progresistas hasta los sectores más populares» (10).

A partir de esta perspectiva (larga, pero no ociosa), las diferencias ideológicas entre Arnáiz y Trujillo por una parte, y Mompous y Caballero por otra, es lógico que no les acalorasen. En realidad, todos ellos constituyen una proyección galdosiana del frente común que se establece a raíz de la muerte de O'Donnell. Ello resulta patente cuando escribe Galdós, refiriéndose a Agustín: «... vedle aplaudiendo a los que querían reconciliar las instituciones históricas con las novedades revolucionarias», es decir, la monarquía y el progresismo, un frente común que sólo guardaba las distancias frente a los demócratas.

Demócrata, demócrata sólo puede serlo, y no con objetividad, Pedro Polo, con sus sueños de «abolición del Estado eclesiástico» y «libertad de cultos», reducción bastante primaria de la ideología demócrata (será inútil recordar el valor semántico de esta palabra es distinto del de ahora) al aspecto

(5) *Ibidem*, pág. 185.

(6) *Ibidem*, pág. 180.

(7) *Ibidem*, pág. 170.

(8) *Ibidem*, pág. 177.

(9) *Ibidem*, pág. 162.

(10) *Ibidem*, pág. 162.

religioso, pero en la que insiste Galdós al escribir que Agustín Caballero «hallaba muy inconvenientes los ataques de los demócratas a la fe de nuestros padres» (p. 131). Pero, sin duda alguna, esta trivial reducción del programa democrático es más achacable al punto de vista enfermizo de Pedro Polo y a la ideología conservadora *malgré lui* de Caballero, que a Galdós. Aunque más cerca se halle nuestro autor, ideológicamente, de Agustín Caballero, que del aterrorizado F. Bringas cuando éste tiene visiones revolucionarias en los últimos capítulos de la novela. Por supuesto.

CONCLUSION

Creemos que los objetivos han quedado cumplidos. En primer lugar, se ha constatado el afán de

Galdós en situar su obra en un tiempo concreto, con lo que así los contextos resultan más fáciles de ver. (Como se ha dicho antes, no ocurre lo mismo con Pío Baroja; analicé, por ejemplo, la temporalidad de «La feria de los discretos»: la comparación resulta interesantísima porque ofrece a las claras dos modos distintos de entender la historia «como materia novelable»). Gracias al primer punto, las escasas referencias a figuras históricas se explican perfectamente, incluso desde la perspectiva de los personajes ficticios. En segundo lugar, el contexto político, la economía política y la sociología política resaltan por su claridad en el análisis de los datos. Todo ello... ¿es ajeno a la voluntariedad del autor? La conclusión definitiva es que no: Galdós estructura, relaciona, narra, en suma, con voluntad de no dejar cabos sueltos, puntos oscuros, ambigüedades. Es la manera de novelar del escritor realista, ni más ni menos.

XXXII REUNION INTERNACIONAL DE LA CIEAEM (Comisión Internacional para el estudio y mejora de la enseñanza de las Matemáticas)

La CIEAEM celebrará la próxima reunión internacional entre el 31 de julio y el 6 de agosto de 1980 en Oaxtepec (Méjico).

El tema de la reunión girará alrededor de: *Proceso de matematización y de aplicación de la matemática. Aspectos matemáticos y pedagógicos.*

Las comunicaciones y las discusiones versarán sobre los subtemas siguientes:

- I. El proceso de matematización: análisis de ejemplos para aclarar las etapas del proceso y clarificar las nociones de esquema y modelo. ¿Es posible que el alumno pueda seguir estas etapas? Exposición de experiencias realizadas.
- II. Fines y objetivos de la matematización en la enseñanza. Jerarquía. ¿Presentar aplicaciones concretas o enseñar a aplicar la matemática?
- III. El material destinado a la matematización que deben realizar los alumnos. Evaluación. ¿Abordar situaciones concretas en estado puro o desarrollarlas primero?
- IV. Procedimientos metodológicos de la matematización: evaluación. ¿El problema a nivel de primaria, de bachillerato y de universidad?
- V. Obstáculos y modo de encararlos: formación del profesorado. Programas y organización escolar; número excesivo de alumnos.

Los idiomas de trabajo serán el francés y el inglés.

Para recibir más información escribir a:

Jean Nachtergaele, Boulevard Saint-Michel, 24.
B-1040-Bruselas (Bélgica).



INFORME

1

El sistema educativo de la República Federal de Alemania

La República Federal Alemana tiene su origen al promulgarse la Ley Fundamental (Constitución de 23 de mayo de 1949). Tiene una extensión de 248.619 Km² y una población, que en 1977 se cifraba en 61.400.000, con una tendencia a disminuir, ya que tenía la tasa de natalidad más baja del mundo.

Está integrada por 10 lander. Cada land tiene su propia Constitución acorde con los principios del Estado de derecho, republicano, democrático y social establecido por la Ley fundamental.

El ámbito cultural es el más importante de los reservados a la competencia de los lander, ya que éstos asumen todo lo relacionado con la Educación Básica y el bachillerato, así como los aspectos esenciales de la enseñanza profesional y universitaria, si bien en estos dos niveles el gobierno federal tiene ciertas competencias parciales.

La descentralización cultural originada por la estructura federativa tiene aspectos positivos, como es el policentrismo cultural que implica una rica variedad de posibilidades culturales en todas las provincias, existe, sin embargo, un aspecto negativo debido a los problemas que pueden surgir cuando dentro del currículum escolar los niños tienen que enfrentarse con distintos planes de estudio, diversas materias y nuevos métodos pedagógicos, por el hecho de trasladarse de domicilio.

Para facilitar la necesaria coordinación en políticas educativas existe la Conferencia Permanente de ministros de Educación, que además, se ha reservado el derecho de dictar disposiciones generales en el campo universitario, disposiciones que luego son reglamentadas por los diferentes lander.

La enseñanza se halla actualmente en Alemania en un momento de reforma que comienza en la educación preescolar y culmina en la superior. Uno de los puntos más importantes de la reforma es la igualdad de oportunidades para todos.

Los principios básicos de la política educativa son:

- Una enseñanza democrática que garantice la igualdad de oportunidades y la promoción individual.
- Un sistema escolar abierto a la formación permanente de todos los ciudadanos.
- Una educación que capacite al hombre para

su autoformación y desarrolle su capacidad creadora, que robustezca su carácter de ciudadano consciente y responsable, mediante la enseñanza y vivencia de los valores democráticos.

Un sistema educativo estructuralmente adecuado a una sociedad industrial y pluralista que permita por diversos caminos desembocar en una formación profesional cualificada.

— El estado garantiza el derecho a abrir escuelas particulares.

Dichas escuelas necesitan la autorización del poder público y están sometidas a las leyes de los lander.

GRADOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

Grado primario

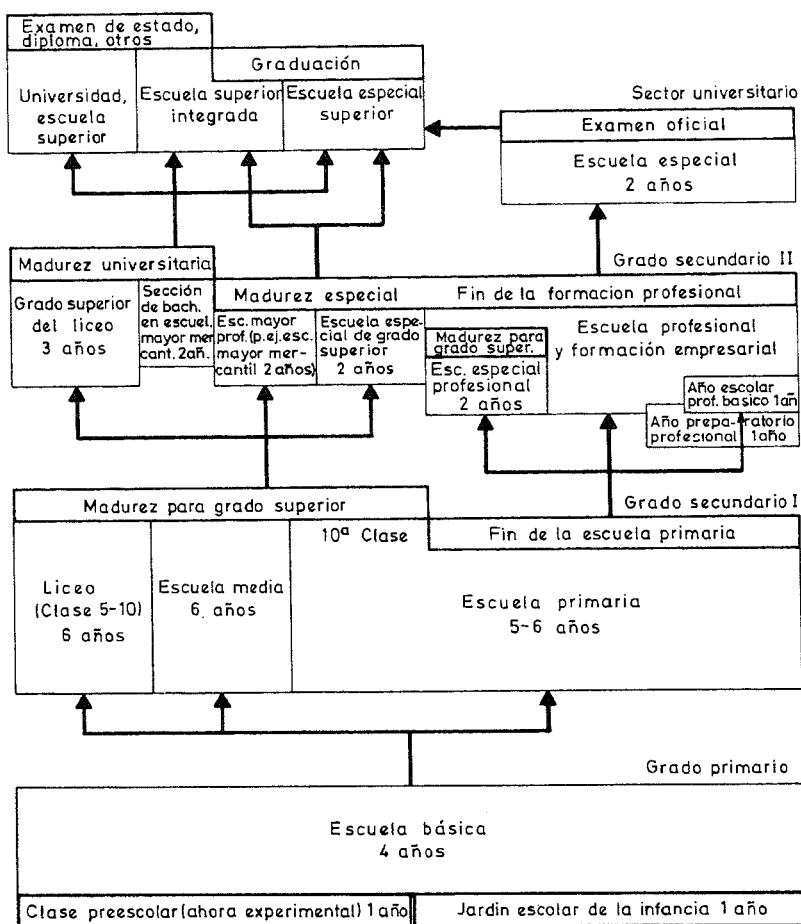
La escolaridad obligatoria abarca en la R. F. A. desde los 6 a los 18 años. De los 3 a los 6 años, los niños pueden asistir al jardín de infancia, que no pertenece al sistema escolar estatal; la mayoría de estos centros recogen a los niños sólo por la mañana y le suministran conocimientos de idioma, educación y juegos. Una modalidad de jardín de infancia es el llamado escolar, donde acuden niños que ya están en edad escolar, pero no han adquirido la suficiente madurez para seguir los cursos regulares en la escuela básica.

El grado primario empieza propiamente con la *escuela básica*, de carácter obligatorio y gratuito, que dura, por lo general, cuatro años (en algunos lander dura 6).

Grado secundario

Se subdivide a su vez en dos niveles: elemental y superior. El nivel secundario elemental se puede cursar en tres tipos de centros:

La escuela primaria, o escuela secundaria básica, que dura 5 años. A su término el alumno inicia su vida profesional compatibilizando hasta los 18 años con la asistencia al mismo tiempo a una escuela profesional.



La escuela media o colegio secundario elemental, que dura 6 años y faculta para ocupar puestos medios en la economía o en la administración pública, o también para ingresar en una escuela superior de capacitación.

La escuela media proporciona una formación intermedia, situándose entre el Liceo orientado a la Universidad y la escuela primaria principalmente orientada al ingreso inmediato en el mundo del trabajo. Esta escuela otorga el título de bachiller elemental.

El liceo, en su grado medio, comprende 6 años. En los liceos se estudian las ramas filológico-lingüística o matemático-físico-natural.

El nivel secundario superior se puede cursar en las escuelas profesionales, en las escuelas especiales de grado superior y en los liceos, en su grado superior durante tres cursos. Al finalizar estos tres cursos, se obtiene el título de bachiller o Abitur, que permite el ingreso a las escuelas científicas superiores y Universidades.

Actualmente está en revisión este sistema, que permite tres posibilidades para cursar el grado secundario, se le achacan los inconvenientes de una decisión temprana que fija el camino que han de seguir los niños a los 10 años; con las dificultades consiguientes para corregir las decisiones falsas. Para reparar estos inconvenientes se ha ideado la llamada *escuela integrada*, que abarca los tres tipos de escuelas que hasta ahora estaban separadas. El alumno asiste a ella desde el 5.º año escolar hasta acabar el bachillerato. De acuerdo con sus propias capacidades, el alumno puede elegir cursos con mayores

o menores exigencias. El plan de estudios incluye también enseñanza profesional. Funcionan unas 200 escuelas de este tipo, en estas escuelas se están reuniendo experiencias para la futura organización del sistema escolar y la configuración de los planes de enseñanza.

Grado superior

Se cursa en tres tipos de centros:

Las *escuelas científicas superiores*. A esta categoría pertenecen las universidades, las escuelas superiores técnicas, algunas escuelas superiores especializadas como las de medicina y veterinaria, las de deportes, las filosófico-teológicas y las escuelas superiores de Pedagogía, que en algunos lander están integradas en las Universidades.

Estas escuelas científicas superiores suministran el título de maestro diplomado, licenciado o doctor.

Otro tipo de escuela superior, relativamente reciente, son las *escuelas superiores especiales*, que surgen a comienzo de los años 60 por conjunción de diversos establecimientos de formación profesional adelantada. Estas escuelas proporcionan una graduación (por ejemplo: ingeniero graduado) y conducen directamente a la vida profesional.

En algunos lander se han creado últimamente las escuelas *«superiores integradas»*, que procuran superar la separación existente entre los diferentes tipos de escuelas superiores y facilitan el paso de los estudiantes de uno a otro tipo.

Un tipo de escuela superior integrada es la universidad a distancia, que comenzó sus actividades en 1976.

En total, funcionan 47 universidades, 21 escuelas superiores pedagógicas, 9 escuelas superiores integradas, varias escuelas superiores eclesiásticas y filosófico-teológicas, 26 escuelas superiores de arte y música y más de 100 escuelas superiores especiales.

LAS UNIVERSIDADES

Las universidades de Alemania estuvieron largo tiempo enraizadas en la tradición del siglo XIX, inseparablemente unida al nombre de Wilhelm von Humboldt. La universidad de tipo humboldtiano contaba con un número relativamente escaso de estudiantes, pretendía ser un centro de ciencia pura, de investigación y de enseñanza, dedicado sólo en segundo lugar a la formación profesional. Este ideal de universidad entró en conflicto con la política educativa de una sociedad moderna y democrática, que aspira a que todos tengan las mismas posibilidades educativas. Así, las viejas universidades tuvieron que esforzarse por encajar la nueva situación. La Federación y los *lander* reestructuraron los ciclos de estudios, fueron introducidos nuevos métodos de enseñanza, se ampliaron las universidades existentes y se fundaron otras nuevas, se orientaron los estudios hacia el ejercicio profesional y se ensayaron diversos modelos de cogestión democrática. Todo ello desembocó en la masificación de los estudios superiores. Mientras que en 1950 sólo el 6 por 100 comenzaban estudios superiores, en la actualidad uno de cada cuatro aspira a ingresar en la Universidad; esto ha obligado a introducir en una serie de disciplinas el llamado «*numerus clausus*». Una oficina central para el otorgamiento de plazas de estudio es la encargada de distribuir las plazas en las carreras en las que se ha establecido el «*numerus clausus*», se tienen en cuenta para el procedimiento de distribución las notas obtenidas en el examen de bachillerato y el tiempo de espera.

ORGANIZACION Y ADMINISTRACION

Las universidades, excepto las eclesiásticas, son oficiales y están sometidas a la jurisdicción de los *lander*. La Federación regula los principios básicos de la organización universitaria y participa en la financiación de las construcciones.

Las universidades gozan de autonomía y tienen libertad para enseñar, cada universidad se dicta su propia constitución, lo que origina grandes diferencias estructurales y de organización entre unas y otras. Por lo general, la autoridad suprema es el rector elegido entre los *catedráticos* por un período de un año, que ejerce sus funciones compatibilizándolas con las de tipo docente; sin embargo, algunas universidades tienen como autoridad suprema un presidente que dura varios años en sus funciones y no requiere ser profesor universitario.

Al principio profesoral, según el cual los *catedráticos* eran los principales titulares de la autoadministración, ha sustituido una mayor libertad de los estudiantes en la organización de sus estudios. En los últimos años muchas universidades han admiti-

do la cogestión por parte de estudiantes, auxiliares, docentes y personal administrativo y técnico.

La enseñanza en los centros superiores estatales es gratuita y a fin de lograr una mayor igualdad de oportunidades, el estado subvenciona mediante becas y ayudas los gastos de alimentación, vestido y adquisición de libros de los estudiantes con escasez de recursos económicos.

LA FORMACION PROFESIONAL

Una característica de la formación profesional en la R. F. A. es el llamado *sistema dual*, es decir, la combinación del aprendizaje práctico en la escuela o taller con la formación teórica en la escuela profesional.

La formación práctica en la empresa o taller dura de dos a tres años y termina con un examen práctico y teórico a cargo de las organizaciones autónomas (cámaras) de la economía privada.

La formación teórica se realiza en la escuela profesional y dura tres años. Se le enseña economía, sociología, religión, historia de la cultura y conocimientos profesionales teóricos. Esta escuela no sólo recibe a los aprendices, sino que es escuela obligatoria para todos los jóvenes menores de 18 años que no estudien en ningún otro colegio.

Las escuelas profesionales están organizadas en diferentes ramas según la especialización. Las más frecuentes son las de oficios artesanos e industriales, mercantiles, de economía doméstica y agrícolas.

Las grandes empresas tienen sus propias escuelas profesionales, que están sometidas a la inspección del Estado y pueden recibir subvenciones públicas.

Además del aprendizaje en el taller y en la escuela profesional existen otras vías para la formación y el perfeccionamiento profesional. La escuela de especialización profesional que prepara para el ejercicio de algunas actividades profesionales y otorga una formación escolar media que permite seguir luego estudiando en algún colegio que ofrezca una mayor preparación.

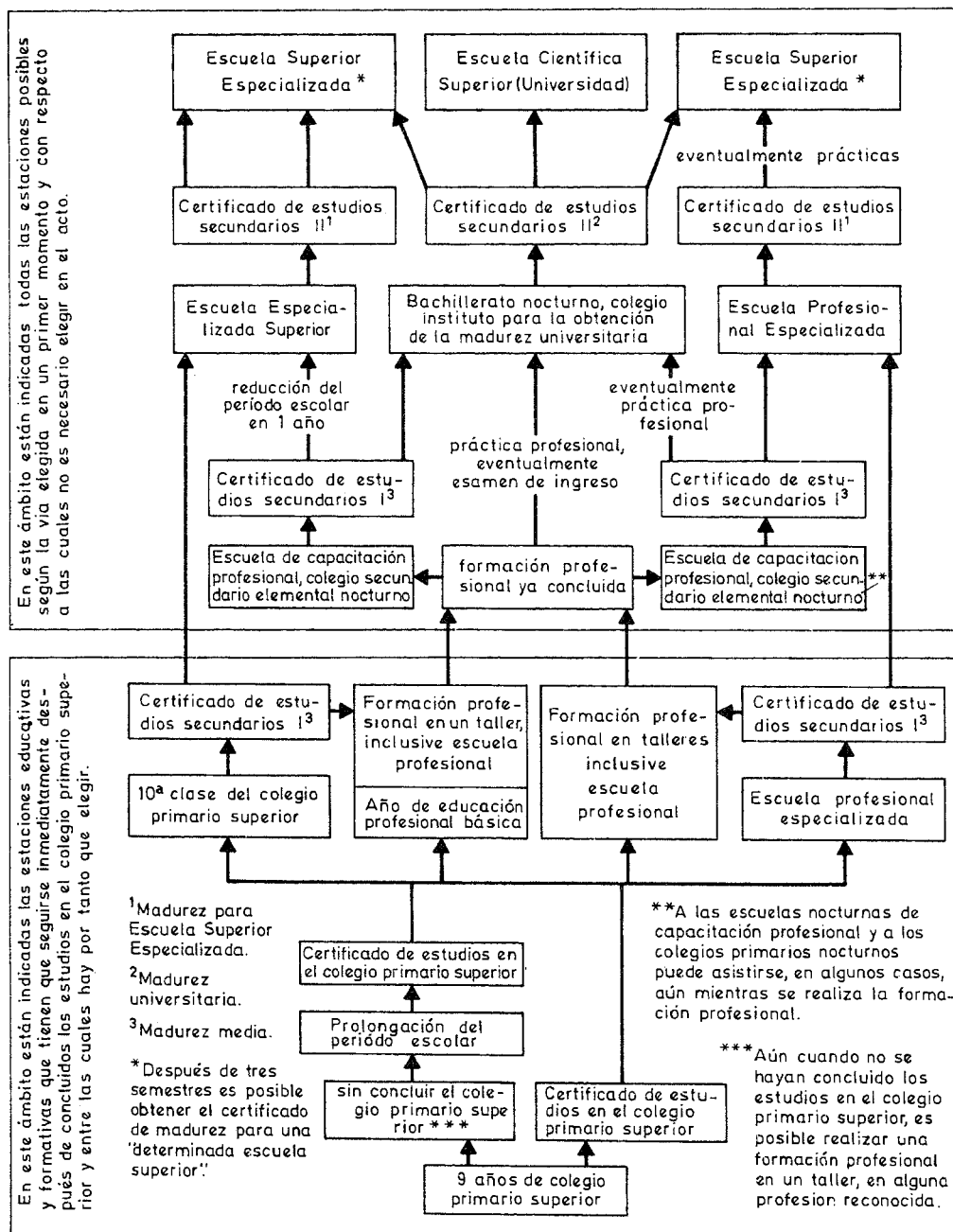
El colegio secundario de especialización profesional al que acceden los alumnos que hayan concluido el colegio secundario profesional, y que posibilita el acceso a la escuela superior de especialización profesional.

La escuela superior de especialización profesional que proporciona una formación especializada en numerosas profesiones sobre la base de una enseñanza científica y artística, y que permite el paso a una escuela científica superior.

Dada la importancia que en Alemania se le da a la formación profesional y dada que su política educativa está basada en el principio de igualdad de oportunidades es lógico que se arbitren diversas vías para pasar de unos niveles a otros y para integrar en el sistema educativo a los que por algunas causas no lo hayan podido hacer en su momento. El cuadro adjunto indica las vías educativas para alumnos del colegio primario superior y del colegio secundario elemental.

EL PROFESORADO

Para cada tipo de escuela existen en la R. F. A. profesores especialmente preparados, todos ellos



deben haber realizado estudios universitarios, pero su contenido y duración varían según los casos.

Los profesores de escuelas básicas y colegio primario superior se forman en las escuelas superiores de pedagogía.

Los profesores de colegio secundario elemental y superior estudian en la Universidad.

Para ejercer la docencia, todos los candidatos realizan un examen al finalizar sus estudios, sigue un período de formación práctica y luego un segundo examen. Son funcionarios vitalicios y su situación económica es una vez o vez y media superior a la de los demás empleados, es decir, que su posición es mejor que la de sus colegas en la mayoría de los países europeos.

Los maestros de escuelas básicas y primarias dan de 25 a 29 horas de clase semanales, y los maestros de Liceo, de 23 a 24 horas.

FINANCIACION DE LA ENSEÑANZA

En la República Federal el presupuesto para educación es aproximadamente del 6 por 100 del producto nacional bruto, casi el 90 por 100 es aportado por los Lander y el resto está sufragado por la economía privada para la formación profesional en los establecimientos industriales y por instituciones como iglesias y sindicatos, principalmente para jardines de infancia y perfeccionamiento profesional.

Con este presupuesto se paga la asistencia a escuelas y universidades y gran parte del material y libros, así como el seguro de accidentes para los niños en jardines de infancia y en las escuelas obligatorias.

Todos los Estados de la R. F. A. subvencionan cada uno a su manera la enseñanza no estatal; estas subvenciones oficiales están reguladas por normas constitucionales de los Lander.

El sistema educativo de la República Democrática de Alemania

La República Democrática Alemana nace como Estado en octubre de 1949. Es un Estado socialista de obreros y campesinos. Es la organización política de trabajadores en la ciudad y en el campo dirigidos por la clase obrera y su partido marxista-leninista, el Partido Socialista Unificado de Alemania.

Tiene una superficie de 108.178 Km², de los cuales 62.955 están destinados a la agricultura. Su población es de 17 millones de habitantes, de los cuales 8 millones están en situación de activo y de ellos el 50 por 100 son mujeres.

Las características de la política educativa de la R. D. A. pueden sintetizarse en las siguientes:

- Iguales y unificadas posibilidades para instruirse.
- Estatificación de la enseñanza.
- Laicidad, gratuidad y científicidad de la enseñanza.

Estos principios se recogen en la *Ley sobre el sistema unificado de enseñanza socialista*, que rige toda la política escolar.

La ley establece los siguientes principios esenciales que tienen validez en todos los niveles del sistema educacional:

- La vinculación de la instrucción científica con la educación socialista.
- La vinculación entre la enseñanza, el trabajo productivo y la educación física.
- La vinculación de la teoría con la práctica.
- La promoción de los dotados y la ayuda a los retrasados.
- La unificación y obligatoriedad de los planes de enseñanza para las escuelas de la ciudad y del campo.

La ley establece la obligatoriedad de la escuela de enseñanza general y de la escuela de oficios.

El sistema educativo está estructurado de manera que todos los individuos tienen las mismas posibilidades de pasar de un nivel a otro hasta llegar a los más altos centros de educación, es decir, a las universidades y escuelas universitarias, no obstante, el número de individuos que llegan a estos niveles es muy pequeño.

COMPONENTES DEL SISTEMA UNIFICADO DE ENSEÑANZA SOCIALISTA

- La educación preescolar.
- La enseñanza general politécnica.
- La formación profesional.
- La enseñanza preuniversitaria.
- La formación profesional de nivel medio.
- La enseñanza superior.
- La formación y capacitación de adultos.

La educación preescolar. Los niños hasta los tres años de edad pueden ser atendidos en las salas cuna. De tres a seis años son atendidos en los jardines infantiles si los padres lo desean. Estos centros de educación preescolar son construidos y mantenidos por el Estado y las empresas socialistas de la industria y la agricultura; están bajo control estatal y suministran una educación basada en «el plan de instrucción y educación», documento obligatorio para todos los establecimientos preescolares que plantea el desarrollo sistemático del pensamiento, de la expresión verbal, de los conceptos de cantidad y espacio, de las condiciones motoras y de la sensibilidad artística.

La duración de las actividades didácticas es de 15 minutos para los niños de tres a cuatro años, de 15 y 20 para los niños de cuatro a cinco años y de 20 y 25 para los niños de cinco a seis.

La relación alumno-profesor es de 13 alumnos por maestra. Los niños que no van al jardín de infancia tienen la posibilidad de participar el año anterior de su ingreso en la escuela en las actividades didácticas y juegos organizados por la tarde en la misma escuela. La atención pedagógica en estos establecimientos es gratuita y es notable el interés de la R. D. A. por aumentar el número de estos centros, dada la incidencia que sobre la economía tiene el trabajo de la mujer.

La enseñanza general politécnica

A partir de los 6 años empieza el nivel obligatorio de escolarización. Se cursa en la escuela general que consta de 10 grados. En esta escuela, todos los niños reciben la misma instrucción básica, la cual, les suministra los conocimientos fundamentales en las diversas esferas científicas y una formación general politécnica que les vincula estrechamente con la vida y con la producción, y constituye el fundamento para cualquier formación posterior.

En esta escuela general politécnica se diferencian tres niveles: El nivel *primario* (1.º a 3.º grados), en el que se pretende que el alumno adquiera las técnicas instrumentales básicas de lectura, escritura y matemáticas; el desarrollo de las capacidades técnico-constructivas y de las habilidades para trabajar y una educación artística y deportiva.

El nivel *medio* (4.º a 6.º grado), en el que se inicia la enseñanza especializada de la biología, geografía, historia, física y de la primera lengua extranjera, que es el ruso.

El nivel *superior* (7.º al 10.º grado), en el que se da enorme importancia a la enseñanza politécnica como medio de vinculación de la escuela con la vida, a tal fin, y como medio para desarrollar en los

escolares una actitud comunista ante el trabajo, se realizan actividades en una empresa industrial.

Aproximadamente el 85 por 100 de los alumnos que acaban los estudios en esta escuela pasan al aprendizaje de un oficio; entre el 4 y el 5 por 100 inician el aprendizaje de un oficio que incluye el bachillerato, y solamente entre un 8 y un 10 por 100 pasan a la escuela preuniversitaria.

En paralelo con la escuela politécnica general existen las escuelas especializadas para alumnos sobresalientes, donde, junto al plan general de estudios, se hace hincapié especial en algunas asignaturas como matemáticas, ciencias naturales, deportes o idioma.

Para los niños con defectos físicos o psíquicos esenciales existen escuelas especiales. La instrucción que se da en estas escuelas se basa en los programas de enseñanza de la escuela general y es adaptada a las condiciones de estos niños.

En las escuelas de enseñanza general, el 41,1 por 100 de las asignaturas están constituidas por materias relacionadas con ciencias sociales, idioma materno, literatura, arte; el 29,8 por 100 corresponde a matemáticas y ciencias naturales; el 10,6 por 100 a lenguas extranjeras; el 10,6 por 100 a la formación politécnica y el 7,9 por 100 al deporte.

La formación profesional

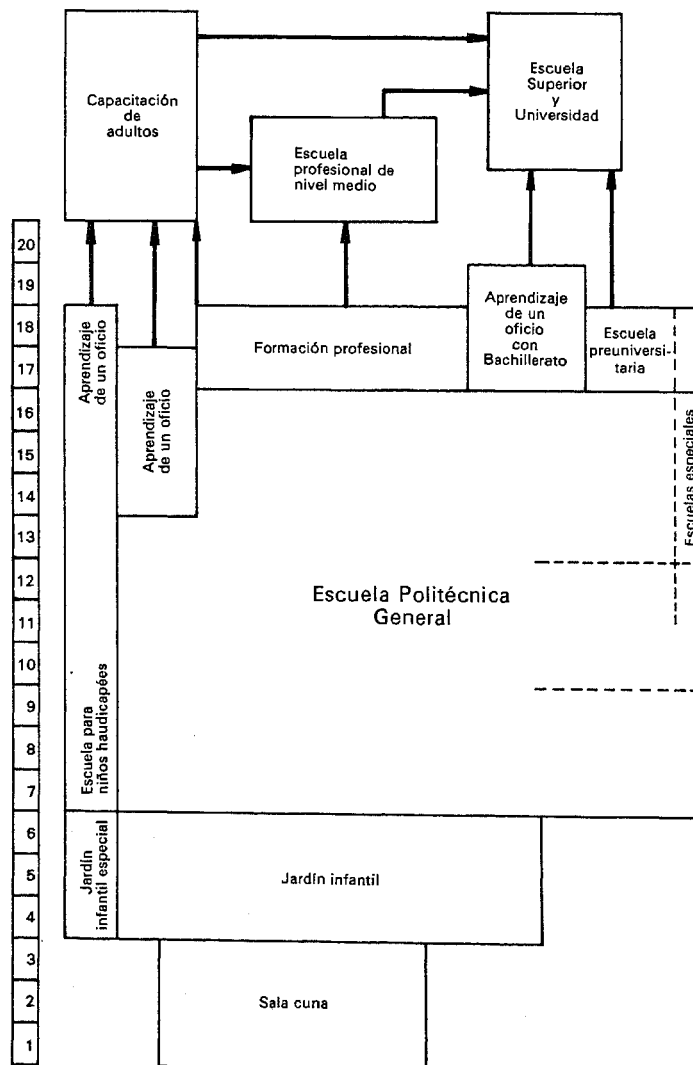
Terminado el 10.º grado escolar puede seguirse uno de los siguientes caminos:

- Aprendizaje durante dos años para calificarse como obrero especializado, adquiriendo al mismo tiempo la preparación para el ingreso en la escuela profesional de nivel medio.
- Aprendizaje durante tres años para calificarse como obrero especializado, adquiriendo al mismo tiempo el bachillerato que le capacita para una escuela superior o Universidad.
- Ingreso en la escuela preuniversitaria.

Para los jóvenes que han dejado la escuela en el 8.º grado se les ofrece la posibilidad de hacer en tres años el aprendizaje para obrero calificado.

Los aprendices son preparados siguiendo planes estatales unificados para ser obreros socialistas especializados. El tiempo de aprendizaje es dedicado exclusivamente a la formación general teórico-profesional y práctico-profesional. En una primera fase, se les da una amplia formación profesional básica, que les permite una gran versatilidad; en la última fase los aprendices adquieren una especialización profesional que se efectúa ya predominantemente en los colectivos de trabajo, en los cuales se integrarán como obreros calificados.

ESTRUCTURA DEL SISTEMA UNIFICADO DE ENSEÑANZA SOCIALISTA



La enseñanza preuniversitaria o Bachillerato

Durante dos años (grados 11.º y 12.º), los alumnos se preparan en las escuelas preuniversitarias para el ingreso en los centros de estudio superior. El plan de estudios, en este nivel, consta de un tronco común (27 o 28 horas semanales), al que hay que añadir 5 horas semanales de estudio obligatorio de una materia a elección entre varias y hasta tres horas semanales de clases de asignaturas de bachiller. También en este nivel los alumnos participan en el trabajo práctico en la producción en alguna empresa socialista.

La enseñanza profesional de nivel medio

Se imparte en las escuelas profesionales de nivel medio, que son centros de instrucción donde se forman cuadros técnicos, económicos, médicos, pedagógicos y artísticos de nivel medio. En estas escuelas se continúa la enseñanza general y se imparte la formación profesional respectiva, que da opción al título profesional, título que abre el acceso a una ulterior cualificación profesional y permite pasar a estudios universitarios.

Los estudiantes acceden a estas escuelas una vez acabados sus estudios en la escuela general politécnica, y en lo que se refiere a ramas técnicas, económicas y algunas otras terminado el aprendizaje de un oficio. Los estudios duran, por lo general, tres años y cuatro si se quiere obtener el título de maestro de escuela primaria.

En el quinquenio 1970-75, solamente un 0,9 por 100 de los estudiantes accedían a estos estudios, y un 0,8 por 100 a la Universidad.

La enseñanza superior

Se imparte en las universidades y escuelas universitarias. En estos centros se forman cuadros universitarios cuyos estudios terminan con el examen de licenciatura o el doctorado.

Para ingresar en estos centros los alumnos deben poseer el título de bachiller. Los estudios superiores universitarios duran 4 ó 5 años. Los dos primeros años proporcionan una formación científica básica, sigue después el estudio en forma diferenciada en las respectivas disciplinas. En todas las especialidades se estudia el marxismo-leninismo, que permite crear una unificada base filosófica-ideológica para el estudio de las diferentes materias.

La unidad de la teoría y la práctica se da también en estos centros superiores, con la participación de los estudiantes en trabajos prácticos de toda índole, con el análisis que hacen de los problemas de las empresas en sus tesis de grado y con el trabajo de los estudiantes en las empresas socialistas durante las vacaciones.

La unidad de la enseñanza y la investigación, un principio básico en estos centros, supone la participación de los estudiantes en el proceso de investigación durante su estudio profesional.

La instrucción y capacitación de adultos

Se da mucha importancia en la R. D. A. a la capacitación y perfeccionamiento profesional de los trabajadores. La Ley sobre el sistema unificado de ense-

ñanza socialista subraya explícitamente que la capacitación profesional de los trabajadores tiene la tarea de ampliar e intensificar constantemente el saber y las actitudes de la mano de obra. Sea cual sea el grado de instrucción general o profesional que posean los trabajadores pueden emprender estudios ulteriores de capacitación con un gasto mínimo, la mayor parte de las veces gratuitamente. El vasto programa de estudios para calificación ulterior asegura la profundización y ampliación de la enseñanza general, la impartición de los conocimientos más nuevos en ciencias sociales, naturales y técnica, hace posible preparar a los mejores obreros especializados para estudios de nivel medio o superiores y facilita el perfeccionamiento de cuadros directivos.

EL DEPORTE EN EL SISTEMA UNIFICADO DE ENSEÑANZA SOCIALISTA

Es evidente la gran importancia que en la R. D. A. se le da al deporte como medio de favorecer la salud, el descanso y la capacidad de rendimiento del hombre.

Uno de los principios que la Ley sobre el sistema unificado de enseñanza socialista establece es la vinculación entre la enseñanza, el trabajo productivo y la educación física.

El deporte es un asunto social, es uno de los derechos constitucionales de la clase obrera y, por tanto, uno de los deberes constitucionales del Estado es garantizar a todos los ciudadanos el acceso a la cultura física y al deporte.

Estos principios constitucionales garantizan la educación física obligatoria de los niños en los jardines infantiles y de los jóvenes en las escuelas secundarias politécnicas, en las escuelas secundarias ampliadas (hasta los 18 años), escuelas profesionales, escuelas especializadas y universidades.

Las clases de educación física, igual que las demás clases se realizan con planes de enseñanza unitarios, de manera que se garantice para todos una formación física básica.

Las clases de deporte extraescolares tienen la tarea de perfeccionar la formación básica asimilada en la escuela, así como ampliarla y profundizarla y desplegar las capacidades especiales individuales.

Un 63 por 100 de todos los alumnos de la R. D. A. practican deportes fuera de las clases, más de un 90 por 100 de los aprendices practican ejercicios deportivos en competiciones y un 35 por 100 de la población practica regularmente deportes, bien en las comunidades deportivas o en grupos deportivos de las empresas y barrios residenciales.

EL PROFESORADO

Los maestros especializados para los niveles medio y superior de la escuela de enseñanza general, obtienen su título en las escuelas superiores de pedagogía, en las universidades y en algunas escuelas técnicas de nivel universitario, cursando cuatro años.

Los estudios abarcan como partes esenciales la teoría marxista-leninista, pedagogía, psicología, metodología de la enseñanza y una parte correspondiente a la práctica profesional.

Los maestros de los primeros grados (1.º al 3.º) y los educadores de las guarderías escolares, estudian cuatro años en los institutos de formación de maestros, al finalizar la escuela politécnica de enseñanza general.

LA ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

Existe el Ministerio de Educación y un secretariado de Estado para la enseñanza superior y técnica.

Los consejos municipales, comarcales y de distrito son órganos legislativos y de decisión a nivel regional y local. En estos consejos existen departamentos de educación que llevan la gestión de los establecimientos educativos, que son todos estatales. En los departamentos de educación de los consejos comarcales y de distrito se sitúan los servicios

de Inspección, dirección y administración de las escuelas.

En la organización del sistema educativo, las necesidades son evaluadas por las autoridades locales, comunicadas a las regionales y trasladadas al Ministerio central, que es el que toma las decisiones finales. Los servicios administrativos de ejecución están subordinados no sólo a los departamentos de los escalones superiores, sino también a los organismos legislativos locales.

3

La educación en Suiza (*)

Suiza es una confederación integrada por 22 estados denominados «cantones», de los que tres, por motivos históricos, se encuentran subdivididos en dos «semicantones» cada uno.

En Suiza no existe Ministerio de Educación. Los cantones y los semicantones que constituyen la Confederación Suiza, desde 1848, gozan de gran autonomía en materia educativa. Esta autonomía se justifica por la variedad de culturas y por las particularidades de cada región.

En la *Constitución federal* se establece que corresponde a la Confederación el derecho a crear además de la Escuela politécnica, una Universidad federal y otros establecimientos docentes de enseñanza superior, o, en su defecto, ofrecer una subvención para ello.

La enseñanza primaria es competencia de los cantones y debe estar en manos de la autoridad civil. Es obligatoria y en las escuelas estatales gratuita. Los cantones reciben subvenciones para atender la enseñanza primaria.

LOS CANTONES Y LOS MUNICIPIOS

Según se señala en el artículo 27 de la Constitución es competencia de los cantones, la organización, dirección y control de la enseñanza primaria. No obstante, cada cantón delega algunas funciones en los municipios. Por tanto, cada cantón tiene una legislación que regula las competencias del cantón y de los municipios en lo que se refiere a la enseñanza. No obstante, y aunque el artículo 27 de la Constitución se refiere exclusivamente a la enseñanza primaria, los cantones atienden también la enseñanza secundaria, la enseñanza profesional y la superior.

El ciudadano suizo participa activamente en la elaboración de la legislación escolar de cada cantón, de ahí que existan veinticinco sistemas escolares diferentes.

No obstante, ha habido un movimiento armonizador que ha tratado de aproximar las diferentes legislaciones en materia educativa. Este movimiento de coordinación refleja la tendencia general que busca soluciones regionales o nacionales basadas en el federalismo cooperativista. Así se ha conseguido el *Concordato sobre coordinación escolar*, que

entró en vigor en 1971. Este Concordato es una institución intercantonal creada con el fin de desarrollar la educación y para armonizar las legislaciones cantonales.

Los cantones que se han adherido al Concordato (20 hasta 1974) se comprometen a aceptar entre otras cosas:

- Que la edad para comenzar los estudios primarios se fije en los seis años.
- Que la duración de la enseñanza obligatoria sea de nueve años.
- Que para la obtención del título de bachiller superior se necesiten 12 años de estudios como mínimo y 13 como máximo.
- Que el comienzo del curso escolar se fije entre el 15 de agosto y el 15 de octubre.

LA ENSEÑANZA PRIVADA

Los centros privados son relativamente numerosos en Suiza. Además de los 20 centros suizos en el extranjero.

Estos centros privados son muy diferentes entre sí:

- Los hay con enseñanza primaria y secundaria (sobre todo en los cantones con mayoría de católicos) que van adquiriendo carácter oficial por las subvenciones que reciben de los cantones.
- Otros centros privados reciben alumnos extranjeros que obtienen diplomas reconocidos en muchos países, o que simplemente reciben una enseñanza general.
- Algunas escuelas profesionales funcionan bajo el control de industrias o asociaciones privadas.
- La Escuela de lengua francesa de Berna, a la que acuden los hijos de funcionarios federales y de diplomados de lengua francesa (porque

(*) *L'enseignement en Suisse*. Centre Suisse de Documentation en matière d'enseignement et d'éducation, Genève, 1974.

Las escuelas suizas, publicado por la Fundación Pro Helvetia, 1965.

todos los centros oficiales de Berna capital ofrecen la enseñanza en Alemán).

- Las escuelas suizas en el extranjero reciben una subvención importante de la Confederación.

EL SISTEMA EDUCATIVO

Pese a la adhesión de casi todos los cantones al *Concordato sobre coordinación escolar*, siguen existiendo sistemas escolares muy diferentes que atienden a peculiaridades geográficas, económicas, lingüísticas y confesionales, que dificultan la descripción sucinta de la organización escolar en Suiza.

Con todo se pueden señalar algunos datos comunes a todos: cada año escolar tendrá una duración de 38 semanas. Las 14 semanas de vacaciones se reparten de forma variable de un cantón a otro.

El descanso semanal se suele fijar, en general, el miércoles por la tarde y el sábado, pero cada vez cobra más vigencia la semana de cinco días: sin clase todo el sábado y libre el miércoles por la tarde.

Se están generalizando las clases de 45 minutos.

El alumno tiene de 20 a 30 horas semanales de clase en la escuela primaria y de 30 a 36 en secundaria.

Enseñanza Preescolar

Es la que se imparte a los niños desde los 3 a los 4 años y desde los 5 a los 6 en los jardines de infancia durante los 2 años que preceden a la entrada en la escuela primaria. La asistencia a estos jardines de infancia no es obligatoria. Estos centros son estatales o privados. Los primeros son gratuitos y los administran los cantones o los municipios. Los privados se organizan libremente, aunque suelen recibir subvenciones.

En la Suiza de habla alemana tienen mucho éxito las teorías de Froebel, en el Tesino y la Suiza romanza las de María Montessori, Claparède y Ferrière.

Enseñanza Primaria

Es obligatoria, y en los centros estatales gratuita, y en la mayoría de los cantones dura seis años. Coexiste con la enseñanza secundaria hasta el final de la escolarización obligatoria en el 9.º año.

Los niños que no desean pasar a una «Escuela Media», ni tampoco a una «Escuela de Distrito», permanecen en las clases superiores de la escuela primaria hasta alcanzar los grados más elevados de la misma, e incluso durante dos o tres años más. Allí donde las condiciones son favorables, estas clases proporcionan a los alumnos una educación más esmerada y los preparan mucho mejor para la vida práctica. Los alumnos que demuestren poseer dotes especiales para el trabajo manual pueden desarrollar su habilidad en las llamadas «Escuelas Laborales», en donde se les enseña el adecuado uso de muchas herramientas e instrumentos.

Otros niños, especialmente en las partes del país de habla alemana, pasan a la «Sekundarschule» o Instituto de segunda enseñanza, en donde, entre

otras muchas cosas útiles, aprenden los rudimentos de uno o dos idiomas extranjeros, cuyo conocimiento, naturalmente, es de suma importancia en Suiza. Además, se les enseña álgebra, geometría, dibujo lineal, etc. Los alumnos que salen de estas escuelas y que no desean proseguir sus estudios en las «Escuelas Medias», suelen emprender el aprendizaje de un oficio manual o de una profesión comercial o artesana. Constituyen los mejores reclutas para la industria, y puede considerárseles la columna vertebral de la nación.

Los disminuidos físicos o mentales no asisten a estas escuelas primarias.

Si sufren alguna minusvalía relativa se les agrupa en clases especiales para recibir una enseñanza apropiada con profesores especializados. Si su minusvalía es grande se les envía a instituciones particulares, cantonales o intercantionales.

Enseñanza Secundaria

La enseñanza secundaria general comprende la escolarización obligatoria en el primer ciclo y la escolarización post-obligatoria en el segundo ciclo.

a) Enseñanza secundaria del primer ciclo:

Las clases las dan varios profesores semiespecializados (profesores de letras o de ciencias). Esta enseñanza se dispensa paralelamente a la enseñanza primaria (para alumnos de esa misma edad) y finaliza en la mayoría de los cantones en el 9.º año.

b) Enseñanza secundaria del 2.º ciclo:

Este ciclo de estudios se termina con la obtención de un certificado de madurez reconocido por la Confederación, que permite acceder a las escuelas politécnicas federales y a las universidades.

Los centros en los que se imparte este segundo ciclo y que conceden el certificado de madurez son los siguientes:

- Centros estatales (denominados gimnasium, liceos o colegios, según los cantones), que suelen ser generalmente cantonales y algunas veces municipales.

- Centros privados, que preparan a sus alumnos para los exámenes federales que organiza la Comisión federal de madurez.

- Las escuelas nocturnas de las ciudades de Zürich, Basilea, Ginebra, Berna y Lausana, que preparan para los exámenes federales y para las pruebas de madurez cantonales. Estos centros no aceptan estudiantes menores de veinte años.

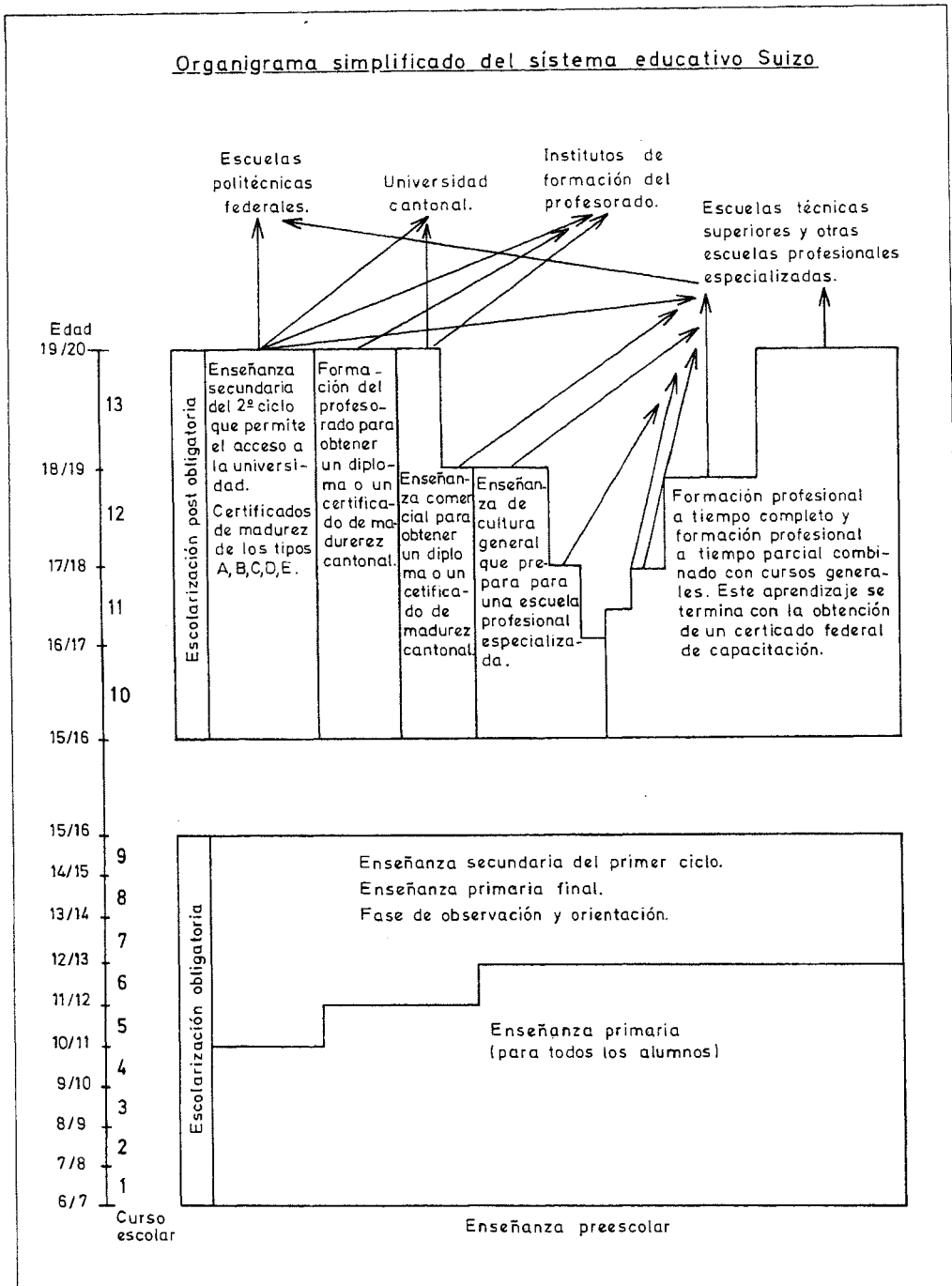
Los estudiantes terminan, generalmente, los estudios de este ciclo a los 19 años y obtienen el certificado de madurez.

Existen cinco tipos de exámenes para la obtención del certificado de madurez: A, B, C, D, E.

El tipo A corresponde a un certificado de madurez literaria, con latín y griego; el tipo B a un certificado de madurez literaria, con latín y lenguas modernas; el tipo C a una madurez científica, el tipo D a una madurez literaria con lenguas modernas, y el E a una madurez socio-económica.

Existe también un segundo ciclo de enseñanza secundaria que no conduce a la Universidad. Se trata de una enseñanza de cultura general, que ofrece varias opciones y cuyo objetivo es preparar a los jóvenes que han acabado el ciclo obligatorio de estudios para su entrada en las escuelas profesionales especializadas.

Organigrama simplificado del sistema educativo Suizo



Enseñanza Profesional y Técnica

Se entiende por Formación profesional y técnica, la formación teórica y práctica con vistas a una profesión determinada, que va acompañada de una formación general.

La formación profesional adquirida mediante el aprendizaje es la más común en Suiza, y a ella van dirigidos preferentemente los reglamentos federales. Han sido reguladas un total de 280 profesiones.

La formación práctica se adquiere a las órdenes de un patrón que firma un contrato de aprendizaje con los padres del aprendiz (que debe tener 15 años cumplidos). La formación teórica y la formación general se ofrecen en una escuela profesional, un día a la semana o dos medias jornadas.

Existe también una formación profesional que se adquiere en escuelas especializadas y a tiempo completo. Estas escuelas son cantonales o privadas, pero siempre subvencionadas por la Confederación. Las asociaciones profesionales participan también, en medida variable, en los gastos realizados por los cantones y municipios.

Entre las escuelas de primera categoría se pueden señalar: La escuela de artes y oficios, escuela de artes decorativas, escuelas superiores de comercio y escuelas de administración, escuelas técnicas superiores (ETS), escuelas de estudios sociales. También pueden citarse las escuelas de hostelería, artes gráficas y las que se refieren a las profesiones agrícolas, así como las escuelas normales.

Enseñanza Superior

La enseñanza superior en Suiza se ofrece en:

- Las siete universidades de Basilea, Berna, Friburgo, Ginebra, Lausana, Neuchâtel y Zürich, así como en la Escuela de altos estudios económicos y sociales de San Gall.
- En las escuelas politécnicas de Zürich y Lausana.
- No obstante, podrían considerarse dentro de este nivel los institutos de formación del profesorado, las escuelas técnicas superiores y los cursos que reciben los candidatos a la *Maestría* federal.

Para poderse matricular de estudios superiores es necesario poseer el certificado de madurez de los de tipo A, B, C, D, E.

Los estudios superiores duran alrededor de 4 años, y se obtiene un diploma o una licenciatura. Después se necesitan entre 2 y 4 años para elaborar una tesis doctoral.

EDUCACION CONTINUADA EDUCACION RECURRENTE

Son muy recientes. La Constitución federal no menciona la educación continuada ni la recurrente. Pero como la Confederación tiene competencias en materia de formación profesional, interviene (en colaboración con los cantones, municipios y asociaciones profesionales) cada vez que está en juego el perfeccionamiento en alguna profesión.

La Federación suiza para la educación de los adultos ha organizado un grupo de trabajo encargado de estudiar diversos modelos de leyes que se propondrán a las autoridades cantonales.

Existen gran variedad de escuelas y asociaciones, entre las que podrían señalarse:

- Los bachilleratos nocturnos y las escuelas técnicas superiores nocturnas.
- Las 28 organizaciones e instituciones afiliadas a la Federación Suiza para la educación de los adultos (F.S.E.A.).

PREPARACION DEL CUERPO DOCENTE

a) Los maestros de los grados inferiores de las escuelas públicas, las llamadas elementales o primarias, realizan usualmente su preparación en las Escuelas Normales, independientes del *Gymnasium* y la *Ober-Realschule* (los aspectos clásico y técnico), pero que proporcionan a los futuros maestros una buena base de conocimientos generales, junto con la necesaria preparación profesional. También reciben una instrucción fundamental en psicología, métodos educativos y práctica de enseñanza, historia de la pedagogía, etc. Con excepción de seis de los miembros más pequeños de la Confederación, cada cantón cuenta con su propia Escuela Normal. En las grandes ciudades se han fundado otras escuelas de este tipo, que generalmente admiten la modalidad del internado. En el Cantón de Ginebra, los futuros maestros de escuela han de estar en posesión del título de bachiller federal (tipos A, B o C). Sólo así pueden recibir su preparación profesional

en el Institut Jean-Jacques Rousseau, de la Universidad de Ginebra (Faculté des lettres). Durante el tiempo que dura su formación, los candidatos a ingresar en la profesión de la enseñanza perciben una pequeña remuneración. Algunos cantones poseen escuelas normales especiales para maestras, pero en la mayoría de ellos impera la regla de la coeducación, y solamente los varones disfrutan del sistema de internado en tales escuelas.

b) En la mayoría de los cantones, los futuros profesores de las llamadas *escuelas secundarias* asisten a la escuela normal, junto con los futuros maestros de las escuelas elementales. Después prosiguen sus estudios en una universidad o en alguna de las escuelas especiales que existen en diversos cantones. Algunos candidatos eligen otro programa a través del *Realgymnasium* (Bachillerato, tipos A y B). Tras dos años (tres semestres) de estudios universitarios y una estancia de seis meses como mínimo en otra región lingüística de Suiza, o del extranjero, y después de aprobar el oportuno examen, reciben el diploma de «Profesores de Segunda Enseñanza», ya sea de la llamada rama humanística (idiomas, literatura, historia, geografía, etc.) o de la técnica (matemáticas, física, química, biología, etc.), según las disciplinas que el candidato haya de enseñar posteriormente.

c) Los futuros maestros de los *institutos de Bachillerato* han de presentar la prueba de haber realizado un curso completo de estudios universitarios. En los cantones de habla alemana, esta prueba la constituye el grado de doctor en Filosofía; en los cantones de habla francesa, es la «licence en lettres» o la «licence en sciences». Los dos cursos a que hemos aludido, es decir, el humanístico-filosófico y el matemático-técnico, pueden seguirse en cualquiera de las siete universidades del país. Los estudios de la rama matemático-técnica pueden realizarse igualmente en la Escuela Politécnica Federal. La obtención del llamado *Gymnasiallehrer-Diploma* (professeur secondaire, o professeur de gymnase, en francés) exige un mínimo de cuatro años (ocho semestres) de estudios universitarios, y comprende, además de las principales disciplinas de la facultad, cierto número de cursos especiales en el campo de la pedagogía. Como solamente hay universidades en siete de los veinticinco cantones, los dieciocho restantes generalmente reconocen los diplomas concedidos por los cantones universitarios.

d) También los *profesores y catedráticos de Universidad* han de seguir previamente un curso completo de estudios en sus respectivas facultades y aprobar los exámenes del doctorado. Los que opten por pasar a la Escuela Politécnica Federal habrán de obtener el diploma y hacer el doctorado. Con objeto de demostrar su preparación científica especial, el candidato someterá a la facultad una «Habilitationsschrift», es decir, una tesis científica de cierta importancia (reconocida por la facultad). Si ese trabajo se considera satisfactorio, el candidato es admitido como «Privat-Dozent», y puede dar clases sobre las materias que hayan convenido la facultad y él. Al cabo de unos semestres de labor satisfactoria, el «Privat-Dozent» puede ser nombrado para regentar una cátedra auxiliar y, finalmente, una cátedra ordinaria en su propia universidad o en otra. A menudo, la Escuela Politécnica Federal elige a sus profesores entre hombres que han demostrado su capacidad en la vida práctica, en los negocios, en el campo de la tecnología y la ingeniería.



1

El Instituto-Colegio de Cabra cumple trescientos años de existencia (1679-1979)

Por José CAMERO RAMOS (*)

No hemos querido buscar otro título para este trabajo, porque pensamos que esta es la realidad: una institución educativa que ha pervivido gracias a haberse fundido en una simbiosis vivificadora (Colegio-Instituto), y que aún hoy mantiene abiertas sus puertas para la instrucción y la formación de los muchachos. Si primero se creó el Colegio, más tarde vino el Instituto para fecundar y dar carácter de perennidad a la obra emprendida con todo tipo de ánimos casi ciento cincuenta años antes.

El 24 de enero de 1679, don Luis de Aguilar y Eslava, presbítero y comisario del Santo Oficio de la Inquisición, dictaba testamento ante el escribano del número de la villa de Carcabuey, según el cual exponía como última voluntad el deseo de fundar un Colegio en su villa natal de Cabra para doce colegiales, «los más pobres y virtuosos y sabios en la Gramática, que hubiere en dicha villa...» (1).

Ese Colegio de Artes y Teología se pone bajo la advocación de la Purísima Concepción, casi doscientos años antes de que la Concepción Inmaculada de María fuese reconocida como dogma. Será un colegio secolar, contará con una dotación anual de dos mil ducados de renta y se regirá por una Junta de Patronato, compuesta por un descendiente del fundador, el vicario de la iglesia parroquial de la villa y los priores de los conventos de Santo Domingo y de San Juan de Dios.

Conseguidas las licencias del duque de Sesa, señor de Cabra, del prelado de la diócesis y la autorización real para fundar (20-IX-1685) el Real Colegio, se dispone a abrir sus puertas en el curso 1692-93.

Realizadas las primeras oposiciones para cubrir las cátedras y las plazas de colegiales, el 17 de diciembre de 1692 se da inicio a la actividad académica, no sin antes haber recomendado a los alumnos «que confesasen y comulgasen el día antes de entrar, para el mayor acierto en la prosecución de los estudios» (2).

La organización del Real Colegio quedó plasmada en unas Constituciones escritas que abarcaban desde el rector y su jurisdicción hasta los días de recreo, pasando por el hábito de los colegiales y por todos aquellos aspectos de personal o de comportamiento individual o colectivo que habían de ata-

ñer directamente a la buena marcha del Centro, para el mejor cumplimiento de la voluntad del fundador. El documento original está fechado en 10 de abril de 1700.

Puesto que la estancia en el Colegio se divide en tres años de Artes y cuatro de Teología, se dispone en las Constituciones la existencia en él, cuando menos, de un catedrático de Artes y otro de Teología, que serán nombrados previa oposición, que habrán de residir en el Colegio y que por llevar adelante convenientemente todas sus tareas docentes tendrán de sueldo doscientos ducados anuales, los de Artes, y doscientos cincuenta los de Teología. En cuanto a las materias a tratar en los diferentes cursos también quedan suficientemente explicitadas en las Constituciones.

El alumnado, según voluntad de don Luis de Aguilar y Eslava, deberá componerse como máximo de doce colegiales, naturales de la villa de Cabra, cuyo linaje debe ser limpio, legítimo y de cristianos viejos y sus edades al ingresar deberán estar comprendidas entre los 12 y los 21 años. Habrán de permanecer en el Colegio siete años, pero ninguno más, y el ingreso en el mismo se hará, forzosamente también, mediante oposición entre todos los aspirantes.

Por lo que toca al horario seguido en el Centro, el día se reparte de la siguiente manera: levantarse a las 5 o a las 4 de la madrugada, según la época del año; a las seis, llamados por el capiller (3), todos

(*) Catedrático de Geografía e Historia del I.N.B. «Aguilar y Eslava», de Cabra.

(1) VARGAS Y ALCALDE, M. de: «Historia del Real Colegio de la Purísima Concepción y del Instituto de 2.ª Enseñanza de Cabra». Págs. 10-11.

Don Luis de Aguilar y Eslava nace en Cabra el 12 de agosto de 1610. Tercero de los cinco hijos habidos por don Luis de Aguilar y doña Isabel Toledano, sigue la carrera eclesiástica llegando a ser nombrado comisario del Santo Oficio. Enfermo de gravedad en Carcabuey, a donde se habría desplazado para atender los asuntos de su hacienda, dicta testamento ante Domingo Trassierra, falleciendo en dicha villa cinco días más tarde, el 29 de enero de 1679.

(2) Op. cit., pág. 33.

(3) Los colegiales desempeñaban diferentes oficios, entre los que destacaban el de *capiller*, *bedel*, *ministro* (despierta por la mañana y tras la siesta y «ministra» el

van a misa y, una vez concluida, se retiran a estudiar hasta un cuarto de hora antes de iniciar la clase, en que desayunan o almuerzan. Acabada la clase y conferencias, si las hubiere, se recogen a estudiar hasta la hora de comer, las 11,30 o las 11; tras la comida, silencio y reposo hasta las 2, en que de nuevo se va a estudiar hasta las dos y media o las tres. Pasada la clase se disfruta de un recreo, y a las seis, rezo del santo rosario para ir a estudio hasta las ocho y media o las nueve, en que se cena, teniendo a continuación unos minutos de quiete hasta las 10, hora en que todo el mundo ha de retirarse a descansar.

Por supuesto, las normas de comportamiento interno, externo, individual o colectivo estarán presididas por el mayor recogimiento, gravedad y compostura, así como el apartarse de todo aquello que pueda desviar al alumno del camino de su mejor formación, como pueden ser las fiestas, los toros, las comedias, e, incluso, el mirar o conversar con alguna mujer en la calle. Sobre todo esto dicen textualmente las Constituciones:

«Nunca estarán los colegiales en el Colegio en parte alguna persona pueda verlos sin manto ni cuello, no saldrán de sus cuartos sin abrochar el cuello ni sin bonete, ni hablarán ni echarán señas desde las ventanas a mujeres; cuando fueren por la calle, con la modestia debida, no se detendrán a hablar con mujer alguna, aunque sea su madre, por excusar la nota de los que la vieren y no la conocen...» (4).

II. EL REAL COLEGIO DURANTE LOS SIGLOS XVIII Y XIX (1700-1847)

El Colegio inicia su andadura con diez colegiales, pero este número irá incrementándose a medida que avance el siglo XVIII, llegando a ver ostensiblemente elevada su matrícula, sobre todo a partir de 1740, cuando por una Real Provisión se permite en él la entrada de *porcionistas*.

En la década de los 70 empieza a notarse el bajón en su alumnado, que en 1772 llega a ser sólo de siete, a pesar de haberse conseguido en 1771 un privilegio importante para los colegiales, como es el de la exención de ser reclutados para la Milicia, privilegio que disfrutaban hasta ahora, de acuerdo con las Reales Ordenanzas para Milicias Provinciales (expedidas en Aranjuez el 30 de mayo de 1767), solamente «los que tuviesen Ordenes, los que gozasen hidalgía notoria y los alumnos matriculados en las Universidades» (5). En 4 de abril de 1771, mediante un Real Decreto inserto en Real Provisión del Real y Supremo Consejo de Castilla, se corrobora todo lo anterior, exceptuando de sorteo a los doce colegiales del de Cabra, durante el tiempo que durasen sus cursos de Artes y Teología.

Un hito trascendental para el Colegio es la fecha de 7 de noviembre de 1777, en que este Centro queda definitivamente incorporado a la Universidad de Granada, ya que a partir de ahora los grados cursados en él tendrán el mismo efecto que si se hubiesen logrado en dicha Universidad, con lo que el Centro se refuerza y ve doblarse su número de alumnos, situándose la cifra de ellos alrededor de 50, hasta 1811, en que esa cantidad se rebajará a 25, pero ello motivado, en parte, por las circunstancias generales del país ante la invasión de las tropas napoleónicas.

Durante el siglo XIX se nota el peso de la marcha política de la nación sobre el Real Colegio; éste se verá condicionado constantemente por los planteamientos de los distintos grupos, tendencias o ideologías que asciendan al poder en Madrid; hay, evidentemente, un contraste entre el setecientos y el ochocientos, puesto que si el primero es el siglo del asentamiento, de la puesta en marcha y de un funcionamiento continuado sin graves alteraciones, en la segunda centuria asistimos a unos vaivenes en el Centro que vendrán determinados más por la coyuntura política que por otras motivaciones.

El triunfo en 1820 de Riego y los planteamientos liberales hace que se supriman las clases de Teología y se instaure la Academia de Dibujo, «para conveniencia y utilidad de los artesanos del pueblo» (6), que tanta trascendencia tendrá en la vida de este Centro. Unos años antes, en 1816 y 17, se habían introducido en el plan de estudios las Matemáticas y la Física Experimental.

Pero «dichas innovaciones no serían del agrado de la política extremadamente absolutista de Fernando VII, que además de cerrar el Colegio obligará a los catedráticos que quieran reincorporarse de nuevo en su reapertura a someterse a purificación» (7). Así, al iniciarse la ominosa década, el Real Colegio se verá obligado a cerrar sus puertas durante cinco años. En la Junta celebrada el 8 de octubre de 1823 se lee el fatídico oficio: el Colegio, pues, queda cerrado y el rector y catedráticos pendientes de purificación, según la Real Cédula de 21 de julio de 1824.

De todas formas, los cinco años de cierre forzoso tienen para nosotros mucho más sentido como paréntesis vivificador que como silencio de muerte. Y ahí están los hechos: inmediatamente después de conocerse la disposición ordenando su cierre, es un antiguo alumno y ex catedrático de Física y Química del mismo, don Agustín López del Baño, montillano, diputado a Cortes en estas fechas por Córdoba, quien va a presentar una solicitud para que este Colegio de Cabra no sólo no desaparezca, sino que se convierta en Universidad de Segunda Clase, para lo cual se le podían agregar los bienes de la Obra Pía, fundada en 1763 por don Gil Alejandro de Vida Hidalgo. Esos argumentos hubieron de tener el peso suficiente porque, como dice Soledad Rubio, «la proposición fue apoyada por más de 30 ayuntamientos de los pueblos vecinos, que elevaron sus exposiciones sostenidas por los documentos fundamentales del Colegio que se revisaron a este propósito, y por el argumento de que a la familia del fundador y de los naturales de Cabra se le debían respetar sus bienes, puesto que eran de su exclusiva propiedad» (8).

Tras los forcejeos correspondientes, sin que prosperase propuesta alguna de incautación, mediando la Chancillería de Granada y obteniendo el beneplácito de la Inspección General de Instrucción Pública, el día 3 de marzo de 1828, se dictó una Real Orden, por la que se proponía al rector la conversión

aceite de cuartos y capilla), *refitolero*, *rasurero* (traerá el agua caliente para rasurarse los demás), *enfermero*, etc.

(4) RUBIO SANCHEZ, M.^a Soledad: «Historia del Real Colegio de Estudios Mayores de la Purísima Concepción de Cabra (1679-1847)». Pág. 197.

(5) Op. cit., pág. 62.

(6) Id., pág. 87.

(7) Id., pág. 36.

(8) Id., pág. 55.

del Centro en Colegio de Humanidades como reglamentaba el Real Decreto de 29 de noviembre de 1825, cosa que se vio realizada con la autorización regia en mayo del mismo año (9).

La novedad más importante al convertirse en Colegio de Humanidades es que el rector será nombrado por S. M. a propuesta de la Junta. Por lo demás, el Colegio, como público y oficial, no ha de hacer los depósitos exigidos a los establecimientos privados, ni ha de supervisar sus exámenes comisión alguna de profesores de Universidad, ni del Instituto Provincial.

Hay cambios de consideración en el Plan de Estudios, ya que los años de enseñanza se reducen

a tres de Filosofía, asignatura a la que se adjuntaba la Historia, Matemáticas y Dibujo, así como una lengua extranjera, en nuestro caso, el Francés. En el preámbulo del Reglamento que va a regir la marcha del Centro desde su reapertura se especifica que, como existen en Cabra unas escuelas que se encargan de dar a los niños las primeras letras y latinidad, en el Real Colegio se empezará la enseñanza por la Filosofía. Las clases de Dibujo y de Matemáticas se impartirán por la noche «... con el fin de que sin perjuicio de sus trabajos puedan asistir a ellas oportunamente los artesanos sin dar recompensa alguna...» (10).



Portada del Instituto-Colegio «Aguilar y Eslava» de Cabra (Córdoba)

III. EL INSTITUTO DE CABRA (1847-1900)

Empieza a notarse en el país una mayor preocupación por los temas educativos, como lo atestiguan la legislación que va saliendo sobre el tema, «Plan de Estudios de 4 de agosto de 1836», en el que se contempla la problemática específica de la enseñanza secundaria y se expresa en qué centros puede ser impartida: los institutos.

Nueve años más tarde, en 1845, siendo ministro de la Gobernación don Pedro José Pidal, se elabora otro plan de estudios, con fecha de 17-IX, cuyo preámbulo se inicia con el párrafo que recogemos a continuación, por considerarlo un retrato fiel de

la problemática de la enseñanza en España hasta entonces:

«La Instrucción Pública... careciendo de un sistema uniforme y bien ordenado; regida, en general, por disposiciones interinas, cuyo carácter tienen también casi todos los profesores; dotados éstos mezquinamente; desatendidos ciertos estudios a que es preciso dar impulso; privados todos de aquel enlace que constituye el verdadero edificio del saber humano; y por último, introducido

(9) Id., págs. 244-45.

(10) Id., pág. 247.

el desorden en la Administración económica, no habría persona alguna en España que no clamase por su pronto y eficaz remedio...» (11).

Pero volvamos a nuestro Colegio de Humanidades, incorporado en 1846 a la Universidad Literaria de Sevilla.

Debían estar andándose ya los pasos para convertirlo en Instituto, porque solamente un poco más tarde, concretamente el 24 de febrero de 1847, Isabel II, mediante una Real Orden autoriza su transformación en Instituto de Segunda Enseñanza, pero de tercera clase, según lo cual, no podrían impartirse en él los cinco cursos del Bachillerato, sino solamente cuatro (12).

No debieron conformarse los egabrenses con un Instituto de tercera clase, porque al año siguiente, el 9 de diciembre, se recibe una Real Orden en el Centro autorizando la impartición del quinto año de enseñanzas, cosa que se llevaría a cabo en el curso siguiente, el de 1849-50.

En 9 de septiembre de 1857 se le facultó para conferir grados académicos y en 1870 fue elevado a la categoría de los de Madrid.

Alfonso XII, gracias a don Luis Herrera y Robles, quien secundado por el claustro de profesores, la Junta Inspectora y la Junta de Patronato y contando con la conformidad de la Diputación Provincial, así como con la inestimable influencia de don Martín Belda, marqués de Cabra, declaró a nuestro Instituto Provincial de Segunda Enseñanza el 23 de junio de 1877, con lo que podía admitir matriculas de enseñanza doméstica y la incorporación de colegios privados.

De su profesorado destacamos las figuras de don Manuel de Vargas y Alcalde, catedrático de Lógica, Ética y Psicología, vinculado al Centro desde 1846 hasta 1886, quien escribiría una «Historia del Real Colegio de la Purísima Concepción y del Instituto de Cabra», al cumplirse el doscientos aniversario de su fundación. El doctor don Luis Herrera y Robles, del claustro de la Universidad literaria de Sevilla, catedrático de Retórica y Poética, amigo personal de don Juan Valera y de don Marcelino Menéndez y Pelayo, el primero de los cuales le prologaría su notable traducción de la Eneida.

Las cifras de alumnado son elocuentes por sí solas. Es evidente que el Instituto-Colegio ha emprendido una marcha esplendorosa, puesto que el alumnado supera la cantidad de trescientos entre oficiales, colegiados y libres, cifra más que destacable por la repercusión social que había de tener en la comarca. En la Memoria correspondiente al curso 1872-73, se dice que de 63 institutos existentes en España, sólo 25 tienen mayor número de alumnos que el de Cabra: el dato es significativo.

No hace falta decir que el Instituto va enriqueciéndose en el edificio y en la cantidad de material bibliográfico y pedagógico en general, de que va a ir haciendo buen acopio y que aún hoy puede ser admirado por el que se digne visitarlo.

Del alumnado que ha pasado por sus aulas entresacamos tres nombres ilustres: don José de la Peña y Aguayo, que sería catedrático de Economía Política en el mismo establecimiento, abogado ilustre, senador del Reino, intendente de la Real Casa y ministro de Hacienda (13); desde sus cargos en Madrid cooperaría decisivamente para lograr la conversión del Colegio en Instituto.

Don Niceto Alcalá-Zamora y Torres realizó aquí

sus estudios de Bachillerato entre los años 1887 y 1891, con un expediente brillantísimo que se conserva completo en este archivo. En cuanto a su propia vida, poco podemos decir nosotros, cuando está escrita ya en las páginas de la Historia.

Don Blas Infante Pérez, el padre del andalucismo, también pasó por el Instituto de Cabra, aunque fuertemente: sólo para realizar su examen de ingreso en el Bachillerato y las pruebas de las asignaturas de Latín, Geografía y Religión de primer curso; todo se desarrolló entre los días 10, 11 y 12 de junio de 1897.

IV. EL INSTITUTO-COLEGIO EN EL SIGLO XX

Se inicia nuestro siglo con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, uno de los ministerios en que se desdoblaba el de Fomento. El conde de Romanones, titular de esa cartera, dispone el cambio de denominación de los institutos, que desde ahora se llamarán GENERALES Y TECNICOS.

En 1916 se abre una época realmente esplendorosa en el Centro, bajo la dirección de don Manuel González-Meneses Giménez, catedrático de Matemáticas, con quien va a formar un tándem vitalizador don Juan Carandell Pericay, catedrático de Ciencias Naturales. Don Angel Cruz Rueda, catedrático de Literatura, completa este cuadro prestigioso de profesorado.

Son estos unos años de proyección exterior, de puertas abiertas, de cultura popularizada, porque el Centro siembra en la población egabrense y en toda la comarca circundante la preciosa semilla que ha ido gestando en su interior. La visita a Cabra y sus alrededores de personalidades como Hernández Pacheco y Armenteras motivarán la declaración de la sierra de Cabra como «Sitio Natural de interés nacional». Pero la gran obra de Carandell es la de traer hasta Cabra el XIV Congreso Geológico Internacional, en el que toman parte geólogos de todo el mundo y cuyas actividades en la zona quedan inmortalizadas en los volúmenes publicados tras realizarse el acontecimiento.

¿Y qué pensaba don Juan Carandell del Instituto?: El ve el Colegio-Instituto como una simbiosis imprescindible en la que si faltase uno de sus elementos, el otro se hundiría por sí mismo. Es una institución modélica a la que hay que tutelar, donde los muchachos pueden ser educados mejor que en cualquier otra parte, quizá porque el internado permite un contacto continuo profesor-alumno que en otros lugares no se da, lo que facilita no solamente la tarea instructiva, sino también la formación integral del individuo (14).

De don Angel Cruz Rueda habrá de decirse poco si comenzamos proclamando que fue Premio Nacional de Literatura en 1929. Todo el estudioso de la obra de Azorín habrá de hacer un alto en su producción literaria y eso es elogio más que suficiente.

La apertura del curso 1932-33 se realiza con toda solemnidad bajo la presidencia de don Niceto Al-

(11) «Planes de estudio de enseñanza media». Pag. 39.

(12) Archivo del Instituto-Colegio de Cabra. Legajo 78-8.º

(13) ALBORNOZ PORTOCARRERO, Nicolás: «Historia de la ciudad de Cabra». Págs. 3, 396-98.

(14) CARANDELL PERICAY, Juan: «Instituto de Aguilas y Eslava», págs. 29-30.

calá-Zamora y Torres, presidente de la República, a quien acompañaba el ministro de Instrucción Pública, don Fernando de los Ríos y el rector de la Universidad de Sevilla. Fue un acto brillante y emotivo, en el que se ponía de manifiesto la cordialidad de un pueblo y la solera de una Institución que recibía en esos momentos a uno de sus hijos más preclaros.

Don Angel Cruz Rueda sustituye en la dirección a don Manuel González-Meneses, manteniéndose en el cargo desde 1930 hasta 1942, en que sería relevado por don José Arjona López (1942-50). Desde esta fecha hasta el 30 de junio de 1955 será director don Agustín Pérez Botella y ya, desde julio de 1956 hasta el 30 del mismo mes de 1977, ocuparía la dirección del Instituto don José Díez García.

En los últimos veinte años dependen de este establecimiento siete Secciones Delegadas, cuatro Colegios Libres Adoptados y tres Reconocidos, lo que convierte al Instituto de Cabra en centro obligado de toda la Enseñanza Media impartida en el sur de Córdoba. Todas esas Secciones Delegadas se transformarán en institutos, siendo en la actualidad los de Aguilar de la Frontera, Baena, Castro del Río, Fernán Núñez, Lucena, Priego, Puente Genil y Rute.

Simultáneamente, el internado del Real Colegio va disminuyendo hasta llegar a no abrir siquiera sus puertas en 1973.

Esa desmembración y decadencia va a provocar

el descenso en el número de alumnado de nuestro Centro, sin que ello signifique que este Establecimiento haya perdido su prestigio, su solera ni su personalidad.

BIBLIOGRAFIA

- ALBORNOZ PORTOCARRERO, Nicolás: «Historia de la ciudad de Cabra». Tipografía de Fortanet, Madrid, 1909.
- ARCHIVO del Instituto AGUILAR Y ESLAVA.
- CARANDELL PERICAY, Juan: «INSTITUTO DE AGUILAR Y ESLAVA». Imprenta de los Sucesores de Hernando, Madrid, 1924.
- DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA: «Planes de estudio de enseñanza media (1787-1963)». Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media, Madrid, 1964.
- MEMORIAS correspondientes a diferentes cursos escolares. En esta síntesis hemos seguido especialmente las de 1872-73 y la de 1932-33.
- RUBIO SANCHEZ, M.^a Soledad: «Historia del Real Colegio de Estudios Mayores de la Purísima Concepción de Cabra (1679-1847)». Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1970.
- VARGAS Y ALCALDE, Manuel de: «Reseña histórica del Real Colegio de Estudios Mayores de la Purísima Concepción, fundado en Cabra por el licenciado don Luis de Aguilar y Eslava, Pbro., y de su Instituto Provincial de Segunda Enseñanza de la misma ciudad», Sevilla, 1879.

2

Semanas pedagógicas en Institutos Nacionales de Bachillerato

Por Antonio GARCIA CORREA (*)

A través de estas líneas, pretendo dar conocimiento y describir una experiencia que durante estos dos últimos cursos hemos venido realizando en el Distrito Universitario de Murcia. Se trata de las distintas semanas pedagógicas que, organizadas entre el I.C.E., Institutos y asociaciones de Padres de Alumnos de Bachillerato, se han efectuado en diversas poblaciones de Murcia y Albacete.

Varias han sido las razones que nos han inclinado a su realización, al mismo tiempo que varios los objetivos que se pretendían alcanzar y que, en parte, se han conseguido; sin quitar la necesidad de ir perfeccionando estas Semanas Pedagógicas en cursos sucesivos. Entre los objetivos destacaremos:

— *El deseo de intensificar en las diferentes zonas la vivencia del hecho educativo a nivel familiar y a nivel social dentro del núcleo de la población.* Para ello se han utilizado diferentes medios de comunicación: radio, prensa, carteles... a fin de que llegasen a todo el pueblo los diferentes temas que se iban a tratar y sembrar en él la inquietud y deseo de participar en las actividades de esta Semana.

— *Que durante estos días aumentarán las relaciones Instituto-familia.* Se hace patente la necesidad de que las relaciones entre estas dos instituciones se estrechen y vayan mejorando día a día.

Nuestra sociedad española es cada vez más participativa, quiere, desea y exige la participación en los diferentes aspectos de la vida social, sobre todo, en aquellos que ve y siente como más propios. De aquí que la sociedad pida, cada vez más y con mayor fuerza, introducirse en el fenómeno educativo y participar en la educación y, de modo especial, los padres, como más responsables de la formación de sus hijos, buscan y desean un acercamiento a los Institutos, al tiempo que los profesores ven con esperanza e ilusión este acercamiento, ya que ambos caminan hacia la misma meta: ayudar, facilitar y orientar a las generaciones jóvenes a su realización como personas.

— *Es también objetivo de estas Semanas Pedagógicas el servir de encuentro entre Asociaciones de Padres de Alumnos de Instituto y las Asociaciones de Padres de Alumnos de E.G.B.* Las razones que fundamentan este objetivo son las siguientes: a) Que muchas veces los mismos padres de alumnos de Instituto lo son también de alumnos de E.G.B. b) Que los fines y problemas de ambos tipos de asociacio-

(*) Jefe de la División de Orientación del I.C.E. de la Universidad de Murcia.

nes son en su mayoría comunes. c) Se pretende también con ello lograr un acercamiento de los padres de alumnos de E.G.B. a los institutos que en un futuro no lejano albergarán y darán educación a sus hijos.

Es conveniente, por tanto, una interrelación más profunda entre Asociaciones de Instituto y E.G.B., para lograr una mayor eficacia en la gestión de las mismas. De aquí que las Directivas de las Asociaciones de Padres de Alumnos de Instituto hicieran extensivas estas Semanas Pedagógicas a las Asociaciones de Padres de Alumnos de E.G.B. de los diferentes colegios de donde procede su alumnado.

— *Lograr una mayor concienciación de los profesores de Bachillerato hacia los problemas educativos tanto a nivel comarcal como a nivel personal.*

— *Incrementar las relaciones profesores de Bachillerato-profesores de E.G.B.* En estos momentos de cambio social y educativo que estamos viviendo, se puede vislumbrar con una perspectiva no muy lejana que los estudios de E.G.B. y B.U.P. vendrán a ser un ciclo único, obligatorio y gratuito llegando a ser el B.U.P., al menos en una primera parte, como culminación y perfeccionamiento de los estudios de E.G.B.

«Etapa escolar obligatoria. Integrará en un ciclo único, las actuales enseñanzas general básica, formación profesional de primero y segundo grado y media (Bachillerato). Este ciclo único y obligatorio se concebirá como un proceso continuo y flexible, sin rupturas... fundamentalmente orientado a la formación, más que a la acumulación de conocimientos» (XXVII Congreso del PSOE. Ed. Avance. 1977). «En las medidas de las posibilidades financieras del Estado español, la obligatoriedad de la enseñanza debe extenderse desde los cuatro a los dieciséis años, hasta terminar el Bachillerato» (Documento del Sindicato Nacional de Enseñanza. 31 de enero de 1976).

De este hecho surge la necesidad de incrementar las relaciones y la cooperación entre los profesionales de ambos niveles. He aquí otro de los objetivos que nos hemos planteado y que nos motivaron en la organización de estas Semanas Pedagógicas. Para la consecución del mismo, las direcciones de los institutos nacionales de Bachillerato cursaron invitación al profesorado de E.G.B. de aquellos Colegios de donde proceden sus alumnos.

— *Intensificar la sensibilización de los representantes políticos del municipio ante la labor educativa*

que están desarrollando los institutos. El hecho educativo es también un fenómeno político porque ejerce funciones políticas: forma ciudadanos como miembros de una comunidad política; forma para una participación democrática (sabido es que la democracia sólo puede tener cabida y vigencia en los países humanamente educados e ilustrados); educa a los dirigentes de un país (discutible tema de formación de élites); además, no hay sistema político que entre sus prioridades no incluya la educación.

También los institutos se encuentran insertos en una comunidad social y política de cuya vida y circunstancias participan, lo que pone de manifiesto la necesidad de que estos centros no sean una célula aislada dentro de su entorno, sino que se estrechen lazos de relación con él.

Estas razones han fundamentado el que las direcciones de los institutos y Asociaciones de Padres de Alumnos hayan hecho partícipes también de estas Semanas Pedagógicas a las corporaciones de los ayuntamientos respectivos como representantes de la comunidad local y de los partidos políticos del pueblo.

Los temas que se han impartido en estas Semanas Pedagógicas han sido muy variados, pero siempre solicitados por los propios padres y profesores de B.U.P., y respondiendo a un sentir mayoritario de los mismos, ante los deseos de conocer y profundizar en aquellos aspectos que están viviendo y que suponen una preocupación o problema para ellos.

Entre estos temas podemos citar: «Colaboración familiar en la realización personal del alumno», «Educación y Libertad», «El fenómeno sexual», «Problemas de las drogas», «Influencia de la crisis familiar en la juventud», «Inserción de las carreras de Ciencias y Letras», «Objetivos del B.U.P.», «Participación del alumnado en la organización y funcionamiento de los institutos nacionales de Bachillerato», «Inserción de la Asociación de Padres de Alumnos en la vida activa de los I.N.B.», «Psicología de la adolescencia»...

Los temas han sido tratados fundamentalmente por profesores de Bachillerato y padres que los conocían con profundidad, aunque, en algunas ocasiones, por tratarse de temas sumamente especializados se ha tenido que recurrir a la colaboración de otras personas, técnicas en la materia.

Hasta aquí esta experiencia que hemos comenzado y que deseáramos continuar en cursos sucesivos intentando mejorarla, ampliarla y perfeccionarla.

3

La enseñanza de idiomas en Bachillerato y E.G.B.

Por M.^a Jesús DUMPIERREZ RODRIGUEZ (*)

«It may very well be true that there is a falling-off in standards in written French, or for that matter, written German and written Spanish. But in my own wide experience as a GCE examiner, this is not true of standards in oral French.»

Así se expresaba un profesor inglés («An Exami-

miner») en el periódico DAILY TELEGRAPH del día 10 del pasado mes de julio. Más adelante, el autor del artículo se extendía en consideraciones

(*) Catedrático de Inglés del I.N.B. «Pérez Galdós» de Las Palmas de Gran Canaria.

sobre los motivos de esos buenos resultados en los exámenes de idiomas llevados a cabo en su país: «[...] Probably, the main reason is that far more attention is being paid to oral work and that most specialist teachers have spent some time in France during their training. There is, too, the valuable assistance provided by French assistants some of whom can help transform a language class room into a French town».

La lectura de estos comentarios me ha hecho reflexionar sobre la enseñanza de idiomas extranjeros en España.

La primera promoción de alumnos que han seguido el nuevo plan de B.U.P. ha abandonado los institutos, algunos con un nivel aceptable de inglés o francés, otros, un tanto decepcionados. Realizada una encuesta entre alumnos de B.U.P. acerca de la enseñanza del inglés en E.G.B. y Bachillerato, se obtuvieron los siguientes resultados:

- a) Cuando los alumnos llegan al instituto tienen algunas nociones de inglés, pero confusas. Generalmente, comprueban que se les ha enseñado poco o nada a hablar; la pronunciación es completamente distinta a lo que ellos estaban acostumbrados a oír, y se ha dedicado más tiempo a traducir que a otra cosa.
- b) Al inglés —y en su caso al francés— se le ha dado poca importancia en E.G.B. El profesor, o profesora, encargado de impartirlo era también el profesor de Lengua Española, a la que dedicaba más tiempo (¿no será que se sentía más en «su especialidad»?). A veces se les impartía solamente una vez a la semana y tenía la consideración de una «María», es decir, una asignatura de trámite.
- c) Después de tantos años de estudiar el idioma —tres en Básica y cuatro en Bachillerato— son conscientes de que no se expresan con la soltura y corrección que era de esperar.

Una ojeada a los programas de 6.º, 7.º y 8.º de E.G.B. nos hace comprender la gran extensión de los mismos (en 7.º y 8.º incluso se tratan materias de 2.º y 3.º de Bachillerato: voz pasiva, estilo indirecto...). A pesar de ello, en la mayoría de los casos se comprueba que los alumnos carecen de las nociones más elementales al comenzar sus estudios secundarios.

¿Qué sucede con la expresión oral? Los alumnos que llegan al primer curso de Bachillerato (con algunas excepciones), suelen arrastrar defectos de pronunciación gravísimos, que cuesta mucho erradicar (1). El alumno, de repente, se da cuenta que esos tres años de iniciación al estudio del idioma le han servido de nada. Hemos de convenir con el articulista que cito al principio: «We should always remember that most people learn French (yo diría también English) not to read it but to speak it».

Es evidente que falta una coordinación entre los estudios de E.G.B. y los de Bachillerato.

Si queremos que la enseñanza sea efectiva tenemos que partir de la base de que las primeras nociones de una lengua tienen que ser impartidas por un

especialista. Sólo así, acabaremos con la frustración que acusan los estudiantes de Bachillerato después de haber cursado un idioma extranjero durante varios años.

Siguiendo con el comentario del aprendizaje del francés en Inglaterra, dice el articulista: «[...] most specialist teachers have spent some time in France during their training». Si contemplamos la preparación del profesorado español, nos encontramos:

Los profesores de Filología Moderna de I.N.B. siguen la especialidad en la Facultad correspondiente. También cuentan con prácticas en el extranjero. Pero yo me pregunto: ¿Existe esa verdadera especialización para los profesores que salen de las Escuelas de Formación del Profesorado de E.G.B.? No olvidemos que el profesor que imparte inglés o francés no está exclusivamente especializado en estas materias, sino que es el profesor del Área Filológica (Lengua Española e Idiomas). Por otra parte, hay un hecho que viene a corroborar esta falta de especialización: En las recientes Oposiciones a Magisterio y en el Distrito en que tuve ocasión de observarlas, la mayoría de estos profesores desarrollaban una lección de Lengua Española de entre las que les correspondía en el sorteo, y casi nadie quiso mostrar su habilidad para enseñar inglés o francés.

Si queremos que España esté a la altura de cualquier país europeo, es hora de que empecemos a dar a los idiomas la importancia que merecen y que reflexionemos cuán importante es la base para construir unos fundamentos sólidos en cualquier disciplina. Si como dice Ingram: «... at some stage disillusionment sets in, when something makes the students realize that for all their hard work and good marks, they still cannot use the language for any realistic communicative purpose» (2), no seamos nosotros los culpables de esa frustración.

La experiencia nos demuestra que hace falta una reestructuración de la enseñanza de Idiomas, teniendo en cuenta al alumno como factor más importante y al profesor con todas las cualidades de que habla Finocciaro: «There can be no doubt that the single most important factor in the instructional process —the important variable— is the teacher. It is what the teacher does to create a desirable class-room climate, to plan a variety of learning activities, to use materials of instruction effectively, and most important, to try to identify with the needs and aspirations of students. [...] In addition... the teacher needs to develop certain knowledge, skills and insights» (3).

(1) Durante mucho tiempo me costó trabajo convencer a un alumno de que la palabra «tie» en inglés se pronunciaba «tai» y no «tie», pues decía, era así como la leía su «señorita» (su profesora en E.G.B.).

(2) Elizabeth Ingram: *Psychology and Language Learning*. Papers in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistic. Vol. 2. OUP. 1975.

(3) Finocciaro: *English as a second Language from theory to practice*. Pág. 173. Regents Publishing Company, Inc. N.Y. 1974.

Por Manuel VILAPLANA PERSIVA (*)

La interdisciplinaridad es, en su más alto sentido, una colaboración de profesores de asignaturas distintas, y desde este amplio punto de vista la cosa no es nueva.

La idea motriz es que el saber es uno, aunque presenta múltiples facetas. Como consecuencia, si en lugar de enseñar las materias por separado, como rígidamente aisladas en compartimentos estancos, se logran establecer conexiones mediante las cuales, unas materias favorecen y completan la comprensión de otras, es evidente que el universo intelectual del alumno será más equilibrado, más entrañado en la realidad, más completo, más eficaz.

Es evidente que se trata de una reacción contra la habitual fragmentación de la enseñanza en asignaturas, considerada por mucho como deformadora y necesitada de modificación. Y si es preciso que subsista por razones de organización la planificación en asignaturas, ese aspecto inicialmente diferenciador puede ser parcial y útilmente modificado en la práctica por medio de una actividad escolar de carácter integrador adecuadamente dirigida. La realidad actual de la ciencia nos está señalando el camino.

Frente a la tradicional individualización de los saberes, la investigación actual propugna una hibridación muy significativa (bioquímica, psicolingüística, química-física, etc.), que demuestra la necesidad de apoyo mutuo, la realidad de una interacción y pone de relieve, en definitiva, la unidad última del saber.

Evidentemente, esa percepción universal del saber, un saber dentro del cual no hay separación definitiva de disciplinas, constituye todavía una utopía. Pero de ella puede extraerse algo objetivable, o sea, la realidad de una interacción, de una complementación entre varias disciplinas en función del estudio de algo concreto.

La primera ventaja de esto sería, creemos, un aumento de la motivación de los alumnos que percibirían que hay una articulación lógica y constructiva entre las distintas disciplinas, con lo que el proceso didáctico mejoraría indiscutiblemente.

Podemos concebir la interdisciplinaridad como la participación de varias disciplinas en el estudio de un problema, de tal manera que se produzca una acción recíproca y, como consecuencia, un beneficio común.

Esto requiere, naturalmente, la participación activa de los profesores y una estructuración complementaria de sus materias en función del objetivo que se persigue. Se trata, pues, de armonizar la participación de cada disciplina; o sea, que permaneciendo cada materia independiente, se cree por virtud de esa participación, una coherencia interna en el tratamiento y estudio de una cuestión.

No es, ciertamente, fácil dar a esta teoría didáctica una proyección práctica, dado que el tema es difícil, es poco lo experimentado y no hay una doctrina establecida. Pueden señalarse, sin embargo, algunos

aspectos que pueden ser tomados básicamente en consideración.

La iniciativa más inmediata es hacer un estudio comparativo de los cuestionarios oficiales, con el fin de tratar de armonizar en lo posible su progresión teniendo en cuenta estos tres puntos de vista: conservar su integridad, respetar las exigencias propias de la disciplina, percibir y utilizar los aspectos que puedan servir la interdisciplinaridad.

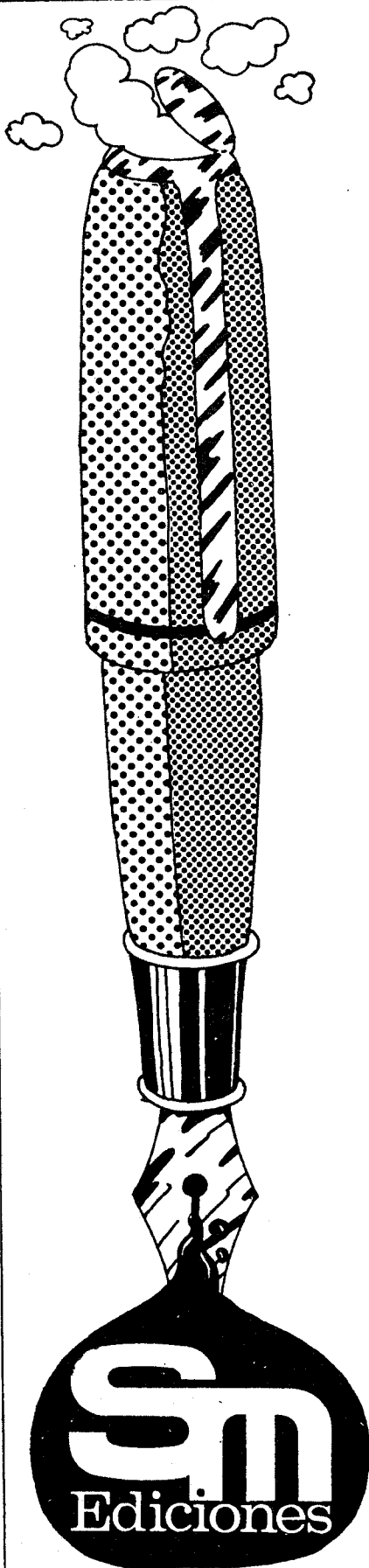
Como consecuencia de esta relativa armonización de los cuestionarios pueden ponerse en evidencia algunos temas de coincidencia interdisciplinar, es decir, cuestiones que pueden ser tratadas con la colaboración de varias disciplinas. Por tanto, en el avance independiente de cada asignatura hay que vigilar, en reuniones de coordinación, un ritmo que siendo flexible permita abordar en su momento a la vez esas cuestiones seleccionadas. No es preciso, por ahora, que sean muchas; es preferible estimar la cantidad en función de la calidad.

Los temas (problemas de economía, de filosofía, sociales, históricos, etc.) pueden, incluso, no ser específicos de los cuestionarios en cuanto a su planteamiento, pero subyacen en ellos: un documento, por ejemplo, que hable sobre la prosperidad económica francesa, supone en cuanto a su utilización la introducción en el tema mediante el Francés, explicación del texto; la Historia, cambios políticos, sociales, económicos, a partir de la Segunda Guerra Mundial, causas, resultados; la Filosofía, la nivelación social, la cultura, etc. Un tema como la vida o la muerte se presentaría a través de un documento en francés o inglés y con participación de las Ciencias Naturales y la Filosofía. Una excursión preparada como es debido requiere un tratamiento interdisciplinar. Lo es, también, una cuestión de moda: el medio ambiente. Etc.

Además de los temas que de manera concertada se traten interdisciplinariamente, los profesores tendrán empeño en poner de relieve durante el avance de su asignatura, aquellos aspectos que presenten carácter interdisciplinar, con el fin de enriquecer esta idea, de crear un clima y contribuir al concepto de unidad de la ciencia.

Hay, también, evidentemente, dificultades de orden material: utilización conveniente de los horarios, que presentan, como es sabido, un carácter rígido; se podría prever un tiempo del horario escolar, cuando sea preciso, para estos desarrollos, o podría comportar, excepcionalmente, una complementación al margen de las clases. La colaboración de los distintos profesores en cuanto a convergencia de horarios, preparación del trabajo de los otros colegas (lo que enriquece la perspectiva de cada profesor), etc. Ello supone, naturalmente, modificar la forma tradicional de trabajo (individualista) del profesor. En cualquier caso, supone una mayor carga de trabajo.

(*) Inspector de Enseñanza Media.



B.U.P.

PRIMER CURSO

LENGUA ESPAÑOLA, Guía - Colección TEXTOS LITERARIOS - H.^a DE LAS CIVILIZACIONES - MATEMATICAS, Solucionario - CIENCIAS NATURALES - MUSICA - RELIGION, Guía - DIBUJO - FRANCES - INGLES

SEGUNDO CURSO

LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA - LATIN - GEOGRAFIA HUMANA Y ECONOMICA - MATEMATICAS, Solucionario - FISICA Y QUIMICA, Solucionario - FORMULACION Y NOMENCLATURA QUIMICA - RELIGION, Guía - DIBUJO TECNICO - DISEÑO ARTISTICO - FRANCES - INGLES

TERCER CURSO

LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA - LATIN - GRIEGO - FILOSOFIA - GEOGRAFIA E HISTORIA - MATEMATICAS, Solucionario - CIENCIAS NATURALES - FISICA Y QUIMICA, Solucionario - RELIGION - DIBUJO TECNICO - DISEÑO ARTISTICO - FRANCES - INGLES

C.O.U.

LENGUA ESPAÑOLA - LITERATURA ESPAÑOLA - HISTORIA DE LA FILOSOFIA - HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORANEO - HISTORIA DEL ARTE - MATEMATICAS, Solucionario - FISICA, Solucionario - QUIMICA, Solucionario - GEOLOGIA - BIOLOGIA - FRANCES - INGLES

CESMA, S.A.—C/ Aguacate, 25.—MADRID-25

BARCELONA BILBAO LAS PALMAS GRANADA SEVILLA VALENCIA VIGO ZARAGOZA

En cuanto a la evaluación de estos trabajos, debe tenerse muy en cuenta la capacidad del alumno para movilizar y aplicar las adquisiciones de carácter interdisciplinar en los ejercicios propuestos.

Con vistas al perfeccionamiento futuro de este trabajo es conveniente que cada profesor tome nota

a lo largo del curso de aquellos aspectos que requieran o permitan un tratamiento interdisciplinar fructífero, con el fin de llevar a cabo, en años sucesivos, una complementación de lo hecho o una selección de temas. Así también, debe practicarse una valoración constante y colectiva, con sentido crítico, del trabajo realizado.

5

Aprender Matemáticas «Le Monde de l'éducation»

Por Pilar CELA DIEZ (*)

En su n.º 54, octubre de 1979 presenta varios artículos con el título general: «APRENDER MATEMÁTICAS».

En primer lugar el artículo «*La hora en que se sufre*», de Michele Saltiel.

Se apoya el artículo en gran parte, en informaciones obtenidas de profesores y alumnos de distintos niveles.

Destaca la preocupación por el papel que desempeña la matemática en el sistema escolar y en la vida práctica, constatado en padres y alumnos.

Muchas veces son las Matemáticas las que deciden la «suerte» del niño en la Sociedad. Los padres, después de la Reforma, han visto rotos sus esquemas mentales y se sienten, con frecuencia, incapaces de ayudar a sus hijos. La inflación de las clases particulares refleja, de un lado, el crédito concedido a la asignatura; de otro, el temor o miedo que despierta. Los fracasos son frecuentes. Las dificultades parecen centrarse en alumnos de edades de 11 a 14 años; antes son más globales. Se pregunta uno: ¿Para qué enseñar Matemáticas y qué Matemáticas enseñar? ¿Qué ha ocurrido con la clase de Matemáticas, cuando parecen estar realizados ciertos reciclajes en el profesorado?

Un alumno de 14 años dice que en la clase de Matemáticas «se escucha y se escribe». Los ejercicios y la información parecen formar un par inseparable en las clases de Matemáticas. Un profesor dice dedicar el 75 por 100 de su clase de Matemáticas a la resolución de problemas de aplicación. Se constata, en clases y manuales, que la introducción de nociones nuevas se suele realizar a partir de ejercicios; antes se habría empezado definiendo.

Se plantea también la cuestión de la «directividad en las clases» y parece llegarse a la conclusión de que, en gran parte, siguen siendo «directivas». ¿Son tan fuertes los contrastes de esta disciplina, que a pesar de las renovaciones, engendra un clima, unas reglas y hasta una dosis de aburrimiento? Bastantes profesores lo creen así. Dice uno, que los alumnos no pueden reconstruir teorías que los sabios han elaborado a través de los siglos. La directividad, dice una profesora, puede estar «camuflada». Cuando se conocen bien a los alumnos se sabe quién es capaz de responder a una determinada pregunta, e incluso se puede conseguir que ese alumno intervenga.

De otras aseveraciones parece deducirse, que en las clases existe la intención de «machacar». Justifican la multiplicación de sesiones de ejercicios, con la necesidad de adquirir automatismos. Algún profesor dice que el público de la clase de Matemáticas es exigente. ¿Exigente?, se pregunta Michele Saltiel. Parece más bien inerte. En el periplo realizado por los colegios, uno de los rasgos más destacados es el de la atonía de los alumnos.

Se observa, tal vez, que independientemente de que la clase de Matemáticas sea buena o mala, la colocación de los alumnos parece seguir unas reglas constantes: en primera fila, la «gran cabeza». La más solicitada, con frecuencia, y también, en general, la más dispuesta a intervenir. Otros cinco o seis alumnos siguen la clase con interés. Una docena más parece estar dispuesta a participar en la resolución de ejercicios; el resto, se mantiene casi al margen, con la espalda curvada y la cabeza animada de un vaivén, impuesto, tal vez, por las necesidades del copiar, esperan el timbre liberador.

Tal vez habría, en este aspecto, que matizar respecto de edades de alumnos, puesto que a los 11 ó 12 años son capaces de entusiasmar, e incluso suelen decir que les gustan las Matemáticas; tienen curiosidad y desarrollan su imaginación, una función más que los hermanos mayores. ¿Es la adolescencia? El descalabro, desde luego, no se presenta de golpe; se fragua, tiene sus raíces en la primaria.

Muchos profesores de 6.º se quejan de que sus alumnos llegan sin saber operar, incluso sin saber leer el enunciado de un problema. Antes, dicen, se les obligaba a aprender algunos teoremas de memoria, poseían estructuras de razonamiento, a fuerza de repertirlas. Tal vez, la actual forma de moverse en la clase de Matemáticas es más inteligente; pero tal vez esto vaya en desventaja de los menos dotados, que se encuentran sin apoyo alguno.

Tal vez, el error de muchos radique en pensar, que renovando los contenidos se iba a obligar, a los que enseñan las Matemáticas, a cambiar sus métodos de siempre. El efecto ha sido otro: el cambio ha llenado de inseguridad a profesores enraizados en la práctica

(*) Profesora agregada de Matemáticas del I.N.B. «Emperatriz María de Austria» de Madrid.

de métodos un tanto dogmáticos. Por falta de conocimientos matemáticos, gran número de maestros, sorprendidos por la Reforma impuesta, y tal vez «prematadamente reciclados» permanecen atados a la letra del programa. Dominan poco la materia y no se atreven a arriesgarse en «disgresiones», viéndose obligados a seguir, página a página, la «tranquilizante» profesión del manual que utilizan; en una palabra, se ven condenados a «exponer» matemáticas. Otros fallos de formación psicopedagógica enseñan cómo han aprendido y ponen su esfuerzo en elaborar «discursos» rigurosos.

Cita otros obstáculos constatados: programas, exámenes, notaciones. Presionados los profesores por padres y alumnos, se ven obligados a sacrificar «la búsqueda» de sus clases, por un ¿cómo preparar el examen?, puesto que es esto, casi lo único que se valora, sobre todo al final de la enseñanza secundaria. Si el profesor no les aporta el «lote» de recetas, acudirán a las clases particulares en su busca.

También pueden dificultar el aprendizaje, los métodos de evaluación que se sigan. Si todo se limita a controlar la adquisición de mecanismos, y no existe algo que valore y mida los comportamientos, la actividad matemática frente a los razonamientos, la aptitud para el trabajo en equipo, las clases discurrirán por cauces no aceptables del todo. No, no es fácil ser hoy profesor de Matemáticas, dice Michele Saltiel.

Es necesario dedicar tiempo a la formación continua del profesorado; tal vez éste, en ocasiones, desconociendo métodos y programas nuevos, y creyendo conocer los antiguos, ¿no se verá obligado a seguir actuando como antes?

Tal vez, la aridez de la materia, las «incertidumbres» de la enseñanza y las deficiencias en la formación de los maestros, puedan desanimar, desaniman siempre, a los alumnos.

Habrà que esperar que las preguntas que se hacen cada vez mayor número de profesores de Matemáticas, las «verdaderas preguntas»: pedagógicas, sociales, psicológicas, epistemológicas, no se dejen extinguir fácilmente.

¿Será preciso recordar, dice la profesora Saltiel, que una de las razones de la actual reforma fue el pobre rendimiento de la enseñanza tradicional?

Para muchos alumnos, hoy, la clase de Matemáticas queda reducida a un conjunto de símbolos, letras, cifras, llegándoles a parecer una actividad de uso interno, gratuita y suelen preguntar: ¿Para qué sirve? Faltan en las clases alumnos «motivados», como tal vez existían en otros tiempos. A veces, su trabajo es mínimo. Es un público difícil. Los profesores, ante estas situaciones, reaccionan de diversas maneras: unos refuerzan los métodos de presión, otros se preguntan, se interrogan así: «Amo las Matemáticas. Ahora son mi principal centro de interés. Los problemas de psicología, pedagogía, me parecen cada vez más apasionantes. Veo las dificultades de los niños y las mías. Me pregunto: ¿cómo hacer para que el trabajo sea más rentable, que sea algo más que un llenar la cabeza de cosas?»

Otros profesores piensan que actualmente el problema de la clase de Matemáticas no radica tanto en los contenidos de las mismas, como en cuestiones de relaciones humanas. Los alumnos así lo testifican, cuando reclaman un profesor «que ayude», con el que «se pueda hablar». (¿Acaso los profesores de Matemáticas se mostrarán siempre particularmente irrascibles?). Es necesario estar cerca de los alumnos; así, ellos no tienen miedo de participar, de in-

tervenir en las clases, incluso cuando digan cosas falsas, no se sentirán bloqueados. Tal vez sea poco frecuente hoy que en las clases de Matemáticas se practique la pedagogía del descubrimiento, que se escuche a los niños. Esta forma de actuar, posiblemente hará que los alumnos estén contentos, que en la clase exista un buen ambiente.

También es verdad, que de un modo aislado, o en grupo —dice el articulista—, muchos profesores se esfuerzan en aplicar la frase de la reforma, «hacer Matemáticas». El ejercicio de aplicaciones mecánicas es desterrado, en provecho de un desarrollo de la observación, de la imaginación y del análisis del niño. Se le debe invitar a formular hipótesis, conjeturar resultados, a tratar de demostrarlos.

Artículo 2.º: «SABEN SIEMPRE CALCULAR», de Michele Saltiel.

Se hace una introducción, con una leve reseña histórica, sobre el movimiento de «modernización» de la enseñanza de las Matemáticas desde el año 1945, destacando algunas nociones básicas que servirán de fundamentación, como la de estructura y cómo, a partir de entonces, y tal vez por la unidad lograda, se hable más de Matemática que de Matemáticas.

Destaca también, cómo en los trabajos de Piaget y de sus discípulos se constata la semejanza o paralelismo entre el desarrollo de la investigación matemática y el del niño elaborando su universo mental: no por adiciones sucesivas, sino por reorganizaciones continuas.

El proceso de aplicación de este movimiento en Francia culmina, por así decir, en la constitución de una Comisión, que en 1967, logra reunir a profesores de los diferentes niveles: enseñanzas Superior y secundaria; inspectores generales y pedagogos, cuyos trabajos sirvieron de base a la reforma.

La puesta en vigor de los programas que se realizan trae algunas consecuencias, tanto en primaria como en secundaria, sufriendo, en ocasiones, por los tropiezos encontrados, aplazamientos en su implantación. Se acusa a la Matemática moderna de alejarse de lo concreto y de acrecentar la abstracción en la enseñanza; de desposeer a la Matemática de instrumentos útiles utilizados en la vida ordinaria. También, los profesores de Física de secundaria afirman que les llegan los alumnos sin poseer los conocimientos matemáticos básicos para su disciplina. Todos estos reproches, dice el articulista, no carecen de fundamento, puesto que tal vez en 1967-68 los programas experimentales de 6.º y 5.º (alumnos de 11 y 12) se hicieron con cierto cuidado, no ocurriendo lo mismo en el resto de las clases. Es en abril de 1977 cuando se introduce una nueva programación de objetivos, si se quiere más modestos, para 6.º, y en 1978, para los de 5.º, marcando el acento en que se trata de consolidar las adquisiciones de la escuela elemental y de dotar al alumno de bagaje de conocimientos prácticos y de técnicas usuales necesarias para la vida ordinaria, así como de procurar contribuir en la formación intelectual del niño.

¿Regresión? ¿Rectificación de errores anteriores? Depende, dice Michele Saltiel, de quienes utilicen estas nuevas disposiciones para que sean una u otra cosa. Sin duda, el éxito de la reforma se decidirá en la escuela elemental.

En cualquier caso, la introducción de los nuevos programas no ha supuesto catástrofe. El nivel no ha descendido. Los niños de hoy saben hacer las mismas operaciones que los de hace veinte años, y poseen, además, otros «instrumentos» de los que se carecía antes.

A este propósito, cita unos datos sobre encuestas realizadas en el curso medio, 2.ª clase, en diferentes momentos.

Adición de números enteros:

- Encuesta del I.N.R.P. (C.M.2) 89 por 100 de aciertos.
- Encuesta de 1958, 88 por 100 de aciertos.

Sustracción de números enteros:

- Encuesta del I.N.R.P., 69 por 100 de aciertos.
- Encuesta de 1958, 85 por 100 de aciertos.

Multiplicación de números decimales:

- Encuesta del I.N.R.P., 69 por 100 de aciertos.
- Encuesta de 1958, 85 por 100 de aciertos.

División de números decimales:

- Encuesta del I.N.R.P., 52 por 100 de aciertos.
- Encuesta de 1957, 38 por 100 de aciertos.
- Encuesta de 1951, 21 por 100 de aciertos.

A pesar de sus errores, la reforma de la enseñanza, dice Michele Saltiel, no parece que haya hecho olvidar a los alumnos, las cuatro operaciones.

Artículo 3.º: «EL ARTE DIFÍCIL DEL $2 + 2 = 4$ », por Eveline Laurent.

Empieza el artículo señalando que para conocer a fondo las dificultades que se presentan y los esfuerzos que exige el aprendizaje de las Matemáticas, es necesario analizar con precisión el desarrollo del niño en sus primeros años, cuando inicia el estudio. La importancia de estos conocimientos se han puesto de relieve, sobre todo, a partir de los descubrimientos realizados por Jean Piaget, especialista en Psicología infantil y gran epistemólogo.

La mayor parte de las dificultades surgidas parecen radicar en las diferencias existentes entre la lógica que exigen los conceptos matemáticos, que poseen una gran coherencia, y la del niño que se inicia en su conocimiento y estudio.

Cita el articulista alguna de las dificultades que presentan conceptos concretos, como el de «biyección», «la conservación término a término». Refiere con detalle un experimento realizado por Piaget, donde se manifiesta cómo el niño no conserva el concepto de número», que para él varía según las apariencias con el que se le presente, y cómo, mientras el número no se conserva, no existe realmente para el niño; son «figuras perceptivas», y no todavía números.

El niño puede distinguir un conjunto de dos objetos de otro de uno sólo; un conjunto de tres ob-

jetos, de otro de dos; pero distingue, en realidad, la figura perceptiva, la geométrica, si se quiere, lo que podrá dar lugar a manipulaciones prácticas, no a operaciones.

Continúa el artículo señalando cómo a los 6 años es adquirida la noción «conservación del número»; la de las longitudes, hacia los 7-8 años; la de la distancia y peso, hacia los 8-9; la del volumen, hacia los 12 años.

Todo esto viene a poner de relieve, por contraste, qué obstáculos pueden aparecer en la asimilación de los programas escolares por los niños, si existe un desacuerdo entre su capacidad real de comprensión y las dificultades de los conceptos que se le presenten; incluso del momento o situación, favorable o no, en la que se efectúe tal presentación. Sin duda, el descubrir las leyes matemáticas, de un modo personal, exige tiempo, mucho tiempo y mucho trabajo.

Además, continúa Eveline Laurent, con frecuencia la matemática coloca a los niños ante situaciones que condicionan su afectividad, siendo este hecho frecuentemente ignorado. Se le puede presentar como una ciencia fría, acabada, con un lenguaje difícil. Se habla, al alumno, de problemas bien o mal resueltos, desconociendo con frecuencia, la carga afectiva, consciente o inconsciente que puede existir en la persona que ha tenido que «luchar» con unos datos, hasta llegar a una solución determinada.

Cuando el lenguaje matemático se presenta como un discurso desvitalizado, o con palabras cargadas de distintos significados, el niño puede, y de hecho lo hace, «agarrarse» a las palabras para intentar resolver el problema, sin haberlo comprendido.

Cita algunos datos apartados por las experiencias del psicólogo Gaston Mialaret, en este sentido.

También es interesante tener en cuenta las posibilidades de los alumnos, ya que unos tienden a ser más «formalizadores» y otros a necesitar más vitalmente experiencias prácticas.

Por otro lado, continúa el artículo destacando cómo no se debe olvidar tampoco que el dar respuesta exacta a un problema garantiza que se haya comprendido; y cómo algunos errores, con frecuencia, son prueba de que se ha efectuado un razonamiento personal, que es importante discutir.

También es necesario recordar cómo influyen los primeros años del desarrollo del niño, en su vida posterior. Las organizaciones del espacio y de la lógica de los primeros años, en cierto modo, son la base de su posterior actividad matemática. Además, el intentar que gusten a todo el mundo las Matemáticas, continúa el articulista, sería prueba de un «imperialismo» singular.

Termina el artículo constatando cómo alumnos con malas notas en Matemáticas obtienen buenos resultados en otras disciplinas, e incluso, en otros planos, compensaciones asombrosas. Por todo lo cual, no se podrá sostener que la posibilidad de llegar a una formalización rigurosa, sea siempre garantía de una buena inteligencia, ni que los alumnos que obtienen grandes éxitos en Matemáticas, sean siempre los más inteligentes.

Sin duda, que los hechos invitan a formularse la pregunta, tanto más que por la validez de las Matemáticas, por el criterio que se sigue respecto de capacidades intelectuales y sobre el valor que se debe dar a las élites hoy seleccionadas, sobre estas bases.

El cuarto artículo presenta una entrevista realizada por Guy Herzlich a ROBERT LATTES, agregado de Matemáticas, que formó parte de la Comisión para la Reforma de esta disciplina.

Son muchas las preguntas formuladas al profesor Lattes, encaminadas a justificar: el por qué del «peso» de las Matemáticas en los momentos actuales; su aportación real a la vida ordinaria y de hoy; el analizar hasta qué punto la importancia que se da a las Matemáticas la obligan a su propia transformación; si es la única disciplina susceptible de aportar rigor intelectual; si, tal vez, no sea exagerada su influencia en la selección de élites; si el hecho que se constata, de que las Matemáticas invaden también la gestión es porque son verdaderamente necesarias en estos campos; si realmente el elevar el nivel matemático medio es necesario para el desarrollo de una nación; si, después de todas estas observaciones no será necesario mejorar la enseñanza de la matemática. Por último, si cree que lo más necesario, lo primero, es llegar a dominar los procesos, los pasos de la reflexión matemática y si el «número» es importante para él.

Contesta el profesor Lattes diciendo que no cree exagerado el alcance científico y práctico que se da hoy a las Matemáticas, porque en muchos dominios, los profesores no se habrían realizado de no ser por modelos matemáticos. Cita algunos casos concretos. La mayor y más fundamental aportación de la matemática, considera el entrevistado, radica en que es una escuela de rigor, de precisión, de organización lógica.

Destaca la evolución colosal de las Matemáticas y las consecuencias de todo tipo, incluso prácticas, que este hecho ha acarreado: como la gran simplificación de cálculos en problemas de ecuaciones en derivadas parciales que se presentan en multitud de casos: resistencia de materiales, hidrodinámico, etcétera. También el Latín, en otro tiempo, aportaba

rigor intelectual; hoy sólo los profesores, los buenos profesores, que en la enseñanza de esta disciplina buscan las estructuras, las correspondencias, lo consiguen.

Respecto de la selección de élites, cree el profesor que en Francia el elitismo es un defecto casi permanente; se puede llegar a la selección por otros medios, como se hace en EE. UU., por ejemplo. Y no cree sea el mejor medio de selección, puesto que todo criterio utilizado de modo único y de forma sistemática es malo.

Piensa que en la gestión son necesarias las Matemáticas, en general, sobre todo son útiles para llegar a la construcción de organigramas en las empresas. El acaba de crear un sencillo modelo matemático, en este aspecto.

Considera fundamental el elevar el nivel matemático del ciudadano medio, para el desarrollo de una nación. Será imposible el construir modelos adecuados, cuando sólo una persona sea capaz de ello, y unas cuantas capaces de comprenderlo y constatar que reflejan la realidad.

Es necesario, desde luego, mejorar la enseñanza de la matemática. Es lo que se ha pretendido con la reforma; ahora bien, la reflexión debe continuar. Propone, después de estudios realizados por un pequeño grupo del que forma parte, una estructuración distinta de la actual, respecto de la enseñanza de la matemática: existiría un tronco común; después, los alumnos con más capacidad en el dominio de problemas teóricos, tendrán un programa complementario, desde luego no obligatorio. En una segunda fila, habría, con una enseñanza más dirigida, una enseñanza que partiría más de la observación; también, los que necesitasen más tiempo tendrían sus Matemáticas, que esencialmente irían dirigidas a aquello que les será útil en su existencia.

Para el profesor es de suma importancia la referencia de las unidades y de los órdenes de magnitud. La aproximación a la realidad, dice, pasa por la cuantificación. Quien dice modelización, dice cuantificación.

6

Funcionamiento de la enseñanza en una «comprehensive school» del Reino Unido

Por Juan RUIZ ORTEGA (*)

En este breve informe me voy a limitar a exponer los aspectos que me han parecido más interesantes sobre el funcionamiento de la enseñanza secundaria en una «Comprehensive School». No es mi intención la de hacer una crítica del sistema educativo inglés en esta parcela de la enseñanza, pues me extendería demasiado e incluso mis apreciaciones podrían resultar un tanto subjetivas; espero que de la exposición de los hechos que he vivido en mi intercam-

bio se saque alguna enseñanza práctica aplicable a nuestros Centros de Bachillerato.

Como premisa básica para entender el funcionamiento del sistema educativo en el Reino Unido digamos que la educación está financiada en un

(*) Catedrático de Inglés del I.N.B. «Alfonso X el Sabio» de Murcia.

85 por 100 por las «Local Education Authorities» (L.E.A.), y son estos organismos los inmediatos responsables del funcionamiento del sistema.

Principales Centros de Enseñanza Secundaria.—La educación secundaria en el Reino Unido es obligatoria hasta la edad de dieciséis años, y los alumnos que lo deseen pueden permanecer voluntariamente dos o tres años más. Hace unos años existía, de forma general en el país, una selección de alumnos basada en los conocimientos académicos de los mismos, los cuales ingresaban en las llamadas «Grammar Schools», donde estudiaban hasta la edad de dieciocho años, con el fin de conseguir los títulos necesarios para ir a la Universidad. Al mismo tiempo existían las llamadas «Secondary Modern Schools» para cuyo ingreso no se necesitaba ninguna prueba de nivel académico, y a las cuales accedían el resto de los alumnos con el fin de adquirir una educación de tipo más general, menos académica y quizá más práctica que la impartida por las «Grammar Schools»; en estos centros los alumnos tenían que permanecer desde los once hasta los dieciséis años, y si querían, alguno más.

Tanto las «Grammar Schools» como las «Secondary Modern Schools» existen todavía; pero si más arriba he dicho «existían» es porque actualmente están desapareciendo como resultado de la implantación del nuevo plan para la enseñanza secundaria que consiste en reagrupar a todos los alumnos desde los once a los dieciséis años en un solo tipo de centros llamados «Comprehensive Schools». Estos están ya tan extendidos en el país que absorben a más del 80 por 100 de la población escolar en la enseñanza secundaria.

Las «Comprehensive Schools» surgieron hace unos años como consecuencia de los planteamientos establecidos por los laboristas en demanda de una sociedad más justa a la que se le ofreciera igualdad de oportunidades en el terreno educativo. A estas escuelas acceden todos los alumnos a la edad de once años sin discriminación alguna tanto en su rango social como en la capacidad o habilidad demostrada previamente por los mismos; como es obvio, no se requiere ningún tipo de pruebas para ingresar. Los alumnos permanecen obligatoriamente hasta los dieciséis años. Si desean continuar sus estudios pasan a colegios llamados «Sixth-Form Colleges», que en muchos casos se encuentran situados en los recintos de las mismas «Comprehensive Schools». El tipo de enseñanza en las «Comprehensive Schools» es el mismo para todos los alumnos, existiendo ciertas opciones, pero los resultados finales, como veremos, son bien distintos, pues a unos alumnos se les seleccionará para pruebas de un alto nivel académico, mientras que otros realizarán un examen más fácil sobre los puntos más generales de las materias.

Exámenes y Titulaciones.—Hablemos un poco sobre los exámenes y títulos que se expiden en la enseñanza secundaria con el fin de comprender mejor el programa de estudios seguido en los centros.

Los principales exámenes para los alumnos de enseñanza secundaria son el llamado «General Certificate of Education» (G.C.E.) en dos niveles «Ordinary Level» (O.L.) y «Advanced Level» (A.L.), y el «Certificate of Secondary Education» (C.S.E.).

Para el O.L. a los alumnos se les ofrece una gama de asignaturas después de terminar el curso tercero a la edad de catorce años; y pasados dos años, a los

dieciséis, los candidatos se pueden examinar de tantas materias como ellos quieran hasta un número de diez, al menos por lo que se refiere a la «School», donde yo he desempeñado mi labor docente; los candidatos son seleccionados por el jefe de cada departamento de acuerdo con los demás componentes del mismo de la siguiente manera: los alumnos con un nivel académico bajo quedan prácticamente descartados al iniciar el cuarto curso mientras que los demás no quedan definitivamente seleccionados hasta los inicios del primer trimestre del quinto curso. De cinco calificaciones asignadas a los exámenes (A, B, C, D, E), las tres primeras equivalen aproximadamente a nuestro sobresaliente, notable y aprobado, mientras que las dos últimas se tienen en consideración, pero indican que el alumno ha obtenido un O. L. con una calificación que deja bastante que desear. Así pues, hay alumnos que pasarán el examen del O.L. sólo en algunas asignaturas, y por tanto recibirán dicho título solamente en esas asignaturas.

El A.L. es un tipo de especialidad anticipada para la Universidad, pues los alumnos escogen sólo unas pocas asignaturas, normalmente tres, las cuales preparan durante dos años para examinarse a la edad de unos dieciocho años. Para entrar en la Universidad los candidatos necesitan, al menos, dos pases en el A.L., aunque hoy día la mayoría de ellos deben obtener tres, sin los cuales no es fácil ser admitido en una universidad. Para otras carreras de menor rango, como por ejemplo las equivalentes a nuestras escuelas universitarias, se requiere como mínimo el pase en cinco O.L., aunque la mayoría de los candidatos poseen el A.L. en una asignatura.

Los exámenes, tanto para el O.L. como el A.L. son proporcionados por ocho corporaciones existentes a lo largo de todo el país que suelen estar conectadas con la Universidad, y la corrección de ejercicios es realizada por profesorado de centros de enseñanza secundaria a los que el alumno no pertenece (dos profesores corrigen separadamente el mismo ejercicio), y supervisado por profesorado universitario con el fin de igualar los criterios y los niveles de conocimientos.

A lo que más se aproxima el O.L. en conocimientos es a nuestra casi extinguida Reválida de Sexto. Si bien existe una gran diferencia en el tratamiento, pues creo que el sistema inglés es mucho más flexible, ya que no impide el avance de los alumnos al permitirles pasar a otros niveles al menos en las asignaturas en las que muestra suficiencia. No olvidemos que hay alumnos muy buenos para las ciencias, a los cuales no les interesan mucho las letras, o viceversa. El A.L. no tiene equivalente en el sistema educativo español, pues se trata de una especialización anticipada que permite al alumno obtener unos niveles tan altos como los que puede tener un estudiante español que se encuentra en la etapa universitaria.

En cuanto al C.S.E., éste fue introducido en el año 1965 con el fin de proporcionar al alumno de habilidad inferior la oportunidad de conseguir un certificado después de permanecer en el centro durante cinco cursos. Lo mismo que en el O.L., se puede tomar parte en tantas asignaturas como el alumno quiera. Al alumno que obtiene sobresaliente en una asignatura en el C.S.E. se le conmuta por el grado C del O.L., y automáticamente se le concede un O.L. en esa materia. El control de estos exámenes está en manos de profesores de enseñanza secundaria. Son exámenes muy parecidos a los que realizamos los profesores de Bachillerato en España, sólo que aquellos están más controlados por el hecho de que

la evaluación es realizada no sólo por el jefe de departamento de la propia «School», sino también por otros jefes de departamento ajenos a dicha «School».

Actualmente se están realizando trabajos con el fin de establecer un único examen llamado el «Sixteen Plus» que sustituiría a ambos, al O.L. y al C.S.E., y cuyo nivel se encuentra aproximadamente en medio de estos dos. Este examen ya se está experimentando en muchas «Comprehensive Schools».

Descripción de Dinnington Comprehensive School.—«Dinnington Comprehensive School» está situada en el condado de South Yorkshire en los alrededores de un pueblo llamado Dinnington, que tiene aproximadamente una población de 15.000 habitantes. El centro se halla enclavado en una llanura que abarca de un lado los edificios dispuestos en una serie de bloques de uno a tres pisos, y de otro lado los campos de deportes cuya extensión aproximada es equivalente al área que ocupan unos ocho o nueve campos de fútbol. Ya de por sí, la extensión cubierta por los bloques construidos es impresionante: en primer lugar nos encontramos con la «Lower School», cuya fachada tiene una longitud superior a los cien metros, con un fondo próximo a los cincuenta; además de las aulas contiene dos «Halls» para múltiples funciones (la más usual es la de comedor) y dos patios interiores dedicados a la enseñanza de técnicas agrícolas. Inmediatamente detrás tenemos seis bloques unidos por pasillos con un volumen construido de más del doble del edificio anterior, pues contiene de dos a tres alturas; este conjunto forma la llamada «Middle School» y contiene aulas, laboratorios, etc., y además la sala de profesores, las oficinas, y la biblioteca; adosado a este edificio se encuentra el llamado «Main Hall», cuyo uso es múltiple (asambleas, comedor, salón de actos...). Hay un tercer edificio dedicado a los alumnos del nivel avanzado, que es el equivalente a lo que antes hemos llamado «Sixth-Form College». El resto de la edificación comprende: dos gimnasios, un pabellón de deportes, una piscina cubierta climatizada, pistas de tenis, dos pabellones para la enseñanza de actividades artísticas y manuales, un centro para la juventud y decenas de aulas prefabricadas, diseminadas alrededor de los principales edificios.

Por lo expuesto, no cabe duda de que quedamos algo anonadados al intentar comparar este centro con la mayoría de los nuestros; y es que aparte de la diferencia en recursos económicos, la forma de concebir la educación es bien diferente también: no se concibe un centro sin un entorno sano, sin comedores, sin abundantes campos de deportes, ni sin transporte escolar.

«Dinnington Comprehensive School» recoge a todos los alumnos de una área determinada entre los once y los dieciocho años de edad. Se trata fundamentalmente de una zona minera junto con algunos pueblecitos antiguos y algunas zonas residenciales; ésto hace que la configuración del alumnado se perfila como una mezcla de clases sociales bien distintas, pero provechosa para la convivencia social. Son diez los colegios primarios que proporcionan alumnos a esta «School» para formar el primer curso de cada año académico. Tiene alrededor de 2.000 alumnos y 116 profesores, y depende del «Rotherham Borough Council», que es uno de los distritos dependientes de las «L.E.A.».

El Profesorado del Centro.—La organización del profesorado es como sigue: A la cabeza de la

«School» está, como es natural, el director, a quien corresponde el control efectivo de la organización, de la disciplina y del plan de estudios del centro. Este cargo es nombrado por las L.E.A. y se puede decir que es vitalicio siempre que se demuestre un comportamiento normal en las funciones asignadas. Como anécdota contaré que cuando yo dije que en España el director es elegido por el profesorado, les resultaba algo incomprensible, pues pensaban que nuestro sistema no le permitía al director actuar con independencia. El director está asistido por tres vicedirectores de los cuales uno debe ser una mujer. Estos cubren las funciones aproximadas de nuestra Jefatura de Estudios. Uno de ellos está a cargo de los horarios del profesorado; otro se encarga de todo lo referente a exámenes; y el tercero suministra al profesorado toda la información pertinente a cursos de perfeccionamiento. Como en nuestros centros, estos cargos directivos tienen reducción de horario, impartiendo incluso menos clases que aquí.

Inmediatamente en la siguiente escala tenemos a los tres directores de las tres secciones en que se divide la «School»: un director para la «Sixth Form» (alumnos del nivel avanzado de los 16 a los 18 años); otro para la llamada «Middle School» (alumnos de 3.º, 4.º y 5.º entre los 13 y los 16 años); y otro para la «Lower School» (alumnos de 1.º y 2.º de 11 y 12 años). Como es de esperar, su misión es garantizar el buen funcionamiento de sus respectivas «Schools», para lo cual coordinan la acción de los profesores tutores existentes, que se distribuyen así: un tutor o coordinador por cada curso, que, a su vez, se encarga de coordinar la acción de los diferentes tutores de cada grupo del curso.

El estamento del profesorado que sigue a estos tres directores lo forman los jefes de departamento en cada una de las diferentes materias. Estos jefes de departamento, que equivalen a nuestros jefes de seminario, son la piedra angular en el desarrollo de las actividades didácticas del centro. Su responsabilidad, al menos en la práctica, es mayor que la de los jefes de seminario en nuestros centros, pero al mismo tiempo sus decisiones tienen un gran peso ante la dirección, ante el profesorado de su departamento, y ante el alumnado y los padres. De él depende todo el funcionamiento de las actividades dentro de su departamento, pero hasta tal punto que si algún profesor del departamento falla en sus funciones, él es el responsable, ya que su opinión fue decisiva para seleccionar a dicho profesor; incluso si surgen problemas de indisciplina en alguna clase de sus profesores, él es el encargado de solucionarlos. El suele decidir la asignación de grupos a los demás profesores, y al mismo tiempo es el responsable directo de los resultados, sobre todo, en los exámenes del O.L. y del A.L. Como digo, el jefe del departamento es piedra angular en este sistema; por eso al efectuar las entrevistas para nombrarlo, el tribunal designado por las L.E.A. pone la máxima atención con el fin de buscar a un profesor de mucha personalidad y de una gran profesionalidad.

Por último, nos quedan los demás profesores componentes de los diferentes departamentos. Entre ellos existe un tipo de profesores que son los que empiezan su primer año de enseñanza, y que se llaman «probationers» (a prueba). Estos tienen que desempeñar su labor docente durante un año, después del cual se les hace profesores de plantilla si superan la prueba. El pase lo suelen dar los jefes de departamento, los inspectores y los cargos direc-

tivos. De hecho, casi todos los «probationers» pasan la prueba.

El sistema existente para ingresar o acceder a los diferentes estamentos del profesorado se lleva a cabo por medio de entrevistas. Previamente a la entrevista, el aspirante solicita los puestos vacantes que le interesen, los cuales se publican en el «Times Educational Supplement». A la solicitud tiene que adjuntar su curriculum, en el cual debe hacer constar no sólo su experiencia docente, sino también sus experiencias en actividades extraescolares, como pueden ser las titulaciones deportivas, su participación en representaciones teatrales dentro de la «School» y de otro tipo cultural, excursiones educativas con alumnos, etc... Asimismo, si el profesor desea aspirar a un puesto superior necesita un informe del jefe de departamento y del director. Una vez examinados los méritos de los solicitantes, el comité seleccionador elige sólo los más idóneos para las necesidades del centro y a estos los citan a la entrevista. Entre las personas que forman parte del tribunal seleccionador, casi nunca suele faltar el director, el jefe del departamento del centro, y un inspector; los otros miembros suelen ser personas conectadas con la enseñanza, como jubilados, miembros del comité de las L.E.A., o incluso algunos miembros administrativos del centro. En la entrevista, lo que menos se valora, quizá, sean los conocimientos, pues se supone que si el aspirante tiene un título universitario es porque domina la materia.

No cabe duda de que este es un sistema que obliga al profesor a estar más en contacto con el alumno y a tomar gran parte en las actividades extraescolares de los centros, pues en las entrevistas le van a valorar como méritos todas esas experiencias realizadas fuera de las aulas.

El título requerido para desempeñar la labor docente en la enseñanza secundaria es el de licenciado, aunque también existen profesores con un título equivalente al de maestro que desarrollan su labor docente en los primeros cursos. Una vez que obtienen el título, tienen que hacer un curso de un año de adiestramiento para la enseñanza, que comprende la parte teórica en una Universidad, y la parte práctica de uno o dos bimestres en una «School» bajo la dirección del jefe de departamento.

También el sistema admite la contratación de profesores llamados «part-timers», los cuales son contratados por las L.E.A. para impartir clases solamente durante dos o tres días a la semana con el fin de completar los horarios en algunas materias.

El Alumnado del Centro.—«Dinnington Comprehensive School» es una de las escuelas que mayor número de alumnos acoge en Inglaterra. La mayor parte de estos centros en el país tienen capacidad para 600 alumnos; solamente unos cuantos, entre los que se encuentra este centro, tienen cabida para 2.000 alumnos. Cada «School» en Inglaterra tiene un área de captación de alumnos, de tal forma que aquellos que residen en el distrito correspondiente a una «School» no pueden asistir a otra a no ser que decidan hacerlo a una de carácter privado. Así pues, el centro conoce de antemano tanto a los alumnos como el número de los mismos que van a nutrir el primer curso. Del mismo modo, se sabe perfectamente en junio el número de alumnos de los demás cursos, ya que todos ellos pasan automáticamente de un nivel a otro. De aquí se desprende una

consecuencia muy importante: el curso queda organizado antes de las vacaciones de verano.

Los 2.000 alumnos estaban distribuidos de la siguiente forma: tanto en primero como en segundo había dieciséis grupos con unos 25 alumnos cada uno. Estos alumnos estaban asignados a la llamada «Lower School». A la «Middle School» pertenecían los alumnos de tercero, cuarto y quinto, repartidos en unos 40 grupos, cuyo número de alumnos iba desde grupos poco numerosos hasta los que tenía 30 alumnos, que es el número máximo, salvo raras excepciones. El resto del alumnado, comprendido entre los dieciséis y los dieciocho años, pertenecía en clases de pocos alumnos porque solamente se especializan en dos o tres asignaturas y hay muchas opciones. Estos forman la llamada «Sixth Form», que disfruta de más independencia que el resto del alumnado. Puesto que este centro es mixto, es obvio que todos los grupos estaban formados por niños y niñas repartidos casi por igual.

En esta «School» los alumnos han sido distribuidos de acuerdo con su habilidad o conocimientos en grupos de mayor a menor nivel académico (utilizan varios sistemas entre los cuales los más usuales son los llamados «banding», «streaming» y «setting», que siempre implican el tener en cuenta la habilidad del alumno). No obstante, en los dos primeros cursos no se ha llevado a cabo este sistema, sino que se han mezclado los alumnos en todos los grupos sin tener en cuenta su habilidad o conocimientos; este sistema llamado «mixed-ability teaching» se llevará a la práctica progresivamente en años sucesivos. No vamos a discutir ahora cual de los dos sistemas es más apropiado, pero lo que sí es cierto es que en una clase de idioma moderno y en algunas otras materias el segundo sistema entraña una gran dificultad para la enseñanza, por lo cual en muchos centros no lo ponen en práctica ni con las matemáticas ni con los idiomas.

Mucho se habla siempre sobre la disciplina de los alumnos en todos los países. Se dice que en España la disciplina en el Bachillerato se está relajando en los últimos años. En Inglaterra, el profesorado piensa lo mismo. Sin embargo, lo que yo he visto allí coincide, más o menos, con lo que ocurre en España, salvo excepciones tanto en sentido positivo como en sentido negativo. Hay profesores con los que el alumno se comporta respetuosa y disciplinadamente, y hay otros con los que no lo hace así. Por tanto, en principio es un problema que depende bastante de la personalidad del profesor. Aparte de la actitud general, que, más o menos, coincide en ambos países, sí es verdad que me han sorprendido gratamente algunos detalles: por ejemplo, es sorprendente observar el silencio que guardan los alumnos en los actos comunitarios, así como su participación e interés en los mismos; el respeto y la educación con que se dirigen al profesor es admirable en general. Creo que todo esto es producto de una educación basada en el respeto a los demás, observada a lo largo de muchos años.

Por otro lado, también he podido observar la cara negativa de la moneda, pero sólo en casos muy aislados: he visto a algún alumno de catorce años enfrentarse a un profesor y mandarlo a paseo de una manera vulgar; también existe algún alumno que otro que es capaz de amenazar, a veces amparado por los padres. Y es que dentro del sistema inglés el profesor se ve más desamparado que nosotros, pues se parte de la base de que el padre paga impuestos

**EDITORIAL****bruño BRUÑO****PEDAGOGIA DE VANGUARDIA****serie bruño****BUP/1.º****BUP/2.º****BUP/3.º**

Matemáticas	___ Entorno I. ___ Entorno I. Soluc. ___ Estructura I.	___ Entorno II. ___ Entorno II. Soluc. ___ Estructura II. ___ Estructura II. Soluc.	___ Entorno III. ___ Entorno III. Soluc. ___ Estructura III
Ciencias	___ Nivel I.		___ Nivel III.
Física y Química		___ Enlace II. ___ Enlace II. Soluc.	___ Enlace III ___ Enlace III. Soluc.
Geografía e Historia	___ Códice I.	___ Códice II.	___ Códice III.
Lengua y Literatura	___ Romance I.	___ Romance II.	___ Romance III.
Filosofía			___ Búsqueda III
Latín		___ Foro II. ___ Foro II. Guía-Soluc.	___ Foro III. ___ Diccionario Latín.
Griego			___ Agora III ___ Diccionario Griego.
Francés	___ Mirage A ___ Mirage 3 Cassettes	___ Mirage B ___ Mirage tres Cassettes.	___ Mirage C ___ Mirage 3 Cassettes
Inglés	___ London A. ___ London 2 Cassettes.	___ London B. ___ London 2 Cassettes	___ London C. ___ London 2 Cassettes
Dibujo	___ Forma I	___ Forma II. ___ Diseño II.	___ Forma III.
Religión	___ Experiencia y fe I. ___ Experiencia y fe I. Guía. ___ Coedición I. ___ Coedición I. Guía. ___ Q. es J. de Nazaret, n.º 5. ___ Q. es J. de Nazaret, 6. Guía.	___ Experiencia y fe II ___ Experiencia y fe II. Guía. ___ Coedición II. ___ Coedición II. Guía. ___ Iglesia y sociedad, n.º 7. ___ Iglesia y sociedad, 9. Guía.	___ Experiencia y fe III. ___ Experiencia y fe III. Guía. ___ Hombre y religión, n.º 8. ___ Hombre y religión, 10. Guía.
Música	___ Música I.		

serie instituto**BUP/1.º****BUP/2.º****BUP/3.º**

Matemáticas	___ Asíntota I. ___ Variables I.	___ Asíntota II. ___ Variables II.	___ Asíntota III. ___ Variables III. ___ Variables III, Soluc.
Ciencias	___ Ciclos I.		___ Ciclos III.
Física y Química		___ Resorte II.	___ Resorte III.
Geografía e Historia	___ Encuentros I. ___ Finisterre I.	___ Encuentros II. ___ Finisterre II.	___ Encuentros III. ___ Finisterre III.
Lengua y Literatura	___ Glosa I.	___ Glosa II.	___ Glosa III.
Filosofía			___ Dialéctica III. ___ Pensamiento III.
Latín		___ Auriga II.	___ Auriga III.
Francés	___ Concorde I. ___ Concorde I. 3 Cassettes.	___ Concorde II. ___ Concorde II. 3 Cassettes.	
Inglés	___ England I.	___ England II.	___ England III.
Dibujo	___ Imagen I.		

COU, plan nuevo 1978

___ Filosofía.	___ Cuadro sistema periódico.	___ Historia del Arte.
___ Historia contemporánea.	___ Biología.	___ Dibujo Técnico.
___ Matemáticas.	___ Tejidos vegetales.	___ Francés.
___ Matemáticas Solucionario.	___ Física.	___ Inglés.
___ Seminario de Lengua.	___ Física Solucionario.	___ Latín Foro.
___ Literatura.	___ 1.500 Cuest. de Física. Enunc.	___ Latín Adrados.
___ Química.	___ 1.500 Cuest. de Física. Soluc.	___ Latín Diccionario.
___ Química Solucionario.	___ Hombre y cristiano, tomo I.	___ Griego.
___ 51 Prácticas de Química.	___ Hombre y cristiano, tomo II.	___ Griego Diccionario.

**EDITORIAL****bruño BRUÑO**Marqués de Mondéjar, 32. Madrid-28.
Teléfonos 246 06 07-06-05.

muy altos, lo cual le hace sentirse casi propietario del colegio y fiscal del profesor en algunas ocasiones. Además de esto, el profesorado es responsable del niño desde las nueve de la mañana hasta las cuatro de la tarde, de tal forma que cualquier percance que le ocurra al niño durante ese tiempo es imputable al profesor. Tampoco se puede expulsar a ningún alumno de la clase por muy insubordinado que sea, pues, por un lado, tiene derecho a estar allí, y, por otro lado, es un indicio de que el profesor sería un incompetente.

Entre las medidas que más frecuentemente se toman, con el fin de corregir a los alumnos, aparte de los consejos por parte de profesores y tutores, está la de poner al alumno bajo informe: así pues, si éste trabaja por debajo de sus posibilidades o falta a algunas clases, entonces se le entrega un parte en el cual el profesor debe hacer un comentario breve sobre su esfuerzo, rendimiento y conducta en la clase. Este parte debe ser firmado por el padre diariamente hasta que termine de practicarse este control, que suele durar entre una semana y un mes. Por mala conducta o falta de rendimiento en una clase se puede castigar a los alumnos implicados libres e incluso fuera del horario escolar. El castigo más severo que se puede aplicar a un alumno es el castigo corporal; es todo una ceremonia, pues se realiza con una vara generalmente por un profesor con cargo directivo ante la presencia de algún otro profesor como testigo, y se registra en el libro de castigos. Como es de suponer, sólo se practica en casos extremos de mala conducta después de avisados los padres. La verdad es que, por lo que yo he observado, de todos éstos el que más efecto surte es el de mantener a los alumnos en clase durante los tiempos libres.

Finalmente, con el fin de estimular la competitividad entre los alumnos, así como de mantener un control más riguroso y conseguir una organización más eficaz, aparte de la mencionada división de la «School» en secciones, existe otra de índole diferente que consiste en distribuir a los alumnos de todos los cursos en cuatro frentes diferentes que denominan «Houses». Estas «Houses» poseen su edificio correspondiente y se usan para reuniones de alumnos, para dar instrucciones, para organización de actos culturales, deportivos, de caridad, etc... Al frente de las mismas hay un director y dos vicedirectores, hombre y mujer, cuya función va encaminada a tutorizar a los alumnos y a fomentar la competencia entre los mismos en los actos de la «School», tanto académicos como extraescolares.

El Horario de la «School».—El horario está establecido sobre la base de cuatro clases diarias de una duración de hora y cuarto por clase, con breves períodos de descanso entre las mismas. La duración del día escolar es de unas siete horas comprendidas entre las nueve menos veinte de la mañana y las cuatro menos veinte, o las cuatro de la tarde.

Las actividades comienzan a las nueve menos veinte, con media hora durante la cual cada tutor entra en clase con sus respectivos alumnos para pasar lista, para completar el estadiño de la comida, con el fin de saber cuántos alumnos van a comer en los comedores de la «School», para distribuir la información del día y para atender cuantas sugerencias puedan surgir. La tradicional asamblea con la que se empieza el día escolar se celebra con menos frecuencia en esta «School» que en otras. Suele haber una por semana para cada sección, y tiene lugar

durante esta media hora inmediatamente después de pasar lista. Algunos profesores me comentaron que no era de gran utilidad, pero que formaba parte de un ritual muy tradicional dentro de la vida escolar inglesa y que por eso se continuaba celebrando.

Después de esa media hora los alumnos salen a los patios para alinearse en sus correspondientes lugares y esperar a que los recoja el profesor que les da la primera clase; no pueden entrar en clase sin profesor. Durante la mañana se dan dos clases separadas por un recreo de quince o veinte minutos, y siempre se repite la misma operación de entrar y salir con el profesor que les da la clase.

A las doce termina la segunda clase e inmediatamente tiene lugar el «lunch»; los alumnos pueden escoger entre marcharse a casa a comer, quedarse a tomar la comida que proporciona el colegio en sus comedores, o tomar su propia comida en algunas clases habilitadas para tal fin. En los dos casos en que los alumnos se quedan en el centro éstos están bajo el control de los profesores de guardia y de algunos otros profesores que voluntariamente se sientan a la mesa con los alumnos. El precio de la comida del colegio es de 20 peniques; como es de suponer, la comida está subvencionada, pues aunque no es muy abundante tiene una calidad aceptable.

A la una y cuarto, después de un descanso de unos tres cuartos de hora, comienzan las clases de la tarde siguiendo el mismo sistema que por la mañana; es decir, dos clases de hora y cuarto de duración separadas por un descanso de diez o quince minutos.

Sistemas de Guardias y Sustituciones.—El sistema de guardias durante los recreos es muy similar al nuestro; además, tienen las guardias de entrada y de salida del colegio con el fin de recibir o colocar a los alumnos en el autobús correspondiente. Sin embargo, el sistema de guardias para suplir las clases del profesorado ausente del centro está mucho mejor organizado que el nuestro. Veamos: las ausencias de los profesores pueden ser previstas (por ejemplo, los permisos concedidos por el director para cursillos y entrevistas), en cuyo caso el profesor ausente deja por escrito lo que cada una de sus clases debe hacer, especificando con bastante exactitud la página del libro, los ejercicios, e incluso el tiempo que se requiere para cada uno de ellos. Si la ausencia de algún profesor es imprevista (como por enfermedad o por algo que sucede repentinamente) entonces existen varias soluciones: llamar por teléfono al centro lo más temprano posible con el fin de que el jefe de estudios tome nota del trabajo que tienen que realizar los alumnos; si no se llama por teléfono, entonces se le puede entregar el trabajo por escrito a algún compañero que se pueda localizar antes de marchar al colegio; en el caso de que ambos casos resulten imposibles de llevar a la práctica, entonces el jefe de departamento de la materia que imparte el profesor ausente determina lo que deben hacer los alumnos, ya que se entiende que él debe conocer perfectamente el avance del programa y, por tanto, saber más o menos el tipo de ejercicios que se les puede proporcionar a los diferentes cursos.

Los profesores no tienen un horario fijo de guardias para hacer las sustituciones de los compañeros que faltan, sino que en las horas libres de clase se encuentran a disposición del jefe de estudios para realizar las sustituciones pertinentes. Hay que partir

del supuesto de que el profesor no puede ausentarse del centro durante el horario lectivo, tenga o no tenga clase a una hora determinada. Así pues, existe un turno rotatorio para hacer sustituciones, que es manejado por el jefe de estudios y cuya frecuencia depende, como es lógico, del número de profesores ausentes por semana. De las veinte clases semanales, los profesores sin reducción de horario tienen por lo general de dos a tres clases libres durante la semana, lo cual significa que imparten de veinte a veintidós o veintitrés horas de clase semanales, más la media hora diaria de tutoría.

El cuadro de sustituciones aparece diariamente en el tablón de anuncios en la sala de profesores a las nueve de la mañana de modo que, antes de entrar a primera clase cada profesor ya sabe si tiene alguna sustitución durante sus horas libres.

Si comparamos el horario inglés con el que rige en España para los alumnos de Bachillerato, creo que hay muchas más ventajas que inconvenientes en el primero. En mi opinión, casi todo son ventajas. En primer lugar, esa media hora de que dispone el tutor con los alumnos es esencial para establecer un contacto más estrecho entre profesor y alumno, y un control más exacto sobre este último; además, ese tiempo viene muy bien para conocer con antelación a la primera clase las ausencias del profesorado y así establecer el cuadro de sustituciones. No cabe duda de que el hecho de que sea obligatorio para los profesores permanecer en el centro durante el día elimina la suspicacia sobre supuestos favoritismos en los horarios de los diferentes miembros docentes, y al mismo tiempo hace posible la elaboración de un horario que tenga en cuenta las conveniencias del alumno y no las del profesor. Por otro lado, cinco horas de clase diarias para los alumnos me parece que va de acuerdo con los más elementales principios pedagógicos, mientras que siete horas diarias como tiene un alumno de primero de BUP no sólo es demencial, sino inhumano, pues no hay que olvidar que después tienen que realizar los deberes y preparar las clases para el día siguiente. El sistema de sustituciones, establecido desde arriba, no da lugar a que, como ocurre a veces en nuestros centros, se le cargue al mismo profesor la guardia porque algún otro compañero se pueda desentender de su obligación, y, por otro lado, los alumnos siempre tienen algo concreto que hacer durante la ausencia de su profesor. Otra ventaja es que los alumnos nunca se quedan en una clase, pues el profesor los acompaña a la entrada y a la salida gracias a ese pequeño descanso existente entre clase y clase; por un lado, esto evita el posible destrozo del material de la clase y por otro lado es muy pedagógico para que el alumno descanse unos minutos entre clase y clase.

Plan de estudios.—Todos los alumnos siguen un plan de estudios común durante los tres primeros cursos que incluye las siguientes materias: Inglés, Matemáticas, Ciencias Naturales, Idioma extranjero, Historia, Geografía, Arte, Habilidades manuales, Educación Física, Religión, Música y Estudios Clásicos. En el tercer curso se introduce también Economía. En el cuarto y quinto años los alumnos hacen los cursos que les llevarán al examen del O.L. o del C.S.E. en las siguientes materias: Inglés, Matemáticas, alguna otra asignatura de Ciencias, un Idioma extranjero, una asignatura de Estética, una

materia Humanística y dos o más asignaturas opcionales.

El plan de estudios puede variar de unas regiones a otras, e incluso de unos centros a otros dentro de la misma región; se mantienen las asignaturas básicas en todos los centros, pero las demás dependen en gran medida de las necesidades peculiares de cada región, existiendo una gran variedad de materias de tipo menos académico y más práctico que tienen gran importancia en el plan de estudios, sobre todo para alumnos que no tienen intención de estudiar una carrera universitaria; entre otras tenemos cocina, economía del hogar, mecanografía, técnicas agrícolas, carpintería, cerámica, etc... La Educación Física es muy importante, pero tanto en ésta como en las citadas anteriormente no se hacen exámenes del O.L.

La selección de asignaturas opcionales la hace el alumno al final del tercer curso, y se le proporciona bastante orientación por medio de charlas que se celebran a lo largo del año con participación de expertos y tutores. Como ya se ha dicho anteriormente, los alumnos del nivel avanzado (Sixth-Form) escogen generalmente un máximo de tres asignaturas de entre una gran variedad que se le ofrece con el fin de prepararlas durante dos años para el examen del A.L.

Actividades extraescolares.—La posibilidad de participar en actividades extraescolares es muy amplia, enrolándose en las mismas tanto profesores como alumnos. En primer lugar, tenemos las actividades deportivas que se celebran entre las diferentes «Houses» de la «School» para terminar compitiendo con otros centros. En ellas tienen cabida todos los deportes y juegos que podamos imaginar, pero lo que más asombra es la participación del profesorado en las mismas: generalmente los profesores más jóvenes se encargan de entrenar a diferentes grupos de alumnos en las distintas modalidades deportivas de acuerdo con el gusto y habilidad de cada cual. Estos entrenamientos tienen lugar por la tarde después de las cuatro; y en invierno, dado que a esa hora es ya de noche, se celebran los sábados. La temporada invernal se aprovecha para los juegos de salón. Por supuesto, el profesorado no está obligado a tomar parte en estas actividades, pero se le contará como méritos para aspirar a otro puesto superior.

Entre las actividades culturales las más importantes son los conciertos (a veces protagonizados por los mismos alumnos del departamento de música), las películas, y, sobre todo, las representaciones teatrales, de las cuales la principal se representa hacia el final del segundo trimestre, y las más sencillas se representan antes de Navidad con un «Show» por cada una de las «Houses» en que está dividida la «School». Sinceramente tengo que decir que quedé asombrado cuando presencié la representación de la obra «Oliver»; en ella tomaron parte casi cien alumnos y más de veinte profesores, principalmente como actores. Creo que no tenían que envidiar a los profesionales tanto en la música como en los coros y en la representación de los caracteres. Quizá comprenderán que no exagero si se tiene en cuenta que todo el aparato que llevó consigo esta representación se comenzó a poner en marcha en septiembre a dos sesiones de ensayo por semana hasta el final de marzo. Se estuvo representando durante una semana con gran éxito y llenos absolutos.

También existen otras actividades de carácter caritativo, entre las cuales la más curiosa es la venta de toda clase de objetos donados por la gente con el fin de recolectar dinero para ancianos o pobres de la localidad, o para excursiones. Para ello, tanto los alumnos como los profesores montan una serie de puestos en los «Halls» del centro, ofreciendo los objetos donados a un precio ínfimo a todo ciudadano que asista y se interese en su adquisición.

También se ofrecen estos locales del centro para que los alumnos participen en diversiones organizadas por ellos mismos bajo la supervisión de algunos miembros del profesorado; generalmente organizan discotecas por separado para las diferentes edades.

Como es de esperar, tampoco faltan las excursiones formativas con traslados a centros industriales o al campo para pasar unos días, generalmente durante las vacaciones, experimentando los conocimientos adquiridos sobre Botánica, Agricultura, Química, etc...

No cabe duda de que todas estas actividades conllevan un contacto muy íntimo entre profesores y alumnos, que por el momento se encuentra lejano de poner en práctica en los centros españoles por falta de medios e instalaciones en unos casos, o por defectos del sistema en otros, o incluso por falta de interés en alguna parte del mismo profesorado. Aunque en España se celebran actividades extraescolares en los centros de Bachillerato, sin embargo, lo que yo he visto allí tengo que reconocer sinceramente que excede en mucho a lo que hacemos aquí y, repito, por el momento es incomparable.

Entre las actividades del departamento podemos mencionar las reuniones periódicas del mismo y los contactos con los padres de los alumnos. Los jefes de departamento se reúnan todos los primeros lunes de cada mes con los cargos directivos; y el segundo lunes de cada mes tenían lugar las reuniones de los distintos departamentos, las cuales tienen aproximadamente el mismo carácter que las que hacemos aquí. Sobre el aprovechamiento de los alumnos se informa a los padres por escrito dos veces al año: en enero y en junio, que son los meses en que se realizan los exámenes «internos» (exámenes que se celebran en el centro con dos finalidades principales: a) para adiestrar a los alumnos en este tipo de ejercicios; b) para enviar a los padres una información más precisa). Se les califican los conocimientos en porcentajes, el esfuerzo con una letra que va de la A a la E y la posición que ocupa dentro del grupo. Además, cada profesor redacta un breve informe o cimentario sobre cada alumno, que siempre está sujeto a la supervisión del jefe de departamento.

Por último, existe otro medio de información oral a los padres, el cual no se practica en nuestros centros, pero que resulta bastante eficaz. Se trata de lo que llaman «parents evenings». Como indican las palabras, son tardes dedicadas a comentar con los padres la marcha de los hijos; pero no consiste en darles una charla, sino en sostener una conversación directa entre cada profesor y cada uno de los padres que asisten a éstas. Para ello cada profesor se sienta en una mesa con su nombre bien visible para los padres y éstos van pasando por cada uno de los profesores, con quienes les interesa comentar la marcha de su hijo. En estas reuniones, a veces, se libran verdaderas batallas, pues existen padres tan exigentes que te hablan en tono amenazante. No olvidemos que es en estos momentos en los que especialmente el jefe de departamento tiene que enfren-

tarse a los padres para comunicarles la decisión tomada sobre el tipo de examen que va a hacer su hijo (el O.L. que le abre puertas para estudios posteriores, o el C.S.E. que, de hecho, se las cierra bastante para el futuro).

Finalmente, la duración del curso va desde la primera semana de septiembre hasta la penúltima de julio; o sea, que sólo disfrutan de seis semanas de vacaciones estivales. Ahora bien, durante el curso disfrutan de más días libres que en España, pues aparte de las vacaciones de Navidad que tienen la misma duración que aquí, y aparte de las vacaciones de Semana Santa en que disfrutan de dos semanas, existen las llamadas vacaciones del «half-term», cuya duración es de una semana por trimestre, y tienen lugar hacia la mitad de cada uno de estos. Sin embargo, no suele haber ninguna otra fiesta.

MUSICA EN EL BACHILLERATO

(SEMANA SANTA 1980)

Convoca el Instituto de Ciencias de la Universidad Complutense de Madrid (Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado. Certificado de Participación según la Orden Ministerial de 28 de febrero de 1975.

- **Fecha:** Del 28 de marzo (10 mañana) al 2 de abril (7 tarde).
- **Contenido:** Formas y estilos en la Historia del Arte, de la Literatura y de la Música. Audiciones.
- **Matrícula:** 4.000 pesetas.
- **Lugar:** Escuela Superior de Música (Madrid).
- **Plazo de inscripción:** Hasta el 24 de marzo.

Dirección, información y matrículas:

**ESCUELA SUPERIOR DE MUSICA
SAGRADA Y DE PEDAGOGIA
MUSICAL**

Víctor Pradera, 65 dupl., 3.º
Teléfono 241 31 65

MADRID-8

La Constitución española en el programa de Bachillerato

Por Teodoro MARTIN MARTIN (*)

Razones de muy variada índole hacían necesaria la incorporación del ordenamiento constitucional español en los planes de estudio del Bachillerato. Dos nos parece que destacan sobremedida; una, por motivos de progresividad pedagógica, la otra, por la necesidad evidente de que el alumnado de Enseñanza Media conozca el sistema jurídico-político de la sociedad donde está inserto.

La incorporación de los estudios del ordenamiento político español ha sido realizado ya en los programas de la 2.ª etapa de la Enseñanza General Básica.

La Orden Ministerial de 6 de octubre de 1978 («B.O.E.» del 13-X-78) ha establecido las líneas de actuación al respecto.

Los contenidos se estructuran en tres bloques fundamentales, teniendo en cuenta los intereses y capacidades de los alumnos según los distintos niveles. En 6.º se contempla la temática general de la convivencia, en 7.º el núcleo fundamental lo constituye el ordenamiento jurídico y político de la convivencia democrática, y en 8.º el eje central es la autorrealización del hombre.

Ha sido, pues, en el curso 7.º de E.G.B. donde se han introducido todo un conjunto de contenidos que tratan de abordar este tema. Entre los aspectos que menciona destacan:

- La Organización del Estado democrático: Separación de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial; imperio de la ley y legalidad de la administración; sufragio universal; la Constitución y los partidos políticos.
- La Constitución Española: Principios Generales. La Monarquía Parlamentaria.
- La unidad de España como Estado y su estructuración constitucional: Regiones y Comunidades Autónomas.
- Hacia la unificación europea. Instituciones y organismos.
- Los textos internacionales sobre los derechos humanos y su incorporación al ordenamiento jurídico español.

Estos y otros temas están recogidos e incorporados a los estudios de la segunda etapa de E.G.B. Parece lógico y consecuente que el siguiente nivel educativo incorpore estos estudios, profundizando más y mejor en función del proceso de maduración psicopedagógica que experimenta el alumnado en el B.U.P.

La segunda razón que apuntábamos al principio parece de una evidencia incuestionable. Conocer el marco político donde un ciudadano se inserta es un objetivo, no ya de un alumno con aspiración a poseer el grado de Bachiller, sino de todo ciudadano consciente y sensibilizado hacia la cosa pública.

Esta situación de necesidad con su adecuado tratamiento jurídico ha sido afrontada por la reciente Ley de 3 de octubre de 1979 («B.O.E.» 6-X-1979), que regula el conocimiento del ordenamiento constitucional en Bachillerato y Formación Profesional de primer grado.

Para el tema que estamos abordando, dos elementos nos parecen que destacan en la referida normativa. De una parte, la necesidad de estudiar no sólo la Constitución, sino también los estatutos de Autonomía vigentes en cada zona territorial y los tratados y convenios internacionales firmados por España. De otro lado, la incorporación de estos estudios al Área Social y Antropológica del Bachillerato.

Posteriormente instrucciones de 10 y 20 de septiembre de 1979 han venido a reglamentar lo estipulado de una forma general por la antes citada ley.

Según estas circulares y para el curso 1979-80, se establece que estos estudios se llevan a cabo en tres cursos de Bachillerato, repartiéndose la materia entre los Seminarios de Filosofía y Geografía e Historia.

El Seminario de Filosofía prestará atención al título preliminar y a los capítulos I y II del Título I denominado «De los derechos y deberes fundamentales», mientras que el Seminario de Geografía e Historia tendrá a su cargo el desarrollo de los restantes temas de la Constitución, así como los tratados y convenios internacionales ratificados por España (punto 2 y 3 de la Instrucción de 20 de septiembre de 1979).

Junto a estas pautas de programación se establecen otros criterios en relación con la metodología a seguir en la impartición de estos estudios y las actividades a realizar de cara a un mejor desarrollo de estos contenidos.

Estas líneas, que no tienen otra finalidad más que comentar la programación de estos temas en los estudios del Bachillerato, no pueden concluir sin esbozar un proyecto de programa del ordenamiento jurídico-político español a nivel puramente orientativo. Qué Seminario (Filosofía o Geografía e Historia) debiera impartirlo y con qué metodología adecuada es otro tema en el que no entro por el momento.

Tres áreas nos parecen destacadas en el estudio del sistema constitucional español, siguiendo los postulados de la Ley de 3 de octubre de 1979. El análisis de la Constitución, el estudio de los regímenes estatutarios de la respectiva comunidad autónoma en que se encuentra el centro docente y, en

(*) Catedrático de Geografía e Historia del I.N.B. de Colmenar Viejo, Madrid.

último lugar, el conjunto de normas de carácter institucional que obligan al Estado español.

No abordamos el tema de los estatutos de Autonomía por ser materia muy peculiar y concreta de cada ente regional y, por tanto, muy difícil de programar a escala nacional. Por otra parte, el proceso lento y diferenciado del régimen de acceso a la autonomía hace más difícil esta tarea a nivel de toda España.

En el campo del estudio de la Constitución propiamente dicha, nos parecen destacados los siguientes temas de trabajo o aspectos:

1. España en los años setenta. Rasgos principales de la Constitución de 1978. El título preliminar.
2. Los derechos y libertades en el texto Constitucional. (Título I).
3. Las instituciones básicas del Estado:
 - 3.1. Papel de la Corona (Título II).
 - 3.2. Las Cortes Generales (Título III).
 - 3.3. El Gobierno y la Administración (Título IV).
 - 3.4. El Poder judicial (Título VI).
4. Los aspectos económicos y hacendísticos en la Constitución (Título VII).
5. La nueva articulación territorial del Estado (Título VIII).
6. Papel y funciones del Tribunal Constitucional (Título IX).

En otras palabras, este programa pretendería:

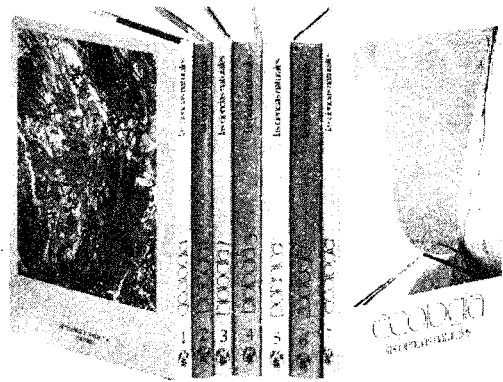
- A) Situar en unas coordenadas socio-históricas la Constitución de 1978.
- B) Analizar los principales derechos, deberes y libertades que contiene.
- C) Estudiar las principales instituciones del Estado: La Corona, las Cortes, el ejecutivo y el poder judicial.
- D) Articular el régimen de autonomía que postula nuestra Ley Fundamental, y
- E) Destacar el papel del Tribunal Constitucional.

Estos podrían ser algunos de los temas a desarrollar en el caso concreto del estudio de la Constitución. Por lo que respecta a los Tratados y Convenios Internacionales ratificados por España se sugieren como de interés:

- Estudiar algunos párrafos de la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU (1948).
- Analizar los principales pactos internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y de Derechos Civiles y Políticos (1966).
- Comentar algún aspecto destacado del acta de la Conferencia Europea de Helsinki (1975).

Este esbozo de programa no intenta, en modo alguno, establecer una sistemática de la programación de estos aspectos jurídico-políticos. No cabe, por otra parte, esa posibilidad, dado que estas enseñanzas no constituyen una materia específica objeto de evaluación, ya que sus contenidos se incorporan a las materias del área Social y Antropológica, dentro de la cual ha de efectuarse la adecuada programación a lo largo, medio o corto plazo.

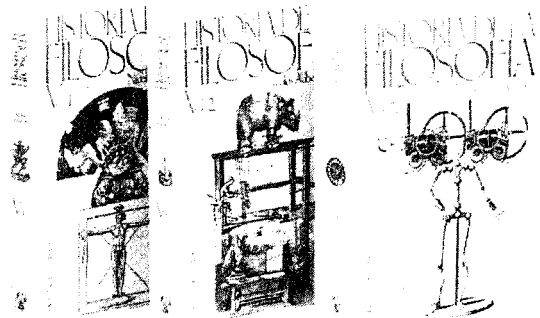
Pero lo que sí es preciso es esbozar qué aspectos o temas parecen destacados dentro de lo que se denomina Ordenamiento Constitucional. El conseguir este objetivo ha sido la meta y propósito de estas someras líneas.



LAS CIENCIAS NATURALES, 7 tomos

Esta útil colección de LAS CIENCIAS NATURALES, con 1.682 ilustraciones en negro y color y 1.169 esquemas, dibujos y mapas, trata las siguientes materias: GEOLOGIA, BIOLOGIA, BOTANICA, ZOOLOGIA y ECOLOGIA.

Cada título abarca los principios básicos que permiten emprender estudios superiores a través de los conocimientos adquiridos, de tal modo que se adapta a los más modernos programas de estudios.



HISTORIA DE LA FILOSOFIA, 3 tomos

Nicolas Abbagnano

Esta tercera edición constituye una actualización y puesta al día de la anterior, a base de textos o documentos últimamente publicados, de nuevas investigaciones historiográficas y de nuevas orientaciones de crítica histórica y metodológica.

OTROS TITULOS DE FILOSOFIA:

Problemas fundamentales de la filosofía, Simmel

Antropología filosófica, Landmann

Introducción a la filosofía, Leisegang

Diccionario de filosofía, Apel y Ludz (en prensa)

Teoría del conocimiento, Kropp

La filosofía griega, tomo I, Kranz

La filosofía griega, tomo II, Kranz

La filosofía griega, tomo III, Kranz

La filosofía desde el Renacimiento hasta Kant, Schilling

La filosofía del siglo XIX, tomo I, Lehmann

La filosofía del siglo XIX, tomo II, Lehmann

La filosofía en el primer tercio del siglo XX, tomo I, Lehmann

La filosofía en el primer tercio del siglo XX, tomo II, Lehmann

El pensamiento existencialista, Chiodi

Filosofía del arte, Aldrich

Filosofía de las matemáticas, Barker

Ética, Frankena

Lógica, Salmon

Metafísica, Taylor

Tres filosofías de la educación en la historia, Frankena

MONTANER Y SIMON/ S.A. EDITORES
ARAGON, 255 - BARCELONA-7



Textos literarios comentados. Introducción bibliográfica

Por Antonio HURTADO TORRES (*)

El objetivo fundamental de este estudio es facilitar al profesorado de lengua y literatura españolas de BUP y COU un repertorio bibliográfico de textos literarios comentados, ordenados cronológicamente; no convendrá perder de vista este aspecto para comprender sus características. Soy consciente de que el número de papeletas podría haberse triplicado, pero el objetivo impuesto nos ha obligado a prescindir de muchas de ellas. Debe considerarse el estudio, por tanto, como un primer acercamiento al tema, como indicamos en su título, aunque no rehusamos continuar esta labor y poder ofrecer algún día un repertorio exhaustivo del tema.

Creo que con la muestra recogida en este repertorio, más de doscientos cincuenta estudios, que corresponden a unos quinientos textos comentados, debe hacernos pensar que es ya un tópico hablar de pobreza de comentarios de texto como método de acercamiento a la obra literaria, al contrario, creo que va constituyéndose una tradición que se incrementa con el paso de los años. Cada vez son más los estudios metodológicos que aparecen sobre la teoría del comentario, las obras que los incluyen y los que aparecen dispersos en revistas.

Ya quedan atrás estudios teóricos sobre el comentario como el de Lázaro Carreter y Correa Calderón *Cómo se comenta un texto*

en el bachillerato (Madrid, Anaya, 1957) tantas veces reeditado, o el de Carballo Picazo *Notas para un comentario de textos* (en *Revista de Educación*, LI, n.º 148, noviembre 1962, pp. 57-72); más recientes tenemos el de A. Quilis, C. Hernández y V. García de la Concha *Comentario lingüístico de textos* (en *Lengua Española*, Valladolid, 1971), la traducción de *Estructuras lingüísticas de la poesía* (Madrid, Cátedra, 1974) de Samuel R. Levin con presentación y apéndice de Lázaro Carreter, y el de Arcadio López - Casanova y Eduardo Alonso *El análisis estilístico (Poesía/novela)* (Valencia, Bello, 1975). Un año que supera a todos los anteriores en este tipo de estudios es 1977, en *El comentario lingüístico (Metodología y práctica)* (Madrid, Cátedra) de Marcos Marín, *Introducción al comentario de textos* (Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia) de Domínguez Caparrós y el *Comentario de textos literarios (Método y práctica)* (Madrid, Playor) de Díez Borque, se exponen criterios metodológicos a seguir y técnicas del comentario de textos.

Ultimamente se ha publicado la traducción de *Estructura literaria y método crítico* (Madrid, Cátedra, 1978) de Marcello Pagnini, el colectivo *Elementos para una semiótica del texto artístico* (Madrid, Cátedra, 1978), *Aspectos de*

semántica lingüístico-textual (Madrid, Istmo-Alcalá, 1979) de E. Ramón Trives, y en esta misma revista el artículo de Carmen Díaz Castañón titulado *Comentario de textos poéticos* (Suplemento del n.º 8, octubre-diciembre 1978, pp. 43-50).

También son numerosas las obras que recogen textos literarios comentados (1), así citaremos la de A. Sánchez Barbudo *La segunda época de Juan Ramón Jiménez. (Cincuenta poemas comentados)* (Madrid, Gredos, 1963), la de Marina Mayoral *Poesía española contemporánea (Análisis de textos)* (Madrid, Gredos, 1973), los volúmenes colectivos publicados por la editorial Castalia en la colección «Literatura y sociedad» dirigida por Andrés Amorós, *El comentario de textos* (Madrid, 1973) con tres ediciones, *El comentario de textos, 2* (Madrid, 1974), y el recientemente aparecido *El comentario de textos, 3* (Madrid, 1979), el volumen colectivo *Crítica semiológica* (Santiago de Compostela, Universidad de Santiago, 1974) con presentación de María del Carmen

(*) Catedrático de Lengua y Literatura Españolas excedente. Profesor agregado del I.N.B. «Emperatriz María de Austria» de Madrid.

(1) Es muy frecuente encontrar también en este tipo de obras exposiciones metodológicas sobre la teoría del comentario de textos.

Bobes, el de Joaquín González Muela *Gramática de la poesía* (Madrid, Planeta, 1976), el de M. del Carmen Bobes Naves *Comentarios de textos literarios. Método semiológico* (Madrid, Cupsa, 1978), el de Oldřich Bělič *Análisis de textos hispanos* (Madrid, Prensa Española, 1977), y el colectivo *Comentarios lingüísticos de textos, I* (Valladolid, Universidad de Valladolid, 1979).

Junto a todas estas obras citadas que se relacionan directamente con el comentario de textos, debemos añadir las que esporádicamente incluyen alguno, y todos los comentarios que se encuentran dispersos en revistas. Creo que su número global justifica nuestra labor de sistematizarlos y ordenarlos en este repertorio. No pretendemos con esta aproximación al tema llenar ningún hueco de nuestra bibliografía, sino simplemente ofrecer un enfoque distinto, y facilitar al profesorado, como apuntábamos al principio, un nuevo instrumento de trabajo que confiamos, sobre todo, pueda prestar alguna utilidad.

Precisaremos, en primer lugar, la significación que hemos dado a *comentario de texto* para comprender mejor las líneas que han presidido la elaboración de nuestro repertorio. Si *comentario* (2) no plantea ambigüedades, no ocurre lo mismo con *texto*, sobre todo por lo que atañe a su extensión. Confesaremos que al pasar ante nuestros ojos un número tan elevado de textos comentados, en más de una ocasión nos ha asaltado la duda de si incluir o no algún comentario.

El *texto*, desde nuestro punto de vista, en prosa o verso, debe ser breve, fragmentario o no, y poseer suficiente unidad, y el *comentario* debe afectar globalmente a todo el texto, aunque sea desde una sola perspectiva (métrica, fonológica, etc.). Así han tenido cabida en nuestro repertorio, tanto comentarios que abordan exhaustivamente el texto, como parciales; los apellidos son numerosos: métrico, fonético, fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico, formal, estructural, temático, estilístico, semiológico y un largo etcétera. Tan sólo, en contadas ocasiones, y sobre todo en los semiológicos, hemos incluido comentarios que afectaban a toda una obra, prescindiendo de la nota de brevedad.

Nuestra labor, aparte de recoger los comentarios publicados como tales, ha consistido en rescatar muchos que estaban inmersos en obras de exposición teórica y que hemos considerado que merecían figurar

en este repertorio. En ocasiones incluimos como comentarios de textos estudios que no fueron publicados como tales, y viceversa, estudios que fueron publicados como comentarios, han quedado fuera de nuestro repertorio por las razones expuestas anteriormente.

Los criterios de selección que hemos seguido han sido fundamentalmente dos: actualidad y accesibilidad. Por una parte, puede comprobarse que más de las tres cuartas partes de los comentarios seleccionados están publicados en la década de los setenta; por otra, la mayoría de los comentarios incluidos proceden de obras totalmente accesibles y que fácilmente pueden encontrarse en el mercado.

Para los criterios de ordenación cronológica seguimos en líneas generales los del *Manual de bibliografía de la literatura española* de Simón Díaz (3):

Edad Media.

Siglos de Oro.

Siglo XVIII.

Siglo XIX.

Siglo XX.

Los autores aparecen ordenados alfabéticamente bajo estos epígrafes, así como los críticos que han comentado sus textos.

Por razones de brevedad y espacio nos hemos visto obligados a utilizar numerosas abreviaturas y siglas, tanto de las revistas consultadas como de las obras que contenían varios comentarios.

Añadimos al final unos apéndices sin mayores pretensiones que apuntar una labor a realizar. De la literatura hispanoamericana hemos seleccionado tan sólo unas pocas fichas, y de la extranjera hemos incluido una papeleta de Shakespeare por figurar en los programas oficiales, y las restantes por la aportación que puedan suponer como técnicas de comentario.

Cuando el título del comentario seleccionado no especificaba con exactitud el fragmento o pasaje comentado, a través de unas breves notas lo hemos concretado en casi todas las ocasiones: composición a la que pertenece, capítulo al que corresponde, etc. Igualmente, cuando se trataba de poesía, hemos anotado el primer verso del texto comentado para facilitar su más rápida localización. En algunas ocasiones hemos aventurado el tipo de comentario realizado.

Conscientes de la limitación numérica que tiene nuestro trabajo, y con carácter provisional, avanzaremos una serie de conclusiones que se desprenden del conjunto de los textos literarios revisados.

En primer lugar anotaremos la enorme desproporción existente a favor de los comentarios de texto en verso sobre los de prosa, unas tres cuartas partes de las papeletas incluidas en nuestro repertorio son de textos en verso. Andrés Amorós ya ha apuntado esta cuestión en varias ocasiones, así en el prólogo de *El comentario de textos, 2* (4) escribía: *En esta ocasión, todos los textos comentados son textos en prosa. Lo hemos hecho así porque —creo— lo más frecuente en nuestra patria es el comentario de poesía*, y en la nota preliminar de *El comentario de textos, 3* (5): *en nuestro país, la lectura comentada de textos narrativos posee mucha menos tradición que la de poemas*. Es de elogiar, por tanto, que en estos dos últimos volúmenes haya elegido textos en prosa para comentarlos y contribuir a nivelar esta situación. Entre las causas apuntadas para justificar este desequilibrio, Andrés Amorós (6) señala dos, de una parte, el magisterio de Dámaso Alonso, por otra, la dificultad que tiene el seleccionar un texto en prosa que tenga suficiente unidad y significación. Efectivamente, resulta más cómodo elegir un poema con una estructura cerrada como es el soneto, que seleccionar un texto en prosa. Sería curioso contabilizar el elevado número de sonetos comentados que recogemos en nuestra relación bibliográfica.

Situación más lamentable la presentan los comentarios de textos dramáticos, se caracterizan precisamente por casi su total ausencia. Recogemos en total ocho papeletas dedicadas a este género.

Podemos considerar normal que los comentarios dedicados a escritores de nuestro siglo sean más de la mitad, pero que del siglo XVIII hayamos recogido tres, nos confirma que no es tan tópico hablar del olvido que la crítica tiene con esta centuria.

Entre los autores que han mere-

(2) Cfr. Emilio Alarcos Llorach: *Bases para un comentario diacrónico (Fonético y fonológico)*, en *Comentarios lingüísticos de textos, I*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1979, pág. 7, explica la significación del término *comentario*.

(3) Barcelona, Gustavo Gili, 1966 (2.ª edic.). Hacemos constar la deuda que este pequeño trabajo tiene con esta obra y con las acertadas orientaciones del Dr. Simón Díaz.

(4) Madrid, Castalia, 1974, pág. 8.

(5) Madrid, Castalia, 1979, pág. 8.

(6) *El comentario de textos, 2*, op. cit., págs. 8-9.

cido mayor atención por parte de los comentaristas, Góngora por su «dificultad» y A. Machado por su «sencillez», superan a todos los demás. Bécquer, Quevedo, Garcilaso, Fray Luis de León y los escritores del 27 les siguen por este orden.

Esperamos, por último, que la benevolencia y colaboración de mis colegas, a quienes va dirigido este repertorio, pueda ayudarme a corregir las deficiencias y superar esta introducción bibliográfica.

EDAD MEDIA

Alfonso X

1. LAZARO CARRETER, F. y E. CORRERA CALDERON: *Un fragmento de Alfonso X*, en I, VI, 1961, pp. 97-114, y en CCTL, pp. 139-153. El fragmento comentado corresponde al retrato del emperador Nerón.

Berceo (Gonzalo de)

2. WEBER DE KURLAT, FRIDA: *La «visión» de Santo Domingo de Silos, «Vida de Santo Domingo de Silos»*, cuartetas 224-251, en *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 1978, tomo III, pp. 489-505.

«Cuento del Emperador Otas de Roma»

3. MARCOS MARIN, FRANCISCO: *Comentario morfológico y sintáctico de un texto medieval*, en CLT, pp. 71-106. El texto comentado corresponde al fragmento inicial del cap. XVII: *Florençia, hija del emperador Otas, se enamora de Esmere. Garsir, despechado, se dispone a luchar con Otas.*

«Danza de la Muerte»

4. MARCOS MARIN, FRANCISCO: *[Comentario filológico de un fragmento de la Danza de la Muerte]*, en CL (Cap. V: *Guía para el comentario filológico*), pp. 91-114. [«Ay del rey, varones, acorredme agora...»]

Juan Manuel

5. BOBES NAVES, MARIA DEL CARMEN: *Sintaxis narrativa en algunos ensiemplos de «El Conde Lucanor»*, en Proh, VI, 2-3, septiembre-diciembre, 1975, pp. 257-276, y en CTL, pp. 43-66. Los ejemplos comentados son:
 1. VII. *De lo que conteció a una muger quel dizian doña Truana.*
 2. VIII. *De lo que conteció a un omne que avien alimpiar el figado.*

3. XX. *De lo que conteció a un rey con un omne quel dixo quel feria alquimia.*
4. XXXII. *De lo que conteció a un rey con burladores que fizieron un paño.*

6. BOBES NAVES, MARIA DEL CARMEN: *Sintaxis narrativa y valor semántico en el exemplo XXVII de «El Conde Lucanor»*, en CTL, pp. 67-86.

La autora estudia las funciones y su distribución en el ejemplo XXVII: *De lo que conteció a un emperador et a don Alvar Háñez Minaya con sus mugeres*, y lo compara con el XXXV: *De lo que conteció a un mancebo que casó con una muger muy fuerte et muy brava.*

7. HERNANDEZ ALONSO, CESAR: *Comentario del exemplo X de «El Conde Lucanor»*, en CLT (*Comentario lingüístico de unidades supra-oracionales*), pp. 61-70. *Exemplo X. De lo que conteció a un omne que por pobreza et mengua de otra vianda comía atramuzes.*

Manrique (Jorge)

8. DIEZ BORQUE, JOSE MARIA: *J. M.: Coplas a la muerte de su padre (fragmento)*, en CLTmp, pp. 133-143. El texto comentado es la copla 17. [«¿Qué se hicieron las damas...?»]

Poema de Mío Cid

9. ROLDAN, ANTONIO: *Notas filológicas a un texto de «El Poema de M.C.»*, en *Crítica Literaria*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1975, XXXI, pp. 8-10. El texto comentado es un fragmento de la tirada 104 (Cantar II), vv. 2016-2025. [«Don lo ovo a ojo el que en buena ora nacio...»]
10. TALENS, JENARO: *Análisis de un fragmento del Poema de Mío Cid*, en *Elementos para una semiótica del texto artístico (Poesía, narrativa, teatro, cine)*, Madrid. Edic. Cátedra, 1978, pp. 83-95. El fragmento comentado es el conocido con el nombre de *La oración de Jimena*, vv. 330-365 del Cantar I. [«¡Ya Señor glorioso. Padre que en el cielo estas!»].

Rojas (Fernando de)

11. LAPESA, RAFAEL: *En torno a un monólogo de Calisto*, en CT, pp. 30-51. El texto comentado corresponde al monólogo de Calisto del acto XIV.

Romancero

12. DIEZ BORQUE, JOSE MARIA: *Anónimo: Romance del prisionero*, en CTLmp, pp. 145-154. [«Que por mayo era por mayo...»].

13. GUTIERREZ ESTEVE, MANUEL: *Sobre el sentido de cuatro romances de incesto*, en *Homenaje a Julio Caro Baroja*, Madrid, Centro de investigaciones sociológicas, 1978, pp. 551-579.

Los romances estudiados son:

1. [«Tres hijas tenía el rey/muy queridas y estimadas...»]
2. [«Silvana se está paseando/por una huerta florida...»]
3. [«El pidió la mayor/y le dan la más pequeña...»]
4. [«El rey conde tenía un hijo/más hermoso que la plata...»]

14. LOPEZ ESTRADA, FRANCISCO: *El Romancero medieval (II. Comentario del «Romance del rey moro que perdió a Valencia»)*, en RB, n.º 6, abril-junio 1978, pp. 26-43. [«Heho, heho, por do viene...»]

15. STEFANO, GIUSEPPE DI: *Comentarios de texto*, en *El Romancero*, Madrid, Edic. Narcea, 1978.

Romances comentados:

1. Comentario unitario de los romances «Doliente se siente el rey...», «—Morir vos, queredes padre...», y «—¡Afuera, afuera, Rodrigo...», pp. 347-355.
2. «Heho, heho, por do viene...», pp. 356-366.
3. «Yo me estando en Gironema...», pp. 367-374.

Ruiz (Juan)

16. DIAZ CASTAÑON, CARMEN: *Comentario de textos poéticos [Comentario de un fragmento del «Libro de Buen Amor»]*, en RB (Cuaderno monográfico, 2), Suplemento del n.º 8, octubre-diciembre 1978, pp. 45 y 46.

El fragmento comentado es el que describe las condiciones que ha de tener la mujer para ser bella, estrofas 432-435. [«Busca muger de talla, de cabeza pequeña...»].

17. LAZARO CARRETER, F. y E. CORRERA CALDERON: *Arcipreste de Hita: Libro de Buen Amor*, en CCTL, pp. 115-118.

El fragmento comentado pertenece al episodio de la disputa que los griegos y romanos tuvieron entre sí, estrofas 59-63. [«Preguntaron al griego sabio qué fue lo que dijiera...»].

SIGLOS DE ORO

Alemán (Mateo)

18. DIEZ BORQUE, JOSE MARIA: *Mateo Alemán: Guzmán de Alfarache (fragmento)*, en CTLmp, pp. 165-180. El fragmento elegido corresponde a la Parte I, Capítulo IV.

Calderón de la Barca (Pedro)

19. LAZARO CARRETER, F. y E. CORRERA CALDERON: *Calderón: El Alcalde de Zalamea*, en CCTL, pp. 126-129.

El fragmento comentado pertenece a la Jornada I, Escena XVIII. [DON LOPE: «Sabéis, vive Dios, qué es...»].
20. URRUTIA, JORGE: *Una escena de «La vida es sueño»*. Su organización dramática, en CHA, LXXXIII, 1970, pp. 173-191.
 La escena comentada es la primera (Jornada I).

Cervantes (Miguel de)

- 21. ALONSO, DAMASO:** *Versos plurimembres y poemas correlativos. Comentario de un soneto de «La Galatea» de Cervantes*, en *Rev. de la Biblioteca, Archivo y Museo*, Ayuntamiento de Madrid, XIII, 1944, pp. 124-125.
 [«Afuera el fuego, el lazo, el hielo y fecha...»].
- 22. BÉLIC, OLDŘICH:** *La estructura de «El coloquio de los perros»*, en ATH, pp. 79-107.
- 23. CATENA, ELENA:** *Un comentario de texto para estudiantes extranjeros: Carta de Teresa Panza a Sancho Panza, su marido*, en CT, pp. 376-398.
- 24. HATZFELD, HELMUT:** *Una explicación de texto («Don Quijote de la Mancha», Parte II, Capítulo XVI, Sección Central)*, en *Estudios de literaturas románicas*, Barcelona, Editorial Planeta, 1972, pp. 366-381.
- 25. MARCOS MARIN, FRANCISCO:** [Comentario de los planos morfológico, sintáctico y semántico de un fragmento del Quijote], en CL (Capítulo VI: *Desarrollo del comentario lingüístico*), pp. 59-81.
 El fragmento del Quijote comentado corresponde a la Primera parte, Capítulo VIII (*Del buen suceso que el valeroso don Quijote tuvo en la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento, con otros sucesos dignos de felice recordación*).
- 26. WEBER DE KURLAT, FRIDA:** *El arte cervantino en el capítulo XXI de la Primera Parte del «Quijote»*, en *In Honorem R. Lapesa*, Madrid, Edit. Gredos, 1972, pp. 571-586.

Garcilaso de la Vega

- 27. ALONSO, DAMASO:** *Garcilaso y los límites de la estilística*, en *Poesía Española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*, Madrid, Edit. Gredos, 1971 (reimpresión), pp. 47-108.
 Se comentan las octavas 8-12 y 26-29 de la Egloga III, vv. 57-96 y 201-232 respectivamente.
- 28. DOMINGUEZ CAPARROS, JOSE:** *Comentario del soneto XXXII de Garcilaso*, en ICT, pp. 129-141.
 [«Mi lengua va por do el dolor la guía...»].
- 29. GALLEGO MORELL, ANTONIO:** *Comentarios de texto*, en *G. de la V. Eglogas*, Madrid, Edic. Narcea, 1972.
 Textos comentados:
 1. Comentario de una estancia de la *Egloga I* (vv. 169-182), pp. 169-182. [«Siempre de nueva leche en el verano...»].

2. Comentario de tres tercetos encadenados de la *Egloga II* (vv. 13-21), pp. 151-157. [«El dulce murmurar de este ruido...»].
3. Comentario de una octava de la *Egloga III* (vv. 209-216). pp. 159-164. [«Estaba puesta en la sublime cumbre...»].
- 30. GOODWYN, FRANK:** *Una teoría para la interpretación de la poesía, aplicada al primer soneto de G. de la V.* en Hispa, 1966, n.º 26, pp. 7-21.
 [«Cuando me paro a contemplar mi estado...»].
- 31. PALACIOS, EMILIO:** *Comentario de texto*, en *G. de la V. Poesía*, Madrid, Edic. S. M., 1978, pp. 245-259.
 El poema comentado es el *soneto XXII*. [«En tanto que de rosa y d'azucena...»].
- 32. ROSS GALE, G.:** *G.'s sonnet XIII metamorphosed*, en RF, LXXX, 1968, pp. 504-509.
 [«A Daphne ya los brazos le crecían...»].
- 33. STANTON, EDWARD, F.:** *G.'s sonnet XXIII*, en HR, 1972, 40, n.º 2, pp. 198-205.
 [«En tanto que de rosas y d'azucena...»].

Góngora (Luis de)

- 34. ALONSO, DAMASO:** *Romance de Angélica y Medoro. Estudio-comentario, versión prosificada y notas —notas por—*, Madrid, Acies, 1963, 86 págs.
 [«En un pastoral albergue...»].
- 35. ALONSO, DAMASO:** *Góngora y el «Polifemo»*, Madrid, Edit. Gredos, 1967, 3 vols.
 Interesan los vols. II y III:
 Vol. II: *Antología de Góngora, comentada y anotada*, 290 páginas.
 Vol. III: *Fábula de Polifemo y Galatea, edic. comentada y anotada*, 323 págs.
- 36. ALONSO, DAMASO:** *Monstruosidad y belleza en el Polifemo de Góngora*, en *Poesía Española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*, Madrid, Edit. Gredos, 1971 (reimpresión) pp. 313-392.
 Se comentan ocho octavas de la *Fábula de Polifemo y Galatea*; las octavas 4-6 y 10-12 (vv. 25-48 y 73-96) corresponden a la descripción de Polifemo, y las dos siguientes, 13-14 (vv. 97-112) a la descripción de Galatea.
- 37. BLECUA, JOSE MANUEL:** *Un soneto de Góngora*, en C.T., pp. 52-61.
De una dama, que quitándose una sortija, se picó con un alfiler. [«Pensión del nácar era articulado...»].
- 38. CARBALLO PICAZO, ALFREDO:** *La letrilla «Aprended, flores, en mí»*, de G., en RFE, XLVI, 1963, pp. 401-420.
 La letrilla comentada lleva por título *Alegoría de la brevedad de las cosas humanas*.
- 39. CARBALLO PICAZO, A.:** *El soneto «Mientras por competir con tu*

cabello» de G., en RFE, XLVII, 1964, pp. 379-98.

- 40. CARBALLO PICAZO, A.:** *En torno a «Mientras por competir con tu cabello», de G.*, en CT, pp. 62-78.
- 41. GARCIA LORCA, FRANCISCO:** *Hermana Marica (Análisis de un romancillo de Góngora)*, en LT, III, 1955, n.º 9, pp. 115-57.
- 42. GARCIA LORCA, F.:** *Análisis de un romance de G.*, en RRQ, XLVIII, 1956, pp. 13-26.
 [«Los rayos le cuenta al sol...»].
- 43. HERNANDEZ ALONSO, CÉSAR:** *Análisis del soneto «Mientras por competir con tu cabello»*, en CLT (*Bases del comentario morfológico y sintáctico*), pp. 29-43.
 El comentario es fundamentalmente morfológico y sintáctico.
- 44. LAZARO CARRETER, F. y E. CORRERA CALDERON: L. de G.: Polifemo y Galatea. Descripción del ciclope Polifemo, en CCTL, pp. 123-125.
 [«Un monte era de miembros eminente...»].**
- 45. LAZARO CARRETER, F.:** *Un soneto de G.*, en *Estructuras lingüísticas en la poesía de Samuel R. Levin*, Madrid, Edic. Cátedra, 1974, pp. 97-106.
 L. Carreter aplica al soneto de Góngora el método esbozado por Levin en la parte teórica. [«Tras la bermeja aurora, el sol dorado...»].
- 46. LAZARO CARRETER, F.:** *Dificultades en la «Fábula de Piramo y Tisbe» de G.*, en *Romanica et Occidentalis. Études dédiées à la mémoire de Hiram Peri (Pflaum)*, Jerusalén, 1963, pp. 121-127, y en *Estilo Barroco y Personalidad creadora. Góngora, Quevedo, Lope de Vega*, Madrid, Edic. Cátedra, 1977, pp. 69-76.
 El fragmento comentado corresponde a los versos 137-156. [«Cuando fatal carabela...»].
- 47. MARCOS MARIN, FRANCISCO:** [Comentario semántico histórico de un fragmento del romance de Angélica y Medoro], en CL (Cap. IV. *Desarrollo del comentario lingüístico*, 4. 6. *Plano semántico*), pp. 88-89.
 [«Ya le regala los ojos...»].
- 48. MILLE Y GIMENEZ, JUAN:** *Comentarios a dos sonetos de G.*, en HuLP, XVIII, 1928, pp. 93-102.
 Sobre [«Con poca luz y menos disciplina...»] y [«Cierta poeta en forma peregrina...»].
- 49. NUÑEZ RAMOS, RAFAEL:** *Análisis semiológico de cuatro sonetos de G.*, en CS, pp. 27-58.
 1. [«Raya, dorado Sol, orna y colora...»].
 2. [«Verdes hermanas del audaz mozuelo...»].
 3. [«Ni en este monte, este aire, ni este río...»].
 4. [«Cosas, Celalba mía, he visto extrañas...»].
- 50. ROLDAN, ANTONIO:** [Comentario semiológico de un soneto de G.] en *Crítica literaria*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1975, XXXVI, pp. 3-15.
 El soneto comentado lleva por título *A unos álamos blancos*. [«Gallardas plantas, que con voz doliente...»].

González (Estebanillo)

51. CARREIRA, ANTONIO y JESUS ANTONIO CID: *Comentarios de texto*, en *Vida y hechos de E. G.*, Madrid, Edic. Narcea, 1971.
Textos comentados:
1. Fragmento del cap. I (El comentario lo firma Antonio Carreira), pp. 507-516.
2. Fragmento del cap. XII (El comentario está firmado por Jesús Antonio Cid), pp. 517-532.

Gracián (Baltasar)

52. MARCOS MARIN, F.: *Guía para el comentario semántico de un texto del Siglo de Oro*, en CL, pp. 127-136. El fragmento comentado pertenece al *Criticón* (Primera parte, crisis X).
53. PRIETO, ANTONIO: *Comentarios de texto*, en *B. G. El Criticón*, Madrid, Iter Edic., 1970.
Los textos comentados son los siguientes:
1. Fragmento de la crisis III, pp. 649-659.
2. Fragmento de la crisis VII, pp. 660-664.
3. Fragmento de la crisis XII, pp. 665-671.

«Lazarillo de Tormes»

54. LAZARO CARRETER, F. y E. CORRREA CALDERON: *Anónimo: Lazarillo de Tormes*, en CCTL, pp. 119-122.
El fragmento comentado pertenece al Tratado I.

León (Fray Luis de)

55. ALONSO, DAMASO: *La «Profecía del Tajo» y el «Vaticinio de Nereos»*, en *Poesía Española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*, Madrid, Edit. Gredos, 1971 (reimp.), pp. 132-154.
[«Folgaba el rey Rodrigo...»].
56. ALONSO, DAMASO: *Oda a la «Vida retirada»*, en *Idem, Id.*, pp. 154-159.
[«¡Qué descansada vida...!»].
57. ALONSO, DAMASO: *La Oda a Salinas*, en *Idem, Id.*, pp. 170-192.
[«El aire se serena...»].
58. DIAZ CASTAÑÓN, CARMEN: *Comentario de textos poéticos. Comentario de la ode «Contra un juez avaro»*, en RB, Suplemento del n.º 8 (Cuaderno monográfico, 2), octubre-diciembre 1978, pp. 46-47.
[«Aunque en ricos montones...»].
59. DIEZ BORQUE, JOSE MARÍA: *Fray L. de L.: Al salir de la cárcel*, en CTLmp, pp. 155-164.
[«Aquí la envidia y la mentira...»].
60. LAZARO CARRETER, F. y E. CORRREA CALDERON: *Los sonetos de Fray Luis de León*, en *Mélanges a la mémoire de Jean Sarrailh*, París, 1966, pp. 29-40, y en CCTL, pp. 154-167.
Se comentan los cinco sonetos que se conservan de Fray Luis de León:

1. [«Amor casi de un vuelo me ha encumbrado...»].
 2. [«Alargo enfermo el paso, y vuelvo, cuanto...»].
 3. [«Agora con la aurora se levanta...»].
 4. [«¡Oh cortesía, oh dulce acogimiento...!»].
 5. [«Después que no descubren su Lucero...»].
61. ROLDAN, ANTONIO: [Comentario de fuentes de la *Oda a Salinas de Fray L. de L.*], en *Crítica literaria*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, XXXV, pp. 3-8. [«El aire se serena...»].

Leonardo de Argensola (Lupercio)

62. RAMON TRIVES, E.: *Un soneto de Lupercio Leonardo de Argensola: Entre lo signico y lo ultrasignico*, en *Aspectos de semántica lingüístico-textual*, Madrid, Edic. Istmo-Edic. Alcalá, 1979, pp. 309-312. [«¡Imagen espantosa de la muerte...»].

Quevedo (Francisco de)

63. AYALA, FRANCISCO: *La batalla nabal: El Buscón, de Q.*, en CT, pp. 79-86.
64. BLANCO AGUINAGA, CARLOS: «Cerrar podrá mis ojos...»; *Tradicción y originalidad*, en Fil, VIII, 1962, pp. 57-78, y en *Francisco de Quevedo*, Madrid, Edic. Taurus, 1978, pp. 300-318 (Serie «El escritor y la crítica».)
65. BLECUA, J. M.: *Sobre un célebre soneto de Quevedo*, en *Ins*, III, n.º 31, julio 1948, y en *F. de Quevedo*, Madrid, Edic. Taurus, 1978, pp. 287-290. (Serie «El escritor y la crítica».) [«Miré los muros de la Patria mía...»].
66. DOMINGUEZ CAPARROS, JOSE: *Comentario de un soneto de Q.*, en ICT, pp. 109-18.
El soneto comentado lleva por título *Lamentación amorosa y postrero sentimiento de amante*. [«No me aflige morir; no he rehusado...»].
67. LAZARO CARRETER, F.: [Comentario del soneto «A una nariz»], en *Sobre la dificultad conceptista, Estudios dedicados a Menéndez Pidal*, Madrid, CSIC, 1956, pp. 355-386, y en *Estilo Barroco y Personalidad Creadora. Góngora, Quevedo, Lope de Vega*, Madrid, Edic. Cátedra, 1977, pp. 13-43.
[«Érase un hombre a una nariz pegado...»].
68. LAZARO CARRETER, F.: *Quevedo entre el amor y la muerte. Comentario de un soneto*, en PSA, I, n.º 2, mayo 1956, pp. 145-160, y en *Francisco de Quevedo*, Madrid, Edic. Taurus, 1978, pp. 291-299 (Serie «El escritor y la crítica»), y con el título *Un soneto de Quevedo*, en CCTL, pp. 168 y 176.
El soneto es el titulado *Amor constante más allá de la muerte*. [«Cerrar podrá mis ojos la postrera...»].
69. MOLHO, MAURICE: *Sur un sonnet de Quevedo: «En cresspa tem-*

pestad del oro undoso» (Essai d'analyse intratextuelle), en *Mélanges offerts a Charles-Vincent Aubrun*, París, Edit. Hispaniques, 1975, II, pp. 87 y 124, y traducido *Sobre un soneto de Quevedo: «En cresspa tempestad del oro undoso»*. *Ensayo de análisis intratextual*, en *Francisco de Quevedo*, Madrid, Edic. Taurus, 1978, pp. 343-377, (Serie «El escritor y la crítica»).

El soneto comentado lleva por título *Afectos varios de su corazón fluctuando en las ondas de los cabellos de Lisi*. [«En cresspa tempestad del oro undoso...»].

70. MUÑOZ CORTES, MANUEL: *Sobre el estilo de Q. (Análisis del romance «Visita de Alejandro a Diógenes Cínico»)*, en AUMur, XVI, núms. 3-4, Filosofía y Letras, Curso 1957-58.
[«En el retrete del mosto...»].

71. PATERSON, ALAN K. G.: «*Sutileza del pensar*» in a *Quevedo Sonnet*, en MLN, LXXXI, 1966, pp. 131-42, y traducido «*Sutileza del pensar*» en un soneto de Quevedo, en *Francisco de Quevedo*, Madrid, Edic. Taurus, pp. 86-96 (Serie «El escritor y la crítica».)
[«Alma es del mundo Amor; Amor es mente...»].

72. PRICE, R. M.: *A Note on the Sources and Structure of «Miré los muros de la patria mía»*, en MLN, LXXXVIII, 1963, pp. 194-199, y traducido *Sobre fuentes y estructura de «Miré los muros de la patria mía»*, en *Francisco de Quevedo*, Madrid, Edic. Taurus, 1978, pp. 319-325, (Serie «El escritor y la crítica».)

73. RAMON TRIVES, E.: *Un soneto de don F. de Q.: Acercamiento lingüístico-semiológico*, en *Aspectos de semántica lingüístico-textual*, Madrid, Edic. Istmo-Edic. Alcalá, 1979, pp. 279-308.
El soneto comentado es el que lleva por título *Significase la propia brevedad de la vida, sin pensar, y con padecer, salteada de la muerte*. [«¡Fue sueño ayer; mañana será tierra!»].

74. ROLDAN, ANTONIO: [Comentario retórico-temático de un soneto de Q.], en *Crítica literaria*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1975, XXXIII, pp. 5-10. El soneto comentado lleva por título *Retrato de Lisi que traía en una sortija*. [«En breve cárcel traigo apriisionado...»].

75. MANCINI, GUIDO: *Comentarios de texto*, en *Santa Teresa. Las Fundaciones*, Madrid, Iter Edic., 1970, 271 págs.
Textos comentados:
1. Fragmento del cap. XII: *En que trata de la vida y muerte de una religiosa que trujo Nuestro Señor a esta misma casa, llamada Beatriz de la Encarnación, que fue en su vida de tanta perfección y su muerte tal que es justo que se haga de ella memoria*, pp. 251-258.

75. MANCINI, GUIDO: *Comentarios de texto*, en *Santa Teresa. Las Fundaciones*, Madrid, Iter Edic., 1970, 271 págs.
Textos comentados:
1. Fragmento del cap. XII: *En que trata de la vida y muerte de una religiosa que trujo Nuestro Señor a esta misma casa, llamada Beatriz de la Encarnación, que fue en su vida de tanta perfección y su muerte tal que es justo que se haga de ella memoria*, pp. 251-258.

Teresa de Jesús (Santa)

75. MANCINI, GUIDO: *Comentarios de texto*, en *Santa Teresa. Las Fundaciones*, Madrid, Iter Edic., 1970, 271 págs.
Textos comentados:
1. Fragmento del cap. XII: *En que trata de la vida y muerte de una religiosa que trujo Nuestro Señor a esta misma casa, llamada Beatriz de la Encarnación, que fue en su vida de tanta perfección y su muerte tal que es justo que se haga de ella memoria*, pp. 251-258.

2. Fragmento del cap. XIX: *Prosi-gue en la fundación del monas-terio de San Josef de la ciudad de Salamanca*, pp. 259-266.
3. Fragmento del cap. XXVII: *En que trata de la fundación de la villa de Caravaca. Púsose el Santísimo Sacramento día de año nuevo del mismo año de 1576. Es la vocación del glorioso San Josef*, pá-ginas 267-271.

Vega (Lope de)

76. LAZARO CARRETER, F.: *Lope, pastor robado. Vida y arte en los sonetos de los mansos*, en *Formender Selbstdarstellung*, Festgabe Fritz Neu-ber, Berlín, 1956, pp. 209-24, y en *Estilo Barroco y Personalidad Crea-dora. Góngora, Quevedo, Lope de Vega*, Madrid, Edic. Cátedra, 1977, pp. 149-167.

Los sonetos comentados son tres:

1. [«Vireno, aquel mi manso rega-lado...»].
2. [«Querido manso mío que ve-nistes...»].
3. [«Suelta mi manso, mayoral ex-traño...»].

SIGLO XVIII

Alvarez de Toledo (Gabriel)

77. SEBOLD, RUSSELL P.: *Un «Padrón inmortal» de la grandeza romana: En torno a un soneto de G. A. de T.*, en *In Honorem R. Lapesa*, Madrid, Edit. Gredos, 1972, pp. 571-586. [«Caíste, altiva Roma, en fin caís-te...»].

Meléndez Valdés (Juan)

78. DIEZ BORQUE, JOSE MARIA: *M. V.: Oda XXIII de La Paloma de Fi-lis*, en CTLmp, pp. 181-90. [«Inquieta palomita...»].

Quintana (Manuel José)

79. MARTINEZ QUINTEIRO, M. E.: *Comentarios de texto*, en *M. J. Q. Quintana Revolucionario*, Madrid, Edic. Narcea, 1972, pp. 125-188. Se comentan tres fragmentos de la *Memoria sobre el proceso y prisión de M. J. Quintana*.

SIGLO XIX

Alarcón (Pedro Antonio de)

80. BAQUERO GOYANES, MARIA-NO: *Un marco para «El sombrero de tres picos»*, en CT3, pp. 41-76. Se comentan los capítulos I (*De cuándo sucedió la cosa*), II (*De cómo vivía entonces la gente*), y III (*Do ut des*) completos, y una parte del IV (*Una mujer vista por fuera*).
81. BÉLIČ, OLDŘICH: *«El sombrero de tres picos», como estructura épica*, en ATH, pp. 159-185.

82. GAOS, VICENTE: *Técnica y estilo de «El sombrero de tres picos»*, en *Temas y problemas de literatura espa-ñola*, Madrid, Edic. Guadarrama, 1959 pp. 177-201, y en *Claves de la litera-tura española*, Idem, Id., 1971, vol. I, pp. 383-405.
83. PEREZ MORETA, JACINTO: *Co-mentario de texto*, en *P. A. de A. El sombrero de tres picos*, Madrid, Edic. S. M., 1978, pp. 163-82. El texto comentado es un fragmento del cap. VIII.

Alas (Leopoldo) «Clarín»

84. MARTINEZ CACHERO, JOSE MARIA: *Doña Berta de Rondaliego en Madrid (Leopoldo Alas: «Doña Berta», VIII)*, en CT3, pp. 255-78.
85. SOBEJANO GONZALO: *La ina-daptada (L. A.: La Regenta, capítu-lo XVI)*, en CT, pp. 126-66.

Bécquer (Gustavo Adolfo)

86. BALBIN LUCAS, RAFAEL DE: *La Rima XVII*, en REHA, IV, n.º 2, 1970, pp. 181-86. [«Hoy la tierra y los cielos me son-rien...»].
87. BALBIN LUCAS, RAFAEL DE: *Notas sobre la rima XLII de G. A. B.*, en *Litterae Hispaniae et Lusitanae... Herusgegeben von Hans Flasche*, 1968, pp. 59-68. [«Cuando me lo contaron sentí el frío...»].
88. BÉLIČ, OLDŘICH: *«Volverán las oscuras golondrinas»*, en ATH, pági-nas 135-57.
89. DIEZ TABOADA, J. M.: *Estudio estilístico de la Rima IX de B.*, en BSCC, XXXIV, 1958, pp. 106-9. [«Besa el aura que gime blanda-mente...»].
90. DIEZ TABOADA, J. M.: *Análisis estilístico de la Rima VII de B.*, en BSCC, XXXV, 1959, pp. 76-80. [«De salón en el ángulo oscuro...»].
91. DIEZ TABOADA, J. M.: *La rima X de G. A. B.*, en BCult, 1963, n.º 2, pp. 5-26. [«Los invisibles átomos del aire...»].
92. ESQUER TORRES, R.: *Análisis estilístico de la Rima XI de G. A. B.*, en BSCC, XXX, 1954, pp. 183-92. [«—Yo soy ardiente, yo soy more-na...»].
93. ESQUER TORRES, R.: *Estudio estilístico de la Rima XLI de G. A. B.*, en BSCC, XXXII, 1956, pp. 169-80. [«Tú eras el huracán y yo la alta...»].

94. FERNANDEZ ALONSO, MARIA DEL ROSARIO: *Interpretación de la rima LXXIV*, en CHA, LXXXIII, 1970, pp. 404-18. [«Las ropas desceñidas...»].
95. LEFEBVRE, ALFREDO: [Comen-tario de la Rima «Volverán las oscuras golondrinas»], en *Poesía española y chilena*, Santiago de Chile, 1958, pp. 72-74.
96. LOPEZ ESTRADA, FRANCISCO: *Comentario de la Rima XV («Cendal flotante de leve bruma...»)*, de Béc-quer, en CT, pp. 87-125.

97. MARCOS MARIN, FRANCISCO: [Comentario de la Rima VII de Béc-quer], en CL (Cap. VIII: *Comentario analítico en el ámbito de una Teoría de la Estructura del Texto y la Estructura del Mundo*), pp. 162-69. [«Del salón en el ángulo oscuro...»].
98. MAYORAL, MARINA: *Gustavo A. B.: Saeta que voladora*, en PEC, pp. 53-60.
99. YOUNG, ROBERT J.: *Comentarios estilísticos sobre una «Rima» de B.*, en NRFH, XIV, 1960, pp. 328-33. La rima comentada es la LIII. [«Vol-verán las oscuras golondrinas...»].

Bohl de Faber (Cecilia) «Fernán Caballero»

100. RODRIGUEZ LUIS, JULIO: *La novela de costumbres: un texto pro-gramático de F. C.*, en CT3, pp. 9-40. El texto comentado es un fragmento del cap. IV (Segunda parte) de la *La Gaviota*.

Castro (Rosalía de)

101. MAYORAL, MARINA: *R. de C.: Dicen que no hablan las plantas, ni las fuentes, ni los pájaros*, en PEC, pp. 61-70.
102. MAYORAL, MARINA: *R. de C.: Un recuerdo (un ejemplo de comen-tario psicoanalítico)*, en PEC, pp. 71-84. [«¡Ay, cómo el llanto de mis ojos quema!»].

Espronceda (José de)

103. LAZARO CARRETER, F. y E. CO-RREA CALDERON: *Comentario de un fragmento de Espronceda*, en CCTL, pp. 91-105. El texto comentado es un fragmento del *Himno al Sol*. [«Goza tu juventud y tu hermosura...»].

Hartzenbusch (Juan Eugenio)

104. DIEZ BORQUE, J. M.: *J. E. H.: La vuelta del emigrado (fragmento)*, en CTLmp, pp. 191-201. El fragmento comentado son los catorce primeros versos del poema. [«Yo os vi desarraigar, olmos lozanos...»].

Larra (Mariano José de)

105. VILA SELMA, JOSE: *Comentario de textos*, en *M. J. de L. Escritos*, Madrid, Edic. Narcea, 1977. Los textos comentados son los si-guientes:
1. *La vida de Madrid*, pp. 197-204.
 2. *El dogma de los hombres libres*, pp. 205-17.
 3. *El hombre globo*, pp. 219-30.

Palacio Valdés (Armando)

106. BAQUERO GOYANES, MARIA-

NO: *Comentarios de textos*, en A. P. V. *Tristán o el pesimismo*, Madrid; Edic. Narcea, 1971, 469 págs.

Textos comentados:

1. Fragmento inicial del cap. I (*El dueño de la finca*), pp. 447-54.
2. Fragmento del cap. IX (*Un tropiezo de Gustavo Núñez y otro de su amigo Tristán*), pp. 455-62.
3. Fragmento del cap. XIV (*Un descubrimiento del paisano Barragán*), pp. 463-69.

Pardo Bazán (Emilia)

107. MAYORAL, MARINA: *E. P. B.: «Pena de muerte»*, en CT3, pp. 279-92.

El texto comentado es un cuento de la autora.

Pereda (José María de)

108. BONET, LAUREANO: *La caricatura como deshumanización del personaje novelesco (J. M. de P. «La puchera, capítulo V»)*, en CT3, pp. 97-142.

Pérez Galdós (Benito)

109. DIEZ BORQUE, JOSE MARIA: *B. P. G.: Zaragoza (fragmento)*, en CTLmp, pp. 203-215.

110. GARCÍA LORENZO, LUCIANO: *Comentarios de textos*, en *Misericordia de G.*, Madrid, SGEL, 1975. Textos comentados:

1. Fragmento final del capítulo IV [*La miseria finisecular*], pp. 63-71.

2. Fragmento del cap. 21. [*Galdós y los retratos de sus personajes*], pp. 73-82.

111. GULLON, RICARDO: *«El terror de 1824», re G.*, en CT3, pp. 142-202. Los textos comentados de este Episodio son dos, un fragmento del cap. 5, descripción de la muerte de Riego, y otro del capítulo 28, presentación del asesinato legal de D. Patricio Sarmiento.

112. JOVER ZAMORA, JOSE MARIA: *B. P. G.: La de los tristes destinos» (Caps. I y II)*, en CT2, pp. 15-110.

113. SOBEJANO, GONZALO: *Muerte del solitario (B. P. G. «Fortunata y Jacinta», 4.^a, II, 6)*, en CT3, pp. 203-254.

Ros de Olano (Antonio)

114. MAYORAL, MARINA: *A. R. de O.: El penado*, en PEC, pp. 42-52. [*«¡Ay del ay que al alma llega!...»*].

Valera (Juan)

115. AMOROS, ANDRES: *J. V.: «Doña Luz»*, en CT3, pp. 77-96. Se comenta el fragmento inicial del cap. XVII de la novela.

116. VARELA JACOME, BENITO: *Comentario de texto*, en J. V. *Doña Luz*, Madrid, Iter Edic., 1970, 232 págs.

SIGLO XX

Alberti (Rafael)

117. MAYORAL, MARINA: *«Se equivocó la paloma...»*, de R. A., en PEC, pp. 179-187, y en CT, pp. 339-346.

Aldecoa (Ignacio)

118. MARTINEZ CACHERO, JOSE MARIA: *I. A.: «Seguir de pobres»*, en CT2, pp. 179-212. El texto comentado es un cuento.

Aleixandre (Vicente)

119. ALONSO, LUCINIO: *V. A.: Cuatro poemas representativos*, en RB, n.º 8, octubre-diciembre 1978, páginas 70-74.

Los poemas estudiados son:

1. *Mar del paraíso*. [*«Heme aquí frente a ti, mar, todavía...»*].

2. *Ciudad del paraíso*. [*«Siempre te ven mis ojos, ciudad de mis días...»*].

3. *En la plaza*. [*«Hermoso es, hermosamente humilde y confiante...»*].

4. *El más pequeño*. [*«Es el más pequeño de todos, el último...»*].

120. MAYORAL, MARINA: *V. A.: En la plaza*, en PEC, pp. 167-178. [*«Hermoso es, hermosamente humilde y confiante, vivificador y profundo...»*].

121. VILLENA, LUIS ANTONIO DE: *Comentarios de texto*, en V. A. *Pasión de la tierra*, Madrid, Edic. Narcea, 1977, 221 págs.

Textos comentados:

1. Fragmento del poema *El amor no es relieve*, pp. 211-215.

2. Fragmento del poema *Ropa y serpiente*, pp. 211-215.

3. Fragmento del poema *Superficie del cansancio*, pp. 218-221.

Alonso (Dámaso)

122. ALARCOS LLORACH, EMILIO: *Un poema de D. A.*, en CT, pp. 347-256.

El poema comentado es el soneto *Adiós al poeta Rafael Melero*. [*«No hay que llorarte, Melero...»*].

123. DUST, PATRICK H.: *Dos poemas de D. A.*, en CHA, XCIV, octubre-diciembre 1973, núms. 280-282, pp. 189-200.

Los poemas comentados son:

1. El soneto *Noche*. [*«Pozo de alto bullir-escalofríos...»*].

2. La elegía dedicada a Leopoldo Panero *Última noche de la amistad (fragmentos)*. [*«Hablabas, Leopoldo...»*].

124. LOPEZ ESTRADA, FRANCISCO: *Comentario métrico del poema «A un río le llamaban Carlos»*, en *Métrica española del siglo XX*, Madrid, Edit. Gredos, 1974, pp. 183-217. [*«Yo me senté en la orilla:...»*].

125. MORENO BAEZ, ENRIQUE: *Comentario a un poema de Dámaso Alonso*, en CHA, XCIV, octubre-diciembre 1973, núms. 280-282, pp. 216-221.

Se comenta la tercera parte de *Segundo Comentario* del libro *Hombre y Dios*. [*«Tirana mente mía...»*].

126. RODRIGUEZ PADRON, JORGE: *«Mujer con alcuza»*, ensayo de interpretación, en CHA, XCIV, octubre-diciembre 1973, núms. 280-282, pp. 201-215.

El poema comentado pertenece al libro *Hijos de la ira*. [*«¿Adónde va esa mujer...»*].

Alvarez Quintero (Serafín y Joaquín)

127. MARCOS MARIN, FRANCISCO: *Comentario del plano fonológico de un texto dramático*, en CL (Cap. IV: *Desarrollo del comentario lingüístico*), pp. 52-58.

Balbín (Rafael de)

128. BALBIN, RAFAEL DE: *Notas rítmicas sobre un soneto propio*, en *Sistema de rítmica castellana*, Madrid, Edit. Gredos, 1968, pp. 377-384.

El Dr. Balbín aplica a su soneto *En busca de la mañana* su teoría métrica. [*«Amiga Muerte, que con recia mano...»*].

Baroja (Pío)

129. VARELA, JOSE LUIS: *Barojiana*, el *«Elogio sentimental del acordeón»*, en CT2, pp. 111-136.

El texto pertenece a su novela *Paradox, rey*.

Benito de Lucas (Joaquín)

130. HIERRO, JOSE: *De un poema inédito de B. de L. comentado por José Hierro*, en Proh, IV, 1-2, abril-septiembre 1973, pp. 298-301.

El poema comentado lleva por título *Almería*. [*«Aquí no hay vuelo de palomas...»*].

Blasco Ibáñez (Vicente)

131. RAIMUNDO FERNANDEZ, ANGEL: *V. B. I.: «La pared»*, en CT3, pp. 293-312.

El texto comentado es un relato incluido en el volumen *La Condenada y otros cuentos*.

Carnero (Guillermo)

132. GONZALEZ MUELA, JOAQUIN: *Comentario del poema «El altísimo Juan Sforza compone unos loores a su dama mientras César Borgia marcha sobre Pesaro»*, en *Gramática de la poesía*, Barcelona, Edit. Planeta, 1976, 135 págs.

El poema comentado pertenece al libro *Dibujo de la muerte*.

Cela (Camilo José)

133. GUEREÑA, JACINTO LUIS: *Comentarios de texto*, en C. J. C. *Prosa*, Madrid, Edic. Narcea, 1974, 309 páginas.

Textos comentados:

1. Fragmento inicial de *La familia Pascual Duarte*, pp. 281-290.
2. Fragmento del cap. I de *La colmena*, pp. 291-298.
3. Fragmento de *San Camilo* 1936, pp. 299-309.

134. LAZARO CARRETER, F. y E. CORRERA CALDERON: C. J. C.: *Baile en la plaza*, en CCTL, pp. 134-136.

El fragmento comentado pertenece al libro *El gallego y su cuadrilla*.

135. LOPEZ-CASANOVA, ARCADIO Y EDUARDO ALONSO: *Análisis estilístico de dos fragmentos de La colmena*, en *El análisis estilístico (Poesía/Novela)*, Valencia, Edit. Bello, 1975, pp. 169-180.

Los fragmentos comentados corresponden a los capítulos I, 3 y III, 17.

Celaya (Gabriel)

136. GONZALEZ MUELA, JOAQUIN: *Comentario del poema «Buenos días» de «Paz y concierto»*, en *Gramática de la poesía*, Barcelona, Edit. Planeta, 1976, 135 págs.

Cernuda (Luis)

137. DIAZ QUIÑONES, ARCADIO: *«Elegía anticipada»*, *Glosa a un poema de L. C.*, en *Ins.*, 1964, n.º 207, p. 15.

El poema comentado pertenece al libro *Como quien espera el alba*, octava sección de *La realidad y el deseo*. [«Por la costa del sur, sobre una roca...»].

138. MAYORAL, MARINA: L. C.: *«Unos cuerpos son como flores»*, en *PEC*, pp. 188-196.

Cunqueiro (Alvaro)

139. PALOMO, MARIA DEL PILAR: A. C.: *«Vida y fugas de Fanto Fantini della Gherardesca»*, en CT2, páginas 227-245.

El texto comentado pertenece al *Índice onomástico* de la citada novela.

Diego (Gerardo)

140. HERNANDEZ VISTA, V. E.: *Visiones de Castilla (Análisis estilístico y estructural)*, en *Proh*, IV, 1-2, abril-septiembre 1973, pp. 75-106.

Los poemas comentados son:

1. *Cumbre del Urbión*. [«Es la cumbre, por fin, la última cumbre...»].
2. *Revelación*. [«Era en Numancia, al tiempo que declina...»].

3. *Romance del Duero*. [«Río Duero, río Duero...»].

4. *Creación*. [«Primero fueron las las nubes...»].

141. VILLAR, ARTURO DEL: *Comentarios de texto*, en G. D. *Angeles de Compostela. Vuelta del peregrino*, Madrid, Edic. Narcea, 1976, 274 páginas.

Textos comentados:

1. Comentario del soneto *Aquella noche*, de *Angeles de Compostela*. [«Aquella noche de mi amor en vela...»], pp. 227-235.

2. Comentario de un fragmento del poema *La mirada de Ortega*, de *Vuelta del peregrino*. [«La mirada sagaz, conversadora...»], páginas 235-240.

3. Comentario de un fragmento del poema *Ormola*, de *Vuelta del peregrino*, pp. 240-247.

Felipe (León)

142. MAYORAL, MARINA: L. F.: *«Nadie fue ayer»*, en *PEC*, pp. 109-115.

García Lorca (Federico)

143. ALLEN, RUPERT: *Una explicación simbólica de «Iglesia abandonada» de Lorca*, en *Hispa*, 1966, n.º 26, pp. 33-44.

El poema comentado pertenece a *Poeta en Nueva York*. [«Yo tenía un hijo que se llamaba Juan...»].

144. BOUSOÑO, CARLOS: *En torno a «Malestar y noche»*, de G. L., en *CT*, pp. 305-338.

El poema comentado pertenece al libro *Canciones*. [«Abejaruco...»].

145. DOMINGUEZ CAPARROS, JOSE: *Comentario de un poema de F. G. L.*, en *ICT*, pp. 143-151.

El poema comentado es el titulado 1910 (*Intermedio*), del *Poeta en Nueva York*. [«Aquellos ojos míos de mil novecientos diez...»].

146. GARCIA LORCA, FRANCISCO: *«Córdoba. Lejana y sola»*, en *CA*, VII, 4, julio-agosto 1947, pp. 233-244, y en *Federico García Lorca*, Madrid, Edic. Taurus, 1975, pp. 275-85. (Serie «El escritor y la crítica»). [«Córdoba...»].

147. GARCIA-POSADA, MIGUEL: *Un romance mítico: el «Martirio de Santa Olalla»*, de G. L., en *RB*, Suplemento del n.º 8 (Cuaderno monográfico, 2), octubre-diciembre 1978, pp. 51-62.

148. QUILIS, ANTONIO: *Análisis métrico de un texto*, en *Métrica española*, Madrid, Edic. Alcalá, 1969, pp. 173-180.

El texto comentado es el soneto *En la muerte de José de Ciria y Escalante*. [«¿Quién dirá que te vio, y en qué momento?...»].

148. QUILIS, ANTONIO, CESAR HERNANDES Y VICTOR GARCIA DE LA CONCHA: *El lenguaje poético de F. G. L. en el Llanto por Ignacio Sánchez Mejías*, en *Lengua Española*, Valladolid, 1974 (5.ª edic.), pp. 339-349.

Gil de Biedma (Jaime)

150. GONZALEZ MUELA, JOAQUIN: *Comentario de los poemas «Del año malo» e «Himno a la juventud»*, en *Gramática de la poesía*, Barcelona, Edit. Planeta, 1976, 135 págs. Ambos poemas pertenecen a su libro *Poemas póstumos*.

González (Angel)

151. GONZALEZ MUELA, JOAQUIN: *Comentario del poema «Historia apenas entrevista»*, en *Gramática de la poesía*, Barcelona, Edit. Planeta, 1976, 135 págs.

Guillén (Jorge)

152. ABAD, FRANCISCO: *Comentarios de texto*, en J. G. *Estudios*, Madrid, Edic. Narcea, 1977.

Los poemas comentados son:

1. *Atomo*. [«(Células, retrayéndose, remotas...»)], pp. 151-56.

2. *Imagen de Caos*. [«Desde el avión contemplo...»], pp. 157-61.

3. *Nocturnos*, 15. [«La noche disimula —callándose y durmiendo—...»], pp. 162-66.

153. BOBES NAVES, MARIA DEL CARMEN: *Procedimientos de unificación en «Muerte a los lejos»*, en *CTL*, pp. 219-39, y en *Homenaje a J. G.*, Madrid-Masachusetts, Insula-Welllesley College, 1978, pp. 59-72. [«Alguna vez me angustia una certeza...»].

154. DAMINGUEZ CAPARROS, JOSE: *Comentario de un poema de J. G.*, en *ICT*, pp. 119-28.

El poema comentado lleva por título *El sediento* y pertenece a *Cántico*. [«¡Desamparo tórrido!...»].

155. LAZARO CARRETER, FERNANDO: *Una décima de J. G. (Como pretexto para tratar de su poética)*, en *Homenaje a J. G.*, Madrid-Masachusetts, Insula-Welllesley College, 1978, pp. 315-26.

El texto comentado es el poema *Verde hacia un río*. [«Pasa cerca, le adivino...»].

156. MAYORAL, MARINA: J. G.: *Beato sillón*, en *PEC*, pp. 151-58.

[«¡Beato sillón! La casa...»].

157. MAYORAL, MARINA: J. G.: *Las doce en el reloj*, en *PEC*, pp. 159-66.

[«Dije: Todo ya pleno...»].

Hernández (Miguel)

158. BOUSOÑO, CARLOS: *Notas sobre un poema de Miguel: «Antes del odio»*, en *Agora*, 49-50, noviembre-diciembre 1960, y en *Miguel Hernández. Edición de María Gracia Iñach*, Madrid, Edic. Taurus, 19775, páginas 258-61. (Serie «El escritor y la crítica»).

El poema comentado pertenece al libro *Cancionero y romancero de ausencias*. [«Beso soy, sombra por sombra...»].

159. FAGUNDO, ANA MARIA: *Emo-*

tividad y expresión en la «Elegía a Ramón Sijé», en RomN, XI, n.º 2, 1969, y en Miguel Hernández. Edición de María de Gracia Ifach, Madrid, Edic. Taurus, 1975, pp. 253-57. (Serie «El escritor y la crítica»).

[«Yo quiero ser, llorando, el hortelano...»].

160. GUEREÑA, JACINTO LUIS: *Comentarios de texto*, en M. H. *Poesía*, Madrid, Edic. Narcea, 1976.

Textos comentados:

1. Comentario del primer terceto del poema *Mellamo barro aunque Miguel me llame*, de *El Rayo que no cesa*, pp. 281-86.
2. Comentario de un fragmento del poema *Antes del odio*, del *Cancionero y romancero de ausencias*, pp. 287-93. [«Todo lo que significa...»].
3. Comentario de los primeros versos del poema *Madre España*, de *Viento del pueblo*, pp. 205-301. [«Abrazo a tu cuerpo como el tronco a su tierra...»].

161. LUIS, LEOPOLDO DE: *Nota a cuatro poemas de M. H.*, en PEsp, 121, enero 1963, y en M. H. *Edición de María de Gracia Ifach*, Madrid, Edic. Taurus, 1975, pp. 242-52. (Serie «El escritor y la crítica»).

1. Versificación y variantes en *Eterna sombra*.
2. Variantes en *Desde que el alba quiso...*, *Cada hombre y Todo era azul delante de aquellos ojos*.

162. MAYORAL, MARINA: *M. H.: Elegía a Ramón Sijé*, en PEC, pp. 197-215.

[«Yo quiero ser llorando el hortelano...»].

163. ROLDAN, ANTONIO: [Comentario métrico de un soneto de M. H.], en *Crítica Literaria*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1975, XXXII, pp. 4-8.

El soneto comentado es *Ya de su creación, tal vez, alhaja*, de *El rayo que no cesa*.

164. VIVANCO, LUIS FELIPE: *Las nanas de la cebolla*, en *Agora*, núms. 49-50, noviembre-diciembre 1960, pp. 36-40, y en *En torno a M. H.*, Madrid, Edit. Castalia, 1978, pp. 136-141.

[«La cebolla es escarcha...»].

Hierro (José)

165. GONZALEZ MUELA, JOAQUIN: [Comentario de «Requiem» de «Cuan to sé de mí»], en *Gramática de la poesía*, Barcelona, Edit. Planeta, 1976, 135 págs.

Jiménez (Juan Ramón)

166. QUILIS, ANTONIO: *Dos comentarios fónicos*, en CLT, pp. 112-25. El fragmento comentado pertenece al cap. primero de *Platero y yo*. El comentario aplicado es exclusivamente fonético y fonológico.

167. SANCHEZ BARBUDO, A.: *La segunda época de J. R. J. Cincuenta poemas comentados*, Madrid, Edit. Gredos, 1963, 190 págs.

Los cincuenta poemas que se comentan corresponde a una selección antológica de la producción de Juan Ramón, así se comentan poemas de *Diario de un poeta recién casado*, *Eternidades*, *Piedra y cielo*, *Poesía*, *Belleza*, *La estación total*, *Canciones de la nueva luz*, *En el otro costado*, *Una colina meridiana*, *Animal de fondo* y *Ríos que se van*.

168. VILLAR, ARTURO DEL: *Comentarios de texto*, en J. R. J. *Crítica paralela*, Madrid, Edic. Narcea, 1975.

1. Comentario de un fragmento del artículo de J. R. J. titulado *La realidad y el deseo*, publicado en *El Sol*, en su sección *Con la inmensa minoría*, pp. 367-74.
2. Comentario de un fragmento del artículo *Ramón del Valle-Inclán (Castillo de quema)* publicado en *El Sol*, pp. 374-81.
3. Comentario de un fragmento del artículo *Rafael Alberti*, pp. 382-86.

Lapesa (Rafael)

169. MARCOS MARIN, FRANCISCO: [Comentario del plano léxico-semántico de un fragmento de la *Historia de la lengua española de Rafael Lapesa*], en CL (Cap. IV. *Desarrollo del comentario lingüístico*. 4.5. *Plano léxico*, y 4.6. *Plano semántico*), pp. 83-87.

Machado (Antonio)

170. ALBORNOZ, AURORA DE A. M.: «De mi cartera». *Teoría y creación*, en *Homenaje a Manuel y A. M.*, CHA, octubre-diciembre 1975, enero 1976, núms. 304-305, T. II, pp. 10014-28.

[«Ni mármol duro y eterno...»].

171. AYALA, FRANCISCO: *Un poema y la poesía de Antonio Machado*, en LT, núms. 45-46, enero-junio 1964, y en *Antonio Machado*, Madrid, Edic. Taurus, 1973, pp. 383-89. (Serie «El escritor y la crítica»).

El poema estudiado es el LXXVIII de *Galerías*. [«¿Y ha de morir contigo el mundo mago...»].

172. BECEIRO, CARLOS: *El poema «A José María Palacio» de A. M.*, en Ins, n.º 137, abril 1958.

[«Palacio, buen amigo...»].

173. BECEIRO, CARLOS: *Sobre la fecha y las circunstancias del poema «A José María Palacio»*, en LT, XII, 1964, pp. 39-57.

[«Palacio, buen amigo...»].

174. BECEIRO, CARLOS: *La primera versión del poema «Campos de Soria de A. M.»*, en *Homenaje a Manuel y A. M.*, CHA, octubre-diciembre 1975, enero 1976, núms. 304-305, T. II, pp. 1005-13.

[«Es la tierra de Soria, árida y fría...»].

175. BENAVIDES, RICARDO F.: «*Rosa de fuego*»: *Ejercicio de lectura*, en *Estudios sobre A. M.*, Barcelona, Edit. Ariel, 1977, pp. 21-51.

[«Tejidos sois de primavera, amantes...»].

176. BOBES NAVES, MARIA DEL CARMEN: *Unidad sémica del poema «A un olmo seco»*, de A. M., en CLT, pp. 192-218.

[«Al olmo viejo, hendido por el rayo...»].

177. CASTILLO, GUIDO: *El misterioso Xavier Valcarce*, en *Homenaje a Manuel y A. M.*, CHA, octubre-diciembre 1975, enero 1976, núms. 304-305, T. II, pp. 1042-49.

A Xavier Valcarce. [«Valcarce, dulce amigo, si tuviera...»].

178. DEBICKI, ANDREW P.: *La perspectiva y el punto de vista en poemas descriptivos machadianos*, en *Estudios sobre A. M.*, Barcelona, Editorial Ariel, 1977, pp. 163-75.

Los poemas estudiados son:

1. [«La casa tan querida...»], de *Soledades*.
2. [«La plaza y los naranjos encendidos...»], de *Soledades*.
3. [«¡Soria fría, Soria pura...»], de *Campos de Castilla*.

179. ENJUTO, JORGE: *Comentarios en torno al poema «Siesta»*, de A. M., en Ins, 1964, núms. 212-13, pág. 13. [«Mientras traza su curva el pez de fuego...»].

180. FERNANDEZ MORENO, CESAR: *Análisis de un soneto de A. M.: «Rosa de fuego»*, en RHM, año XXVI, núms. 3-4, julio-octubre 1960, y en *Antonio Machado*, Madrid, Edic. Taurus, 1973, pp. 433-444. (Serie «El escritor y la crítica»).

181. FERRERES, RAFAEL: *Sobre la interpretación de un poema de A. M.*, en CHA, XX, 1954, pp. 99-111.

El poema comentado es el XXXII de *Soledades*, *Galerías* y *otros poemas*. [«Las ascuas de un crepusculo morado...»].

182. GAOS, VICENTE: *En torno a un poema de A. M.*, en *Temas y problemas de literatura española*, Madrid, Edic. Guadarrama, 1959, pp. 279-307, y en *Claves de literatura española*, Idem, Id., 1971, vol. II, pp. 57-80.

El poema comentado es *A José María Palacio*. [«Palacio, buen amigo...»].

183. GONZALEZ, ANGEL: *Comentarios en torno a un poema de Antonio Machado*, en *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 1978, T. I, pp. 323-35.

El poema comentado es *El viajero de Soledades*. [«Está en la sala familiar, sombría...»].

184. GUILLEN, CLAUDIO: *Estilística del silencio (en torno a un poema de A. M.)*, en RHM, XXIII, julio-octubre 1957, núms. 3-4, pp. 260-91, y en *Antonio Machado*, Madrid, Edic. Taurus, 1973, pp. 445-90. (Serie «El escritor y la crítica»).

El poema comentado es *A José María Palacio*. [«Palacio, buen amigo...»].

185. MARTINEZ MENCHEN, ANTONIO: «*La tierra de Alvergónzalez*» en *la poesía de A. M.*, en *Homenaje a Manuel y A. M.*, CHA, octubre-diciembre 1975, enero 1976, números 304-305, T. II, pp. 986-1004.

186. MAYORAL, MARINA: *A. M.:*

- Caminante, son tus huellas*, en PEC, pp. 98-108.
187. ORTEGA, JOSE: *Nueva reflexión sobre «Poema de un día. Meditaciones rurales»*, en *Homenaje a Manuel y Antonio Machado*, CHA, octubre-diciembre 1975, enero 1976, números 304-305, T. II, pp. 972-85. [«Heme aquí ya, profesor...»].
188. PALOMO, MARIA DEL PILAR: *Comentarios de texto, en A. M. Poésias*, Madrid, Edic. Narcea, 1974. Poemas comentados:
1. CXIX: [«Señor, ya me arrancaste lo que yo más quería...»], de *Campos de Castilla*, pp. 302-8.
 2. CLVIII: *Canciones de tierras altas, IX*. [«El río despierta...»], de *Nuevas Canciones*, pp. 309-14.
 3. CLX: *Canciones del alto Duero, III*. [«Colmenero es mi amante...»], de *Nuevas Canciones*, pp. 315-20.
189. PEÑASCO, SEBASTIAN A.: *Poemas comentados*, en *A. M. Antología y estudio*, Montevideo, Edic. de la Casa del Estudiante, 1976. Se comentan veintinueve poemas de los más representativos de la producción de Machado.
190. RODRIGUEZ FORTEZA, A.: *Comentario del poema XXIX de Poésias completas de M.*, en *Puerto*, Vt, 1968, pp. 96-104. El poema comentado corresponde al CXXV de *Campos de Castilla*. [«En estos campos de la tierra mía...»].
191. ROSALES, LUIS: *Muerte y resurrección de A. M.*, en *Antonio Machado*, Madrid, Edic. Taurus, 1973, pp. 391-431. (Serie «El escritor y al crítica»), y en CHA, núms. 11-12, 1949. El poema comentado es *Recuerdos de sueño, fiebre y duermivela*, del *Cancionero apócrifo*. [«Esta maldita fiebre...»].
192. ROSALES, LUIS: *Un antecedente de «Yo voy soñando caminos»*, en *Homenaje a Manuel y A. M.*, CHA, octubre-diciembre 1975, enero 1976, núms. 304-305, T. II, pp. 1029-41.
193. SALVADOR, GREGORIO: *«Orillas del Duero» de A. M.*, en CT, pp. 271-85. El crítico somete el poema a una serie sucesiva de transformaciones, aplicando la conmutación, procedimiento metodológico del estructuralismo lingüístico. [«Se ha asomado una cigüeña a lo alto del campamento...»].
194. SALVADOR, GREGORIO: *Comentario al poema XIII de Soledades, en Curso en Homenaje a A. M.*, Salamanca, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico. Universidad de Salamanca, 1977, pp. 241-258. [«Hacia un ocaso radiante...»].
195. SANCHEZ BARBUDO, ANTONIO: *Los poemas de A. M.*, Barcelona, Ed. Lumen, 1967, 473 págs. En su estudio se comentan extensamente muchos de los poemas de Machado, sus críticas son verdaderos comentarios de texto.
196. SCHRAIBMAN, JOSE: *La estructura simbólica de un soneto machadiano*, en *Estudios sobre A. M.*, Barcelona, Edit. Ariel, 1977, páginas 297-307. El soneto comentado es *Tuvo mi corazón, encrucijada...*
197. SENABRE, RICARDO: *Amor y muerte en A. M. (El poema «A José María Palacio»)*, en *Homenaje a Manuel y A. M.*, CHA, octubre-diciembre 1975, enero 1976, números 304-305, T. II, pp. 944-71. [«Palacio, buen amigo...»].
198. URRUTIA, JORGE: *Bases comprensivas para un análisis del poema «Retrato»*, en *Homenaje a Manuel y A. M.*, CHA, octubre-diciembre 1975, enero 1976, núms. 304-305, T. II, pp. 920-43. [«Mi infancia son recuerdos de un patio de Sevilla...»].
199. VIVANCO, LUIS FELIPE: *Comentario a unos pocos poemas de A. M.*, en CHA, septiembre-diciembre 1949, núms. 11-12.
200. ZAMORA VICENTE, ALONSO: *Apostillas a un poema de A. M.*, en *Curso en Homenaje a A. M.*, Salamanca, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico. Universidad de Salamanca, 1977, pp. 315-34. El poema estudiado es *Desde mi rincón. Elogios (Al libro Castilla del maestro «Azorín» con motivos del mismo)*. [«Con este libro de melancolía...»].
- Machado (Manuel)**
201. CARBALLO PICAZO, ALFREDO: *Notas para un comentario de textos: 2. «Castilla»*, de *M. M.*, en *REduc*, L, n.º 149, diciembre 1962, pp. 124-32. [«El ciego sol se estrella...»].
202. MAYORAL, MARINA: *M. M.: Yo, poeta decadente...*, en PEC, pp. 85-97.
- Marías (Julián)**
203. SALVADOR, GREGORIO: *La democracia como método por J. M.*, en *CLT (El comentario semántico de textos)*, pp. 165-88. El texto comentado es un artículo periodístico publicado en el diario *El País* (25-I-1977).
- Martín Gaité (Carmen)**
204. SECO, MANUEL: *La lengua coloquial: «Entre visillos»*, de *C. M. G.*, en CT, pp. 357-75.
- Martín Santos (Luis)**
205. ROMERA CASTILLO, JOSE: *Práctica de análisis: lectura semiológica de «Tiempo de silencio»*, en *El comentario de textos semiológico*, Madrid, SGEL, 1977, pp. 77-127.
- Martínez Ruiz (José) «Azorín»**
206. AMOROS, ANDRES: *El prólogo de «La voluntad»*, de Azorín, en CHA, octubre-noviembre 1968, núms. 226-227, pp. 339-54, y en CT, pp. 194-213.
207. DIEZ BORQUE, JOSE MARIA: Azorín: *Una lucecita roja (fragmento)*, en *CTLmp*, pp. 217-30. El fragmento comentado pertenece al libro *Castilla*.
208. MARTINEZ DE PISON, EDUARDO: *Un texto geográfico: «En la montaña»*, de Azorín, en CT, páginas 416-31. El texto comentado pertenece al libro *España. Hombres y paisajes*.
209. VALVERDE, J. M.: *Comentarios de texto*, en *Artículos olvidados de J. M. R.*, Madrid, Ed. Narcea, 1972, 295 págs. Textos comentados:
1. Fragmento del artículo *Medalla antigua* recogido en su librito *Buscapiés*, pp. 275-81.
 2. Fragmento del artículo *Ciencia y fe*, publicado en *Madrid Cómic* (9-II-1901), pp. 283-88.
 3. Fragmento del artículo *Todos frailes*, publicado en *Alma Española* (17-I-1094), pp. 289-95.
- Mihura (Miguel)**
210. MIGUEL MARTINEZ, EMILIO DE: *Comentarios de texto*, en *M. M. Tres sombreros de copa*, Madrid, Edic. Narcea, 1978, pp. 139-48. Se comentan dos fragmentos de la obra.
- Miró (Gabriel)**
211. BAQUERO GOYANES, MARIA-NO: *«Las cerezas del cementario»*, de *G. M.*, en CT, pp. 285-304. El texto comentado es un fragmento del cap. XVIII (*En la «cumbreira»*).
212. MORENO BAEZ, ENRIQUE: *Dos lugares paralelos de G. M.*, en CT2, pp. 155-66. Los textos comentados pertenecen a la novela *Nuestro Padre San Daniel*.
- Ortega y Gasset (José)**
213. CARPINTERO, HELIO: *Un texto filosófico: «Corazón y cabeza»*, de Ortega, en CT, pp. 432-67. El texto elegido es un artículo periodístico aparecido en *La Nación* de Buenos Aires (julio-1927).
214. DIEZ, MIGUEL, FRANCISCO MORALES y LUIS DE TOMAS: [Comentario de un fragmento de «La deshumanización del arte»], en *Metodología del comentario de textos*, Madrid, Edit. Peñagrande, 1979 (2.ª edición), pp. 18-27.
215. MARIAS, JULIAN: *El decir de la razón vital (un capítulo de Ortega sobre la caza)*, en CT2, pp. 167-78. El texto elegido es el prólogo que escribió Ortega y Gasset a la obra *Veinte años de caza mayor* del Conde de Yebes.

Otero (Blas de)

216. GONZALEZ MUELA, JOAQUIN: [Comentario de los poemas «Poética» y «No salgas, paloma, al campo»], en *Gramática de la poesía*, Barcelona, Edt. Planeta, 1976, 135 págs. El primer poema comentado pertenece a su libro *En castellano*, y el segundo a *Con la inmensa mayoría*.
217. MAYORAL, MARINA: *B. de O.: Canto primero*, en PEC, pp. 231-42. [«DEFINITIVAMENTE, cantaré para el hombre...»].

Pérez de Ayala (Ramón)

218. MAYORAL, MARINA: *R. P. de A.: Modos del alma*, en PEC, páginas 116-127. [«El hombre no es un traza corporal...»].

Prieto (Antonio)

219. VALBUENA PRAT, A.: *Comentarios de texto*, en *A. P. Elegía por una esperanza*, Madrid, Edic. Narcea, 1972, 279 pág. Se comentan tres fragmentos de la obra, pp. 253-279.

Rodríguez (Claudio)

220. GONZALEZ MUELA, JOAQUIN: [Comentario del poema «Al ruido del Duero», de «Corjurios»], en *Gramática de la poesía*, Barcelona, Edit. Planeta, 135 págs.

Quesada (Alonso)

221. MAYORAL, MARINA: *A. Q.: Oración de medianoche*, en PEC, pp. 128-39. [«La barca negra...»].

Rosales (Luis)

222. MAYORAL, MARINA: *L. R.: La casa está más junta que una lágrima*, en PEC, pp. 216-30. [«Señor, ya sé que estas palabras no son dignas de Ti...»].

Salinas (Pedro)

223. DIAZ CASTAÑÓN, CARMEN: *Comentario de textos poéticos*. [Comentario del poema «Eterna presencia»], en RB, Suplemento del n.º 8 (Cuaderno monográfico, 2), octubre-diciembre 1978, pp. 47-49. El poema comentado pertenece al libro *Largo lamento*. [«No importa que no te tenga...»].
224. DURAN, MANUEL: *P. S. y su «Nocturno de los avisos»*, en *Ins*, núms. 300-1, noviembre-diciembre 1971, y en *Pedro Salinas*, Madrid, Edic. Taurus, 1976, pp. 163-167. (Serie «El escritor y la crítica»). El poema comentado pertenece al libro *Todo más claro y otros poemas*. [«Todos acatan, hasta el más rebelde...»].

225. GILMAN, STEPHEN: *El proemio a «La voz a ti debida»*, en *Asom*, XIX, 1963, y en *Pedro Salinas*, Madrid, Edic. Taurus, 1976, pp. 119-26. (Serie «El escritor y la crítica»).

[«Tú vives siempre en tus actos...»].

226. LIDA, RAIMUNDO: *Camino del poema «Confianza»*, de *P. S.*, en *Fil*, V, 1959, y en *Pedro Salinas*, Madrid, Edic. Taurus, 1976, pp. 169-92. (Serie «El escritor y la crítica»).

[«Mientras haya...»].

227. MAYORAL, MARINA: *P. S.: Qué alegría vivir*, en PEC, pp. 140-150.

228. MUÑOZ CORTES, MANUEL: *Estructura de los motivos y estructura del léxico en un poema de P. S.*, en *AUMur*, XXVII, núms. 3-4, *Fil*, y *Letras*, curso 1968-69, pp. 243-273. El texto comentado es un poema de *La voz a ti debida*. [«Miedo. De ti. Quererte...»].

229. TORRES NEBRERA, G.: *Comentarios de texto*, en *P. S. Teatro: La fuente del Arcángel, La bella durmiente, El director, Cain o una gloria científica*, Madrid, Edic. Narcea, 1957, 299 págs.

Textos comentados:

1. Escena XII de *La fuente del Arcángel*, pp. 277-281.

2. Fragmentos del cuadro segundo de *La bella durmiente*, pp. 283-288.

3. Fragmentos de la escena VII del cuadro primero de *El director*, pp. 289-93.

4. Fragmentos de la escena VII de *Cain o una gloria científica*, pp. 295-99.

230. VILLEGAS, JUAN: *El amor y la salvación existencial en dos poemas de P. S.*, en *PMLA*, LXXXV, 1970, y en *Pedro Salinas*, Madrid, Edic. Taurus, 1976, pp. 129-41. (Serie «El escritor y la crítica»).

Los poemas comentados pertenecen libro *La voz a ti debida*. [«Cuando tú me elegiste...»] y [«Qué alegría, vivir...»].

Sánchez Ferlosio (Rafael)

231. CRIADO DE VAL, MANUEL: *Comentario de textos*, en *Gramática española y comentario de textos*, Madrid, Edit. S.A.E.T.A., 1975, páginas 231-62.

El texto comentado es un fragmento de la novela *El Jarama*.

Torbado (Jesús)

232. MARCOS MARIN, FRANCISCO: *Guía para el comentario de un texto moderno*, en *CL*, pp. 137-47. El texto comentado pertenece a la novela *En el día de hoy*.

Unamuno (Miguel de)

233. ALVAR, MANUEL: *Unamuno en sí mismo: «Para después de mi muerte»*, en *CT*, pp. 240-70.

[«Vientos abismales...»].

234. BUSTOS TOVAR, EUGENIO DE: *Unamuno: «Ávila de los Caballeros»*, en *CT*, pp. 214-39.

El texto comentado es un fragmento del capítulo *Ávila de los Caballeros*, de la obra *Por tierras de Portugal y España*.

235. DURAN, MANUEL: *Unamuno y su «Elegía en la muerte de un perro»*, en *Ins*, 1964, núms. 216-7, pp. 3 y 32. [«La quietud sujetó con recia mano...»].

236. RAMON TRIVES, E.: *Un soneto de don Miguel de U.: Praxis metalingüística e hipóstasis semio-fónica*, en *Estudios literarios dedicados al profesor Mariano Baquero Goyanes*, Murcia, 1974, pp. 425-43, y en *Aspectos de semántica lingüístico-textual*, Madrid, Edic. Istmo-Edic. Alcalá, 1979, pp. 246-79.

El soneto comentado es el que lleva por título *Contestando a la llamada del Dios de España que tiene su trono en Gredos*. [«¡Miguel! ¡Miguel! Aquí, Señor, desnudo...»].

237. RAMON TRIVES, E.: «*San Manuel Bueno, Mártir*», de don M. de U.: *Análisis macrosémico-predictorial*, en *Aspectos de semántica lingüístico-textual*, Madrid, Edic. Istmo-Edic. Alcalá, 1979, pp. 312-78.

238. SALVADOR, GREGORIO: *Análisis connotativo de un soneto de Unamuno*, en *AO*, XIV, 1964, páginas 18-39.

El soneto comentado es el LVIII del libro *De Fuenteventura a París*. [«Te has hecho ya, querida mar, costumbre...»].

Urbina (Pedro A.)

239. CRIADO DE VAL, MANUEL: *Diálogo real y diálogo literario: Pedro A. Urbina: «El carromato del circo»*, en *CT2*, pp. 213-25.

Los textos comentados corresponden a varios fragmentos de la novela.

Valente (José Angel)

240. GONZALEZ MUELA, JOAQUIN: [Comentario del poema «El adiós»], en *Gramática de la poesía*, Barcelona, Editorial Planeta, 1976, 135 págs.

241. MAYORAL, MARINA: *J. A. V.: Una inscripción*, en *P.E.C.*, pp. 243-52. [«Fue en Roma...»].

242. POSTIGO, MARIO: *Variaciones sobre un poema de Valente*, en *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 1978, T. III, pp. 459-75.

El poema comentado es *Arietta, opus III*. [«Forma...»].

Valle Inclán (Ramón María del)

243. BĚLIČ, OLDŘICH: *La estructura narrativa de «Tirano Banderas»*, Madrid, Ed. Ateneo, 1968, 27 págs., y en *ATH*, pp. 187-211.

244. BOBES NAVES, MARIA DEL CARMEN: *Retablo de la avaricia, la lujuria y la muerte. Análisis sémico*, en *CTL*, pp. 129-157.

245. BOBES NAVES, MARIA DEL CARMEN: *Sistema lingüístico y siste-*

ma literario en «Ligazón», en CTL, pp. 158-91.

La obra comentada, *Ligazón*, es la primera pieza dramática del *Retablo de la avaricia, la lujuria y la muerte*.

246. CANO GALIANA, JOAQUINA: *Análisis semiológico de la estructura de una obra dramática*, en CS, pp. 61-95.

La obra estudiada es *Cara de Plata*.

247. SENABRE, RICARDO: V. I.: «*Tirano Banderas*», en CT2, pp. 137-54.

El texto comentado corresponde a la Tercera parte (*Noche de farra*), Libro primero (*La recámara verde*), III.

Vázquez Montalban (Manuel)

248. GONZALEZ MUELA, JOAQUIN: *Comentario del poema «Las masas corales» del libro «Una educación sentimental»*, en *Gramática de la poesía*, Barcelona, Edit. Planeta, 1976 135 págs.

Viar (Ignacio)

249. ROMERA CASTILLO, JOSE: *Teoría y técnica del análisis narrativo [Comentario de «Caperucita Azul», de Ignacio Viar]*, en *Elementos para una semiótica del texto artístico (Poesía, narrativa, teatro, cine)*, Madrid, Edic. Cátedra, 1978, pp. 113-152.

Zamora Vicente (Alonso)

250. LORENZO, EMILIO: A. Z. V.: «*Uno es generoso*», en CT2, pp. 247-82. El texto comentado (ejemplo de estilo coloquial) es un fragmento del cuento citado. El comentario es exclusivamente léxico y gramatical.

APENDICES

I

LITERATURA POPULAR

251. BOBES NAVES, MARIA DEL CARMEN: *Análisis formalista de relatos leoneses*, en CTL, pp. 17-42.

Los cuentos que se comentan son:

1. *Xuan, el oso y la raposa*.
 2. *El yabrador, el yogu y el rapusus*.
252. PASCUAL RODRIGUEZ, MANUEL: *Análisis generativo de «A raposa e o polo»*, en Proh, II, 3, diciembre 1971, pp. 517-29.

El texto comentado es un cuento popular del ciclo del zorro.

II

LITERATURA HISPANOAMERICANA

Borges (Jorge Luis)

253. ALVAREZ SANAGUSTIN, J. AL-

BERTO: *Inmanencia y manifestación en la «Historia universal de la Infamia»*, en CS, pp. 99-126.

El crítico comenta uno a uno los siete relatos que forman la obra:

1. *El espantoso redentor Lazarus Morell*.
2. *El impostor inverosímil Tom Castro*.
3. *La viuda Ching, pirata*.
4. *El Tintorero enmascarado Hakim de Merv*.
5. *El asesino desinteresado Bill Harrigan*.
6. *El proveedor de iniquidades Monk Eastman*.
7. *El incivil maestro de ceremonias Kotsuké no Suké*.

Coloane (Francisco)

254. BĚLIČ, OLDŘICH: «*De cómo murió el Chilote Otey*», en ATH, pp. 253-74.

El cuento estudiado pertenece al libro *Tierra del fuego*.

Cortázar (Julio)

255. BOBES NAVES, MARIA DEL CARMEN: *Normalización de un texto literario: «Las babas del diablo», de J. C.*, en CTL, pp. 87-118.

El relato comentado forma parte de la colección titulada *Las armas secretas*.

García Márquez (Gabriel)

256. ALBORNOZ, AURORA DE: *Un cuento de G. G. M.: «El abogado más hermoso del mundo»*, en CT2, páginas 283-316.

Son varios los fragmentos comentados del relato escogido.

257. CASTELLI, EUGENIO: [Comentario del cuento «*La siesta del martes*», de G. G. M.], en *El texto literario. Teoría y método para un análisis integral*, Buenos Aires, Edic. Castañeda, 1978, pp. 225-53.

Huidobro (Vicente)

258. MONTES, HUGO: *Nota sobre un poema de V. H. («Poemas críticos»)*, en RomN, XI, 2, 1969, y en V. H. y el creacionismo, Madrid, Edic. Taurus, 1975, pp. 277-82. (Serie «El escritor y la crítica»).

Mendive (Rafael María de)

259. BĚLIČ, OLDŘICH: «*La gota de rocío como estructura épica*», en ATH, pp. 213-51.

[«Cuán bella en la pluma sedosa de un ave...»].

Neruda (Pablo)

260. DIAZ CASTAÑÓN, CARMEN: *Comentario de textos poéticos [Co-*

mentario del poema «*Charming*»], en RB, Suplemento del n.º 8 (Cuaderno monográfico, 2), octubre-diciembre 1978, pp. 49-50.

El poema comentado pertenece al libro *Defectos escogidos*. [«La encantadora familia...»].

Pedroni (José)

261. CASTELLI, EUGENIO: [Comentario de un soneto de J. P.], en *El texto literario. Teoría y método para un análisis integral*, Buenos Aires, Edic. Castañeda, pp. 255-70.

El soneto comentado lleva por título *Mar y mar*. [«El mar con árbol donde yo he nacido...»].

Rubén Darío

262. LAZARO CARRETER, F. y E. CORRERA CALDERON: R. D.: *Los motivos del lobo*, en CCTL, pp. 130-33.

El fragmento comentado constituye el comienzo del poema. [«El varón que tiene corazón de lis...»].

263. MENTON, SEYMOUR: [Comentario del cuento «*El Rubi*» de R. D.], en *El Cuento Hispanoamericano. Antología*, Méjico, F.C.E., 1964 (7.ª reimp. 1978), vol. I, pp. 178-87.

264. ZAMORA VICENTE, ALONSO: «*Divagación*»: *Aclaración sobre el modernismo*, en CT, pp. 167-93. *Divagación* es el segundo poema de *Prosas Profanas*. [«¿Vienes? Me llega aquí, pues que suspiras...»].

Vallejo (César)

265. NEALE SILVA, EDUARDO: *Esperanza y desilusión en tres poemas de C. V.*, en CHA, LXXXI, enero 1970, pp. 149-69.

Los poemas comentados son los numerados XIX, XXXI y LXIII de *Trilce*:

1. XIX. [«A trastear, Hélpide dulce, escampas...»].
2. XXXI. «Esperanza plañe entre algodones...»].
3. LXIII. [«Amanece lloviendo. Bien peinada...»].

III

LITERATURA EXTRANJERA

Claudel (Paul)

266. HATZFELD, HELMUT: *Paul Claudel: Cantata a tres voces*, en *Estudios de literaturas románicas*, Barcelona, Edit. Planeta, 1972, pp. 409-17. El poema comentado lleva por título *El Cántico del Pueblo Dividido*.

Foscolo (Ugo)

267. PAGNINI, MARCELLO: *El soneto «A Zacyntho» de U. F. Ensayo de análisis semiótico*, en *Estructura literaria y método crítico*, Madrid, Editorial Cátedra, 1978, pp. 171-196.

[«Né più mai tocchero le sacre sponde...»].

Shakespeare (William)

268. LEVIN, SAMUEL R.: *Un soneto, en Estructuras lingüísticas en la poesía*, Madrid, Edic. Cátedra, 1974, pp. 77-86.

El soneto comentado es el número 30. [«When to the sessions of sweet silent thought...»].

ABREVIATURAS Y SIGLAS

Agora: Agora. Madrid.

AO: Archivum. Oviedo.

Asom: Asomante. San Juan de Puerto Rico.

ATH: Oldřic Bělič. *Análisis de textos hispanos*. Madrid. Edit. Prensa Española. 1977. 274 págs.

AUMur: Anales de la Universidad de Murcia. Murcia.

BCult: Boletín Cultural de la Embajada de Argentina. Madrid.

BSCC: Boletín de la Sociedad Castellonense de Cultura. Castellón.

CA: Cuadernos Americanos. Méjico.

CCTL: Fernando Lázaro Carreter y Evaristo Correa Calderón. *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid. Editorial Cátedra, 1975 (12.ª edic.). 205 págs. (1.ª a 10.ª edic. en Editorial Anaya).

CHA: Cuadernos Hispano-Americanos. Madrid.

CL: Francisco Marcos Marín. *El comentario lingüístico (Metodología y práctica)*. Madrid. Edic. Cátedra. 1977. 173 págs.

CLT: *Comentarios lingüísticos de textos. I*. Valladolid. Universidad de Valladolid. 1979. 205 págs.

CS: *Crítica semiológica*. Santiago de Compostela. Universidad. 1974. 130 páginas.

CT: *El comentario de textos*. Madrid. Edit. Castalia. 1973. 467 págs.

CT2: *El comentario de textos, 2. De Galdós a García Márquez*. Madrid. Edit. Castalia. 1974. 316 págs.

CT3: *El comentario de textos, 3. La novela realista*. Madrid. Edit. Castalia. 1979. 312 págs.

CTL: María del Carmen Bobes. *Comentario de textos literarios. Método semiológico*. Madrid. Cupsa Edit. 1978. 239 págs.

CTLmp: José María Díez Borque. *Comentario de textos literarios (Métodos y práctica)*. Madrid. Edit. Playor. 1977. 241 págs.

Fil: Filología. Buenos Aires.

Hispa: Hispanófila. Urbana.

HR: Hispanic Review. Filadelfia

HuLP: Humanidades. La Plata.

I: Ibérica. Río de Janeiro.

ICT: José Domínguez Caparrós. *In traducción al comentario de textos*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. 1977. 153 págs.

Ins: Insula. Madrid.

LT: La Torre. San Juan de Puerto Rico.

MLN: Modern Language Notes. Baltimore.

NRFH: Nueva Revista de Filología Hispánica. Méjico.

PEC: Marina Mayoral. *Poesía española contemporánea. Análisis de textos*. Madrid. Edit. Gredos. 1973. 253 páginas.

PEsp: Poesía Española. Madrid.

Proh: Prohemio. Barcelona.

PSA: Papeles de Son Armadans. Madrid. Palma de Mallorca.

Puerto: Puerto. Puerto Rico.

RB: Revista de Bachillerato. Madrid.

REduc: Revista de Educación. Madrid.

REHA: Revista de Estudios Hispánicos. Alabama.

RF: Romanische Forschungen. Erlangen.

RFE: Revista de Filología Española. Madrid.

RHM: Revista Hispánica Moderna. Nueva York.

RomN: Romance Notes. Chapel Hill.

RRQ: The Romanic Review. Nueva York.

Bibliografía geográfica, selectiva, para uso del profesor

Por Justo CORCHON GARCIA (1)

GEOGRAFIA UNIVERSAL

GEOGRAFIA GENERAL

1. Allix, André: *Manual de Geografía General*. Madrid. Ed. Rialp (obra fundamental, con bibliografía por capítulos), (350 ptas.), (agotado), (anticuado en algunos aspectos).
2. Case, Earl C.; Bergsmark, Daniel R.: *Geografía General Regional y Económica*. Ed. Omega. Barcelona 1952 (880 págs. con 286 figuras y 59 láminas). Trae bibliografía, anglosajona, al final de cada capítulo (600 ptas.).
- (*) 3. Guru, P.; Papy, L.: *Compendio de Geografía Ge-*

neral. Madrid. Ed. Rialp. Es obra de orientación moderna, con muy buenos complementos de todas clases, pero no tiene bibliografía (400 ptas.).

4. Journaux, A.; Deffontaines, P. J.; Brunhes-Delamarre, M.: *Geographie Générale*. Encyclopédie de la Pleiade, 1966 (1884 páginas). En realidad es un mosaico de numerosos autores.

GEOGRAFIA ASTRONOMICA

1. Biblioteca Salvat «G. T.»: *El sistema Solar. Origen y evolución del Universo*. Barcelona, 1975 (100 pesetas cada tomo).

2. Hack: *El Universo*. Labor. Barcelona (145 ptas.).
- (*) 3. Selecciones de Scientific American: *El sistema solar*. Blume. Madrid, 1977. Es obra de muchos autores, muy moderna, ya que trae los últimos avances aportados por la astronáutica (182 págs. en folio y dibujos, 950 ptas.). Bibliografía anglosajona, clasificada por cuerpos celestes.

CARTOGRAFIA

- (*) 1. Martínez Alvarez, J. A.: *Mapas Geológicos*. Expli-

(1) Catedrático e Inspector de Enseñanza Media.

(*) Obras fundamentales.

cación e interpretación. 1979. Paraninfo, Madrid (246 págs. con muchas ilustraciones en negro y breve bibliografía: 700 pesetas). Es obra necesaria para un geógrafo, al que interesa especialmente, la tercera parte referente a la lectura e interpretación de un mapa geológico.

2. Monkhouse, F. J.; Wilkinson, H. R.: *Mapas y diagramas*. Ed. Oikos - Tau (Barcelona, 1968) (1.150 pesetas).
- (*) 3. Puyol, R.; Estébanez, J.: *Análisis e interpretación del mapa topográfico*. Editorial Tebarflores. Albate, 1967. (Obra fundamental para comentar nuestro mapa, a 1:50.000.)
4. Raisz, E.: *Cartografía General*. Ed. Omega. Barcelona, 1953 (400 ptas.).

GEOGRAFIA FISICA

1. Birot, P.: *Tratado de Geografía Física General*. Editorial Vicens Vives. Barcelona, 1972 (330 ptas.).
2. Cailleux, André: *Anatomía de la Tierra*. Biblioteca para el hombre actual. Editorial Guadarrama. Madrid, 1968 (175 ptas.).
3. Derruau, M.: *Geomorfología*. Ed. Ariel. Barcelona (500 ptas.).
4. Finch, V. C.; Trewartha, G. T.: *Geografía Física*. México. Fondo de Cultura Económica. 1954 (704 pesetas).
5. Guilcher, A.: *Morfología Litoral y Submarina*. Omega. Barcelona, 1975 (500 pesetas). Es obra especializada según dice su título.
6. Holmes, A.: *Geología Física*. Omega. Barcelona (600 ptas.).
7. Martonne, Emm.: *Tratado de Geografía Física*. Juventud. Barcelona (3 vols.)
- (*) 8. Patton, C. P.; Alexander, C. S.; Kramer, F. L.: *Curso de Geografía Física*. Edit. Vicens Vives. Barcelona, 1978 (446 págs., figuras, fotos, bibliografía por capítulos).
9. Strahler, A. N.: *Geografía Física*. Omega. Barcelona, 1974 (1.500 ptas.).
10. Tricart: *La epidermis de la tierra*. Barcelona. Labor (180 ptas.).

11. Viers, G.: *Geomorfología*. Oikos - Tau, Barcelona (700 ptas.).

OCEONOGRAFIA

1. Biblioteca Salvat «G. T.»: *Los Océanos. Hidrología y biología marinas*. Barcelona, 1973 (100 ptas.).
2. Doumenge, F.: *Geografía de los mares*. Ariel. Barcelona, 1972 (300 ptas.).
3. Gross, Grant: *Oceanografía*. Nueva colección. Labor, n.º 127. Barcelona (145 ptas.).
- (*) 4. Selecciones de Scientific American: *Oceanografía*. Blume. Madrid, 1975. Es obra muy moderna, de muchos autores, comprende las partes física, biológica y humana (476 págs.). Bibliografía anglosajona, clasificada.

CLIMATOLOGIA

1. Flohn, Herman: *Clima y tiempo*. Biblioteca para el hombre actual. Guadarrama. Madrid, 1968 (175 pesetas).
2. Löbsack: *El aliento de la Tierra*. Maravillas y enigmas del aire. Ed. Labor. Barcelona (210 ptas.).
3. Medina, Mariano: *Iniciación a la Meteorología*. Paraninfo. Madrid, 1973 (330 ptas.). *Meteorología Básica Sinóptica*. Paraninfo. Madrid, 1976 (600 pesetas). Esta última obra es para especialistas.
4. Miller, A.: *Climatología*. Ed. Omega. Barcelona (400 ptas.).
5. Péguy, Ch. P.: *Précis de Climatología*, París, Massón, 1961 (725 ptas.).
- (*) 6. Viers, G.: *Climatología*. Barcelona. Oikos - Tau (700 ptas.).

GEOGRAFIA HUMANA

1. Biblioteca Salvat «G. T.»: *«La explosión demográfica»*. *«Razas humanas y racismo»*. Barcelona, 1974 y 1975 (a 100 ptas. cada volumen).
2. Castro, J. de: *Geopolítica del hambre* (2 vols.). Guadarrama, Madrid, 1972 (360 ptas.).
- (*) 3. Claval, Paúl: *Evolución de*

la Geografía Humana. Oikos-Tau. Barcelona (240 páginas), 750 ptas.

4. Derruau, M.: *Tratado de Geografía Humana*. Editorial Vicens Vives. Barcelona, 1969 (550 ptas.).
5. Jones, Emrys: *Geografía humana*. Nueva colección. Labor. Barcelona (145 pesetas).
- (*) 6. Sorre, M.: *El hombre en la tierra*. Ed. Labor. Barcelona (480 ptas.).
7. Zelinsky, Wilbur: *Introducción a la Geografía de la población*. Ed. Vicens Vives. Barcelona, 1971 (180 pesetas).

GEOGRAFIA URBANA

- (*) 1. Beaujeu-Garnier, J.; Chabot, G.: *Tratado de Geografía Urbana*. Ed. Vicens Vives. Barcelona, 1970 (650 ptas.).
2. George, P.: *Compendio de Geografía Urbana*. Editorial Ariel. Barcelona (190 pesetas).
3. Gist y Fara: *Sociedad Urbana*. Ed. Omega. Barcelona (600 ptas.).
4. Hall, P.: *Las grandes ciudades y sus problemas*. Biblioteca del hombre actual. Guadarrama. Madrid, 1965.
5. Johnson, J.: *Geografía Urbana*. Oikos-Tau. Barcelona, 1974 (600 ptas.).
6. Taylor, G.: *Geografía Urbana*. Omega. Barcelona, 1954.

GEOGRAFIA BIOLOGICA

- Lacoste, A.; Salanóm, R.: *Biogeografía*. Oikos-Tau. Barcelona (600 ptas.).

GEOGRAFIA RURAL

1. Clout, H. D.: *Geografía Rural*. Barcelona. Oikos-Tau (850 ptas.).
2. George, P.: *Geografía Rural*. Barcelona. Ariel.
3. Gregor, H. F.: *Geografía de la Agricultura*. Vicens Vives. Barcelona (475 pesetas).

PAISAJES AGRARIOS

- Meynier, R.: *Paisajes agrarios*. Moretón. Bilbao (200 pesetas).

GEOGRAFIA POLITICA

1. Maull, O.: *Geografía Política*. Ed. Omega. Barcelona (400 ptas.).
2. Whittlesey, D.: *Geografía Política*. Fondo de Cultura Económica. México, 1948.

GEOGRAFIA ECONOMICA

1. Berry, B. J. L.: *Geografía de los Centros de Mercado*. Edit. Vicens Vives. Barcelona (295 ptas.).
2. Estall - Buchanam: *Actividad industrial y geografía económica*. Labor (270 pesetas).
3. George, P.: *Geografía Económica*. Ariel (500 ptas.).
4. Darkenwald, Jones: *Geografía Económica*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México (576 pesetas). Es obra muy buena, pero anticuada.
5. Lesourd, J. A.; Gerard, C.: *Historia Económica Mundial* (Moderna y Contemporánea). Edit. Vicens Vives. Barcelona (550 ptas.).
6. Merigot, J.; Lerat, S.; Froment, R.: *Notions essentielles de Géographie Economique*, Sirey, París, 1966.
7. Ortega Valcárcel, José: *Geografía Humana y Económica del mundo actual*. Ed. Santiago Rodríguez. Burgos, 1977 (405 ptas.).
8. Pounds: *Geografía del hierro y del acero*. Labor (250 pesetas).
9. Sampedro, José Luis; Martínez Cortina, Rafael: *Estructura económica*. Teoría básica y estructura mundial. Ariel (700 ptas.).
10. Thoman, R. G. y Conkling, E. P.: *Geografía del comercio internacional*. Vicens Vives (420 ptas.).

ESTADISTICAS UNIVERSALES

- Agostini: *Calendario Atlante*. Ed. Teide. Barcelona (distintos años).

GEOGRAFIA DESCRIPTIVA

1. Derruau: *Europa*. Barcelona. Labor (1.290 ptas.).

2. Gottmann: *América*. Barcelona. Labor (1.310 pesetas).
3. Gourou, P.: *Asia*. Barcelona. Labor (1.210 ptas.).
4. Terán Alvarez, Manuel: *Imago Mundi*. Ed. Atlas. Madrid (2 tomos).
5. Lacoste, Yves: *Geografía del subdesarrollo*. Ariel. Barcelona.

- (*) 6. Varios autores: *Geografía descriptiva*. Países (3 volúmenes). Rialp. Madrid. Obra muy buena, con bibliografía al final de cada capítulo (6.500 ptas.).

HISTORIA DE LA GEOGRAFIA

1. Banse Ewald: *Los descubridores de la tierra*. Editorial Iberia. Joaquín Gil. Barcelona, 1945.
2. Colección R.T.V. (n.º 82): *La conquista de la tierra*. Ed. Salvat. Madrid, 1970 (25 ptas.).
3. Gabriel, Alfonso: *Los desiertos de la tierra y su exploración* (188 págs.). Editorial Alhambra. Madrid, 1972 (250 ptas.).
4. Kretschmer: *Historia de la Geografía*. Labor.
5. Treue, Wilhelm: *La conquista de la tierra*. Tras las huellas de los grandes descubridores. E. Labor. Barcelona, 1975 (270 ptas.).

METODOLOGIA Y DIDACTICA

1. George, P.: *Los métodos de la geografía*. Oikos-Tau. Barcelona, 1973 (125 pesetas).
2. Ministerio de Educación y Ciencia: *Didáctica de historia y geografía* (Estudios monográficos). Madrid, 1965 (75 ptas.).
3. Ortega Canadell, Rosa: *Metodología de la geografía y de la historia en el bachillerato*. Guías didácticas. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid (50 pesetas).
4. Panareda, J. M.ª: *La geografía y el medio ambiente*. Ed. Vicens Vives. Barcelona (25 ptas.).
5. Plans, Pedro: *Orientaciones sobre didáctica de la geografía*. Ed. Magisterio Español. Madrid, 1967 (128 ptas.).

- (*) 6. U. N. E. S. C. O.: *Método para la enseñanza de la geografía*. Ed. Teide. Barcelona, 1966. (Es obra fundamental, con bibliografía selecta, por naciones, de libros y atlas destinados a la enseñanza de la geografía (160 ptas.).

GEOGRAFIA DE ESPAÑA

OBRAS GENERALES

1. Lautensach, H.: *Geografía de España y Portugal*. E. Vicens Vives. Barcelona (750 ptas.).
2. Moliner, Matilde: *España y los españoles*. Ed. Compañía Bibliográfica Española. Madrid (500 ptas.).
3. Tamames, Ramón: *Estructura Económica de España*. Soc. de Estudios y Publicaciones. Madrid, 1960 (hay nuevas ediciones).
4. Terán Alvarez, Manuel: *Geografía de España*. Editorial Montaner y Simón. Barcelona (hay publicados seis tomos encuadrados en color corinto, independientes de la gran geografía universal de Vidal de la Blache-Gallois).
5. Terán Alvarez, Manuel; Solé Sabarís, Luis: *Geografía General de España*. Tomo I. Ed. Ariel. Barcelona, 1978. Tomo II. *Geografía Regional de España*. Ariel. Barcelona, 1968 (650 pesetas).
6. Vilá Valentí, J.: *La Península Ibérica*. Ed. Ariel. Barcelona (280 ptas.).

ESTADISTICAS ESPAÑOLAS

- Instituto Nacional de Estadística. Madrid. *Anuario Estadístico*. Ed. manual (225 ptas.).

GEOGRAFIA REGIONAL ESPAÑOLA

- *Nota*: Como muestra de la ingente labor, realizada en España en las tres últimas décadas, se citan sólo unas cuantas monografías geográficas regionales o locales, a título de muestra, para adquirir alguna de ellas.
1. Bosque Maurel, L.: *Geografía Urbana de Granada*.

- C.S.I.C. Madrid (250 pesetas).
2. Casas Torres, J. M. y Abascal Carayoa, A.: *Mercados geográficos y ferias de Navarra* . C.S.I.C. Madrid (25 ptas.).
 3. Corchón García, J.: *El campo de Arañuelo* . (Estudio geográfico de una comarca extremeña.) Editorial Dirección General de Enseñanza Media. Madrid, 1963 (250 ptas.), 434 págs., figs. y fotos.
 4. Ferrer Regales, M.: *El campo de Cariñena* , C.S.I.C. Madrid, 1963 (250 pesetas).
 5. Floristán Samanes, A.: *La ribera tudelana de Navarra* . C. S. I. C. Zaragoza, 1951 (85 ptas.).
 6. García Manrique, E.: *Las comarcas de Borja y Tarazona y el Somentano del Moncayo* . C. S. I. C. (300 pesetas).
 7. Higuera Arnal, A.: *El alto Guadalquivir* . C. S. I. C. (170 ptas.).
 8. Masachs Alavedra, V.: *El régimen de los ríos peninsulares* . C. S. I. C. (120 pesetas).
 9. Ortega Valcárcel, J.: *La Bureba* . Valladolid, 1966 (360 ptas.).

10. Pardo Pérez, M. P.: *La población de Zaragoza* . C. S. I. C. (200 ptas.).
11. Paz López, G.: *Portomarín* . C. S. I. C. (90 ptas.).
12. Sanz García, José M.^a: *Madrid, ¿capital del capital?* C. S. I. C. Madrid.
13. Solé Sabarís y colaboradores: *Geografía de Catalunya* .

ATLAS

1. Aguilar: *Gran atlas* . Tres tomos. Madrid (20.000 pesetas).
2. Aguilar: *Atlas mundial gráfico* . Madrid, 1976 (8.500 pesetas).
3. Aguilar: *Atlas general básico* . Madrid, 1972 (180 pesetas).
4. Instituto Geográfico y Catastral: *Atlas Nacional de España* . Ed. Teide (distribuidora). Madrid (4.000 pesetas).
5. Magisterio Español: *Atlas Universal* .

REPERTORIOS BIBLIOGRAFICOS

1. Casas Torres, J. M.; Floristán Samanes, A.: *Biblio-*

grafía Geográfica de Aragón . «Estudios Geográficos», núms. 20 y 21. Madrid, 1945.

2. Corchón García, J.: *Bibliografía Geográfica de Extremadura* . Diputación Provincial. Badajoz, 1955 (768 págs., en folio).
3. Muñoz Pérez, J.; Benito Arranz, J.: *Guía bibliográfica para una geografía agraria de España* . C.S.I.C. Madrid, 1961 (888 págs., en folios).
4. Río Barja, F.: *Bibliografía de Geografía Económica de Galicia* . Galaxia, Vigo, 1960 (254 págs., en cuarto).
5. Vicent Cortina, V.: *Bibliografía geográfica del Reino de Valencia* . C.S.I.C. Zaragoza, 1954 (170 págs., en octavo).

REVISTAS

- (*) — *Estudios Geográficos* . C.S.I.C. Instituto «Juan Sebastián Elcano».
- *Didáctica geográfica* . Universidad de Murcia. Facultad de Filosofía y Letras. Murcia, 1977.

Bibliografía geográfica para uso de los alumnos

Por Justo CORCHON GARCIA

a) Libros de Lecturas

- Acebrón Orozco, Jaime: *Pueblos y costumbres* . Lecturas geográficas. Edit. Anaya. Salamanca, 1966 (125 ptas.).
- Acebrón Orozco, Jaime: *Ciudades Españolas* . Lecturas Histórico-geográficas. Edit. Anaya. Salamanca, 1967 (2 vols. 200 pesetas, los dos).
- Seleccionaciones del Reader's Digest: *El gran libro de viajes* . Prólogo de Camilo José Cela. Madrid, 1968 (625 ptas.).
- Seleccionaciones del Reader's Digest: *Viajes sin fronteras* . Introduc-

ción de Miguel Delibes. Madrid, 1971 (670 ptas.).

- Seleccionaciones del Reader's Digest: *Los grandes ríos (del Mundo)* . Madrid, 1972 (820 ptas.).
- Seleccionaciones del Reader's Digest: *Maravillas de la Península Ibérica* . Madrid. 1975.

b) Libros de Láminas

- De la Editorial Callach, de Barcelona: «Mil aspectos de la Tierra y del Espacio» (1.800 pesetas), y «Geografía Universal» (6.500 ptas.), hay otras de la misma editorial pero agotadas.

- Colección de «Guías» de Espasa Calpe (Asturias, El País Valenciano, Extremadura, Galicia, etcétera).
- Colección «Zonas Salvajes del Mundo». Salvat.

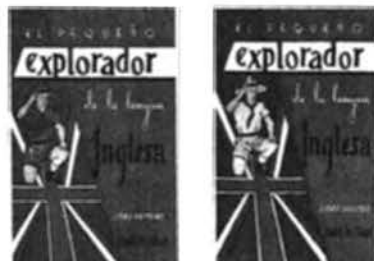
c) Libros de Láminas y Lecturas

- De la Editorial Juventud, de Barcelona: «España», de Bottineau (475 ptas.); «La España del Sur», de Sermet (475 ptas.); «La España del Este», de Deffontaines y Durliat (400 ptas.); «Portugal», de Bottineau (400 ptas.); «La

- ascensión al Everest», de Hunt (280 ptas.); «Nautilus 90° Norte», de Anderson (40 ptas.); «La expedición de la Kon-Tiki», de Heyerdahl (260 ptas.); «Aku-Aku el secreto de las islas de Pascua», de Heyerdahl (390 pesetas).
- De la Editorial Labor: «España», de Hürlihan (590 ptas.).
 - Colección «El Universo en color».
- d) Libros juveniles, de viajes, aventuras, exóticos (de ambiente geográfico)**
- «Viaje alrededor de la Luna», Julio Verne.
 - «Los hijos del Capitán Grant», Julio Verne. Edit. Iberia. Barcelona (150 ptas.).
 - «La vuelta al mundo en 80 días», de Julio Verne. Edit. Plaza & Janes (75 ptas.).
 - «Miguel Strogoff», de Julio Verne.
 - «Los misterios de la jungla», de Julio Verne.
 - «Moby Dick», de Melville. Editorial Juventud (50 ptas.).
 - «El libro de la selva», de Rudyard Kipling (48 ptas.).
 - «El último Mohicano», de Cooper. Col. Austral, n.º 1.409 (50 pesetas).
 - «La cabaña del Tío Tom», de Beecher-Stove. Edit. Aguilar, Crisol (150 ptas.).
 - «Vinieron las lluvias», de Bromfield. Ed. Plaza & Janes (185 pesetas).
 - «La buena tierra», de Pearl S. Buck. Edit. Juventud (180 pesetas).
 - «El maravilloso viaje de Nils Holgersson a través de Suecia», de Selma Longuerlo. Edit. Cervantes.
- e) Antologías geográficas**
- «España vista por los españoles», de Ceferino Palencia. Alendros y Vila Editores. México, 1947 (con magnífica bibliografía, 994 páginas).
 - «Los exploradores españoles del siglo XVI», de Lumnis, Austral, n.º 514 (50 ptas.).
 - «Exploradores y conquistadores de Indias. Relatos Geográficos». Colec. Biblioteca Literaria del Estudiante, por J. Dantín Cereceda.
 - «La ruta de los foramontanos» y «La vía de Calatraveño», por Víctor de la Serna. Prensa Española. Madrid.
 - «El libro de la Tierra. Lecturas Geográficas», por J. Dantín Cereceda. Edit. Seix Barral.
 - «España: impresiones de un viaje hecho durante el reinado de D. Amadeo I», por Edmundo de Amicis. Barcelona. Mauca (s.a.).
 - «El paisaje de España visto por los españoles», de Azorín. Colección Austral, n.º 164 (40 pesetas).
 - «Viajes por España», de García Mercadal. Alianza Editorial. Madrid, 1972 (48 págs., 120 ptas.).
 - «Viaje de los ríos de España», por Pedro de Lorenzo. Editora Nacional. Madrid. 1968.
 - «Los conquistadores españoles», de Kinkpatrick. Col. Austral, n.º 130 (50 ptas.).
 - «Viajes por España», de Pedro Antonio de Alarcón. Victoriano Suárez. Madrid.
 - «Paisaje y Literatura de España», por Marina Romero. Edit. Tecnos (700 ptas.).
 - «Perfiles de España», de Angel Lacalle Bosch. Barcelona, 1951 (304 págs., con bibliografía).
 - «España en mi recuerdo», por Pedro Voltes y H. Sáenz Guerrero. Mateu. Barcelona, 1962 (272 págs.).
- f) Obras literarias de ambientación geográfica, en que se describen paisajes**
- 1. GEOGRAFIA DE ESPAÑA**
- «La Regenta», de L. Alas «Clarín» (se refiere a Oviedo a la que llama «Vetusta»).
 - «Los pazos de Ulloa», de Pardo Bazán. Edit. Aguilar, Crisol (150 pesetas) (Galicia).
 - «Cuentos de Marineda», de Pardo Bazán. Dima Ediciones. Barcelona, 1968 (Marineda es La Coruña).
 - «La esfinge maragata», de Concha Espina. Austral, n.º 1.230 (50 ptas.) (León).
 - «Altar Mayor», de Concha Espina. Austral, n.º 1.196 (50 pesetas) (Asturias).
 - «El metal de los muertos», de Concha Espina. Novelas y Cuentos. Madrid (Riotinto).
 - «La niña de Luzmela», de Concha Espina. Austral, n.º 1.131 (40 ptas.).
 - «Los pueblos», de Azorín. Biblioteca Nueva (100 ptas.).
 - «Castilla», de Azorín. Biblioteca Nueva (100 ptas.).
 - «La ruta de Don Quijote», de Azorín. Edit. Losada (42 ptas.).
 - «Ancha es Castilla», de Caballero Calderón. Edit. Losada.
 - «Antología» y «Poemas completos», de Manuel Machado. Col. Austral, núms. 131 y 149.
 - «España, nervio a nervio», de Eugenio Noel. Col. Austral, número 1.327.
 - «Andanzas y visiones españolas», de Unamuno. Austral, número 160 (50 ptas.).
 - «Por tierras de Portugal y España», de Unamuno. Austral, número 221 (40 ptas.).
 - «La aldea perdida», de Palacio Valdés. Austral, n.º 368 (50 pts.).
 - «La Hermana San Sulpicio», de Palacio Valdés. Austral, n.º 76 (50 ptas.).
 - «Lazarillo Español», de Ciro Bayo. Austral, n.º 544 (50 ptas.).
 - «Obra Poética», de Rosalía de Castro. Austral, n.º 243 (40 pesetas).
 - «La casa de la Troya», de Pérez Luján.
 - «El Bosque animado», por W. Fernández Florez. Alonso, 1975 (80 ptas.).
 - «Guía de Galicia», de Otero Pedrayo.
 - «La última cigüeña», de Urabayen (Extremadura).
 - «El mijón de los castúos», de Chamizo. Austral, n.º 1.269 (40 ptas.). Extremadura.
 - «La historia de Pausanete», por la Condesa de Quintanilla. Planeta. Barcelona.
 - «Castellanas. Nuevas castellanas. Extremeñas», de J. M.ª Gabriel y Galán.
 - «Viajes por los montes y chimeas de Galicia», de Castroviejo y Cunqueiro. Austral, n.º 1.318 (40 ptas.).
 - «Un viaje por España en 1679», por la Condesa D'Aulnoy. La Nave. Madrid.
 - «Primera antología de sus versos», de Gerardo Diego. Austral, n.º 219 (40 ptas.).
 - «La Barraca», de Blasco Ibáñez. Austral, n.º 351 (40 ptas.) (Huerta de Valencia). Del mismo autor, «Cañas y Barro» (La Albufera) y «Entre naranjos» (La Ribera del Júcar).
 - «Sotileza», de Pereda. Austral, n.º 436 (50 ptas.). Santander Cantábrico.
 - «Peñas Arriba», de Pereda. Austral, n.º 414 (50 ptas.). Santander Montañoso.
 - «El sendero enamorado», de Lope Mateo. Public. Españolas.
 - «Las inquietudes de Santi Andía», de Pío Baroja. Austral, n.º 206 (50 ptas.). Pío Baroja.
 - «La casa de Aizgorri», de Pío Baroja. Austral, n.º 365 (40 pts.).
 - «El Señor de Bembibre», de Gil y Carrasco (El Bierzo).
 - «Guía sentimental del País Vas-

- co», de J. M.^a Salaverria (es-
tampas vascas).
- «Viaje a la Alcarria», de Camilo José Cela. Austral, n.º 1.141 (40 ptas.).
 - «El río que nos lleva», de José Luis Sampedro Aguilar. Madrid (el alto Tajo, hasta Aranjuez).
 - «Geografía literaria de la provincia de Madrid», de Fradejas Lebrero.
 - «Viaje por España», de Teófilo Gautier. Mateu. Barcelona.
 - «El Jarama», de Rafael Sánchez Ferlosio. Destino. Barcelona.
 - «Antología Poética», de Enrique de Mesa. Austral, n.º 223 (40 pesetas).
 - «Episodios Nacionales: Bailén», de Pérez Galdós. Edit. Hernando (90 ptas.).
 - «Poesía en prosa y verso», de Juan Ramón Jiménez. Editorial Aguilar (150 ptas.).
 - «Feria de abril en Jerez», en su Antología de Poesía Lírica, de José M.^a Pemán, Austral, número 1.240 (40 ptas.).
 - «La Alpujarra», de P. A. de Alarcón.
 - «Libro de Sigüenza», de Gabriel Miró.
 - «Glosas de Sigüenza», de Gabriel Miró. Austral, n.º 1.102 (40 ptas.).
 - «La Biblia en España», de Borrow. Ediciones Cid. Madrid.
 - «La gloria de D. Ramiro», de Enrique Larreta. Col. Austral, n.º 74 (Avila).
 - «Viaje por España», del Barón Charles Davillier con ilustraciones de Gustavo Dové. Ediciones Castilla. Madrid.
 - «La isla de la calma», de Santiago Rusiñol (Mallorca).
 - «Un invierno en Mallorca», de Jorge Sand.
 - «Las Islas Canarias a través de la Historia», por Salvador López Herrera. Madrid, 1972 (202 páginas).
 - «Historia de mi juventud» (Viaje por España 1806-1809), por F. Arago. Austral, n.º 556 (40 pesetas).
 - «Angel Guerra», de Pérez Galdós (Toledo).
 - «Elogio y nostalgia de Toledo», de G. Marañón (Toledo).
 - «La Catedral», de Blasco Ibáñez (Toledo).
 - «Leyendas», de Bécquer (Toledo).
- 2. GEOGRAFIA UNIVERSAL**
- «Naufragios y comentarios», de A. Núñez Cabeza de Vaca. Colección Austral, n.º 304.
 - «Viajes por la América Meri-
- dional». Austral, n.º 1.412 (50 pesetas).
 - «Viaje a Persia», de Jaime Baillie Fraser. Austral, n.º 1.062 (40 pesetas).
 - «Viaje alrededor del mundo», de Bougainville. Austral, número 349 (50 ptas.).
 - «Los cuatro viajes del Almirante y su testamento», de Cristóbal Colón. Austral, n.º 633 (50 pesetas).
 - «Historia verdadera de la conquista de la Nueva España», de Bernal Díaz del Castillo. Austral, n.º 1.274 (50 ptas.).
 - «Expedición de Hernando de Soto a Florida», de Elnes. Austral, n.º 1.099 (40 ptas.).
 - «Viaje a la América meridional», de La Condamine. Austral, número 268 (40 ptas.).
 - «La esposa del Sol», de Gustavo Lerouse. Austral, n.º 293 (50 pesetas).
 - «Una excusión a los indios ranqueles», de Mansilla. Austral, n.º 113 (50 ptas.).
 - «Viaje por los valles de la quina», de Marcoy. Austral, número 163 (50 ptas.).
 - «A través de los trópicos», de Marnier. Austral, n.º 592 (50 pesetas).
 - «Descripción de la provincia del Río de la Plata» (1772), de Millán. Austral, n.º 707 (40 ptas.).
 - «Tercer viaje para el descubrimiento de un paso por el Noroeste», de Parry.
 - «Los tramperos de Arkansas», de Gustavo Aimard, Austral, número 276 (50 ptas.). Austral, n.º 537 (40 ptas.).
 - «Primer viaje en torno al globo», de Pigafetta. Austral, número 207 (40 ptas.).
 - «Viajes de Marco Polo». Colección Austral, n.º 1.052.
 - «Viaje a la India de los maharajahs», por Rousselet. Austral, n.º 327 (40 ptas.).
 - «Viaje al archipiélago malayo», por Russell Wallace. Austral, n.º 313 (40 ptas.).
 - «Viaje sentimental por Francia e Italia», de Sterne. Austral, número 332 (40 ptas.).
 - «Cazadores de cabezas del Amazonas», de Up de Graff. Austral, n.º 146 (50 ptas.).
 - «Viaje de Turquía», de Cristóbal de Villalón. Austral, n.º 246 (50 ptas.).
 - «Brasil», de Stefan Zweig. Austral, n.º 273 (50 ptas.).
 - «Las Desencantadas», de Pierre Loti. Planeta. Barcelona.
 - «La vuelta al mundo de un novelista», de Vicente Blasco Ibáñez.

**LOS LIBROS MAS
ACREDITADOS PARA EL
ESTUDIO DEL IDIOMA
INGLES SON LOS
METODOS - GIRAU**



El Pequeño Explorador
(dos cursos)



Método de Inglés
(dos cursos)



**Correspondencias
Comercial y Particular**

COLECCION MAGISTER

Mayor de Gracia, 93
BARCELONA-12

Tels. 228 18 42
218 48 28

Martínez Cachero, J. M.^a

«HISTORIA DE LA NOVELA ESPAÑOLA
ENTRE 1936 y 1975»

Madrid, Editorial Castalia, 1979

Cuando en 1973 Martínez Cachero publicó la primera edición de esta obra, la crítica comentó elogiosamente su estudio por sistematizar las diferentes tendencias de la novela española actual. El estudio, como se dice en la advertencia inicial, es más histórico que crítico porque su objetivo es documentar de la forma más veraz la trayectoria en España de la novela, género literario que ha salvado varios obstáculos por circunstancias de diversa índole.

La primera edición constaba de cuatro grandes capítulos. El primero, *Antes, en y después de 1936* servía de introducción al libro propiamente dicho que, con los tres capítulos titulados *Los difíciles*

y *oscuros años 40*, *De «la colmena» a «Tiempo de silencio»* y *Cansancio y renovación*, completaba la obra.

Esta división ha sido respetada por el autor en esta edición, sumando un nuevo capítulo, *El final de la post-guerra: 1970 a 1975*. Merece fijarse en las preguntas planteadas: ¿Se cierra en 1975 el tiempo de la post-guerra en España? ¿Se abre realmente un nuevo horizonte en la literatura? Se analizan la presencia de autores hispanoamericanos, así como la relación entre comercialización y auténtica literatura. Se estudian las narrativas andaluza y canaria, nacidas según opinión de algunos críticos, como réplica nacional al auge hispanoamericano; la contribución de la editorial Barral

con el lanzamiento de varios autores; los nombres que acapararon los principales premios literarios y al atención que estos han merecido entre los lectores en los últimos años.

Principal novedad de esta segunda edición es la inclusión de una bibliografía crítica «sobre» la novela española entre 1936 y 1975. Abarca 235 fichas, representativa muestra del interés que el estudio de la novela suscitó en los distintos ámbitos del hispanismo. Las dificultades para su confección son obvias si se tiene en cuenta que se abarcan tanto estudios de carácter general como folletos o artículos aparecidos en publicaciones diversas.

A pesar del paso de seis años entre estas dos ediciones, el autor no ha modificado sus primeras conclusiones, tales como que la guerra civil no cortó un considerable cultivo novelístico y que el balance de la novela en estos últimos años resulta positivo, aunque con ciertas deficiencias y limitaciones que no sólo fueron privativas antes de 1975.

C. PRIETO

García Ballesteros, Aurora

«GEOGRAFIA URBANA DE GUADALAJARA»

Ed. Fundación Universitaria Española.
Madrid, 1978

La obra que reseñamos con la temática de Geografía urbana corresponde al grupo de monografías urbanas que de unos años vienen realizando los jóvenes estudiosos en el campo de la geografía humana vinculados al Instituto Sebastián Elcano, C.S.I.C.

Se trata de una tesis doctoral en la que se empieza por exponer la metodología que la profesora Gar-

cía Ballesteros va a utilizar. Es una tesis densa de 448 páginas, con gran profusión de planos, croquis, material estadístico, apéndices complementarios y una extensa bibliografía en relación con temas urbanísticos generales, monográficos y documentación histórica.

Va precedida de un prólogo de Manuel de Terán. En la introducción la autora expone las razones

del tema elegido y hace el esquema de la metodología a seguir.

La tesis aparece conceptualmente dividida en dos grandes partes. Una titulada «Evolución histórica» y otra «El siglo XX del subdesarrollo a la industrialización».

La primera extensa y rica en documentación está dedicada a presentar la evolución histórica de la ciudad. Se toca de pasada sus más lejanos orígenes, presta la mayor atención al período desde la Reconquista hasta el auge de la ciudad, bajo el señorío de los Mendoza. Su finalidad o demostración nos la presenta como una ciudad en la que el desarrollo urbano, económico y estructura social guardan una estrecha dependencia con los señores de Mendoza. Influencia que se dejó sentir en la ciudad y en la provincia.

Nos presenta el cuadro econó-

mico de la ciudad con las actividades agro-pecuarias y artesanales. Dentro de las funciones de una ciudad de estructura señorial, en la que habitan hidalgos venidos de las tierras del Norte bajo el cobijo de los Mendoza, con influencia que llegó a ejercer sobre 61 aldeas.

Reconstruyendo el plano medieval nos habla de un recinto amurallado y tres arrabales que los supone nacidos por presiones demográficas.

Será en el siglo XVI cuando la ciudad alcance su mayor apogeo en relación al poderío de los Mendoza «que eran señores de 600 villas y 85.000 vasallos, amén de otras rentas». Expone la autora que el apogeo no fue debido a un interés especial de los señores por la ciudad, sino que más se debió al reflejo de su grandeza que atrajo a los servidores, artistas, artesanos.

En tanto habitaron en la ciudad huyendo de la Corte y no sólo ejercieron influencia en el desarrollo urbano, sino también en el cultural patrocinando las letras.

Así cuando abandonaron la ciudad para vivir en la Corte en el siglo XVII se inició la decadencia de la que no saldría hasta el siglo XVIII.

Calcúlase que la población en el siglo XV era de 10.000 habitantes, cifra que debió de aumentar en el siglo XVI. Analiza la pérdida de población en el siglo XVII, aduciendo causas que están en la línea general de la decadencia de España.

Sistemáticamente analiza la composición de la población, la existencia de moriscos que «si en otros tiempos se dedicaron a la agricultura después de la expulsión de los moriscos de Granada, la abandonaron por completo ya que temían poseer tierras que tuvieran que malvender en caso de tener que abandonar precipitadamente la tierra».

Con detalle presenta un cuadro de las funciones urbanas, la fisonomía de la ciudad y los cambios que en ella se operaron en el momento de su decadencia.

Al siglo XVIII dedica una particular atención presentando el montaje de la Real Fábrica, su historia, siendo de gran interés los datos estadísticos de los operarios que en ella trabajaron y los lugares de procedencia. Así como la red de las materias primas y la dispersión de diferentes operaciones en la misma provincia y en la de Toledo. Las dificultades de la comercialización de

los productos, por no alcanzar siempre la calidad exigida, por deficiencias en la dirección de la fábrica y por imposiciones en la venta a los comerciantes madrileños. Causas todas ellas unidas a la definitiva al finalizar el siglo y comenzar el XIX con la guerra de la Independencia.

Acompañan a esta parte varios cuadros: importe de las materias primas; mano de obra en 1727 y 1731, 1745, 1768. Así como de las diferentes operaciones para fabricar los paños. Cantidad de los paños fabricados y comercialización de los mismos.

Trata de explicar la incidencia que la fábrica ejerció no sólo en la ciudad, sino en la provincia.

La población aumentó y el crecimiento influyó en la recuperación de la agricultura. Se pusieron en cultivo tierras que se habían abandonado en la guerra de Sucesión y se roturaron otras nuevas.

Aumentó el poder adquisitivo de la población asalariada.

Completan esta parte cuadros estadísticos de población. Inmigrantes y procedencia y clasificaciones sectoriales de la población ya en el año 1751 siguiendo los datos utilizados del Catastro del Marqués de la Ensenada.

Es de interés en este capítulo dedicado al siglo XVIII no sólo el impacto de la fábrica, sino los datos y cuadros de la propiedad eclesiástica y la seglar, la clasificación de los propietarios seglares por el valor de sus bienes urbanos. El valor medio del suelo según las diferentes calles en el año 1751.

La guerra de la Independencia sería la responsable de la nueva decadencia de la ciudad.

La Real Fábrica se cierra, la población desciende de 6.297 habitantes con que contaba en 1787 pasará a 4.823 en 1813. Parte del caserío fue destruido y se operará una decadencia en la función religiosa.

El estudio de la población en el siglo XIX dice lo ha realizado haciendo uso de los legajos del archivo municipal, procedentes de archivos parroquiales.

La evolución de la población a lo largo del siglo XIX se caracterizará por una alta natalidad contrastada por una fuerte mortalidad. Representaciones gráficas y datos estadísticos completan ampliamente lo expuesto. Con diferentes pirámides de población desde el año 1813 a 1857. Pirámides confeccionadas con datos de viudos, casados y solteros.

Sigue un minucioso estudio de los inmigrantes y su procedencia

acompañado de mapas, estructura socio-profesional de estos. La composición de la población por edades. Clasificaciones sectoriales y pirámides de población desde 1860 a 1887.

Lo más original de esta tesis son los epígrafes y contenido, de la ocupación del suelo, la estructura de la propiedad urbana y la incidencia de la Desamortización, en el régimen de propiedad del suelo urbano y en los cambios fisonómicos de la ciudad.

El proceso desamortizador incidiría en la concentración de la riqueza urbana, «así en 1846 el 9,14 por 100 de los propietarios detenta el 46,62 por 100 de los bienes urbanos. En 1858, un 22,78 por 100 de los propietarios poseen el 70,70 por 100 de la riqueza urbana».

La segunda parte de la tesis es la dedicada al siglo XX. Inicia esta con un amplio análisis demográfico para el que dice haber utilizado todos los padrones correspondientes a los censos oficiales. Datos que vierte en cuadros estadísticos y representaciones de pirámides.

Se operará desde comienzos de siglo un crecimiento de la población dentro del que pueden distinguirse dos etapas. Un crecimiento positivo con la inflexión correspondiente a 1931-40, aunque se dan años con un balance negativo, en diferentes años correspondientes a epidemias.

A partir de 1959-60 se operará un importante cambio correspondiente al desarrollo y crecimiento de Madrid que determinará el desarrollo industrial de Guadalajara. A este período corresponde un crecimiento de la población con la llegada de inmigrantes atraídos por los polígonos industriales.

Estudiada la población pasará, siguiendo la metodología que al principio de la tesis estableció, a estudiar las funciones con los cambios que la industrialización ha introducido.

Después de tratar el proceso industrial, su localización y morfología analizará el nuevo paisaje urbano y los tipos de viviendas. Terminando, con lo que consideramos de aportación original de la tesis «La estructura de la propiedad del suelo edificado y los cuadros con la clasificación de los propietarios privados, según el valor de sus bienes».

Es una interesante aportación al estudio urbano español por la metodología utilizada y la riqueza de material empleado.

LIBROS RECIBIDOS

CURTO HERRERO, Federico Francisco

Estructura de los libros españoles de caballerías en el siglo XVI. Fundación Juan March. Serie Universitaria, n.º 12. Madrid, 1976.

El presente trabajo pretende ofrecer, con una perspectiva estructural, el proceso de formación y evolución del género caballeresco en España durante el siglo XVI.

GUZMAN GUERRA, Antonio

El Dioscórides de Laguna y el Manuscrito de Páez de Castro. Facultad de Filosofía, Universidad Complutense. Madrid, 1978.

Se trata de un trabajo estrictamente filológico. El punto de partida de este estudio se remonta a que Laguna ha escrito al margen de su traducción castellana aquellas lecturas de ese códice antiquísimo de Páez de Castro, que representaban divergencias respecto a sus restantes testimonios. Partiendo del estudio de esas variantes, se intenta una sistematización de las concomitancias y divergencias que muestre este códice con las lecturas de los demás códices empleados por Wellmann en su edición, así como sus relaciones de parentesco con los distintos manuscritos.

BERMEJO, José

Introducción a la sociología del mito griego. Akal editor. Madrid, 1979.

La finalidad de este libro es la de llevar a cabo la construcción de un modelo metodológico que permita realizar un análisis sociológico, y, por tanto, histórico, del mito griego. Para lograr este objetivo ha sido necesario elaborar en primer lugar una teoría general acerca de la naturaleza del mito, sus reflexiones con otros tipos de narraciones similares, como pueden ser el cuento y la saga, y con otros sistemas de conocimientos, como la filosofía y la ciencia.

VARIOS AUTORES

El comentario de textos, 3. (La novela realista.) Editorial Castalia. Madrid, 1979.

En este tomo nueve profesores comentan cada uno un texto de los principales novelistas del realismo español de la segunda mitad del siglo XIX. La razón de esta elección se debe al hecho de que, entre nosotros, la lectura comentada de textos narrativos posee mucho menos tradición que la de poemas.

PRADOS, Emilio

La piedra escrita. Clásicos Castalia. Madrid, 1979.

Esta edición de José Sanchis-Banús ofrece una introducción biográfica y crítica que va seguida de una noticia bibliográfica y de una bibliografía selecta sobre el escritor. El texto de esta edición de **La piedra escrita** se ajusta a la 1.ª edición del libro, publicado en Méjico en 1961.

LORENZO SANZ, Eufemio

Comercio de España con América en la época de Felipe II. Tomo I, 659 páginas. «Los mercaderes y el tráfico indiano». Diputación de Valladolid, 1979.

La obra en cuestión es la tesis doctoral del catedrático de Instituto y notable americanista Eufemio Lorenzo Sanz. Hasta la aparición del segundo tomo, nos reservamos un más amplio comentario y sirvan únicamente estas líneas de presentación de un trabajo cuya seriedad y trascendencia son evidentes.

La investigación llevada a cabo durante diez años en los archivos de Simancas, Indias y Valladolid —donde ha consultado la documentación de la familia Ruiz, poderosos mercaderes del siglo XVI— proporciona una amplísima información de primera mano sobre la materia. El riesgo de este tráfico mercantil, los datos sobre mercaderes, los productos intercambiados con América, los monopolios reales —donde sobresale un tema que ha tenido mucho de tabú en nuestra historiografía: la trata negra—, la rectificación de cifras

de importación de metales preciosos que en su día diera Hamilton, son todos ellos aspectos de gran importancia en el conjunto de la obra.

Una abundante serie de gráficos, mapas y cuadros estadísticos, ponen ante el lector un riquísimo caudal de noticias sobre un aspecto tan palpitante de nuestra historia.

ESLAVA GALAN, Juan

Friary Grange School [Estudio de una «comprehensive school» inglesa]. Estudios de Filología Inglesa. Universidad de Granada. Junio 1979. Anexo IV.

Se trata de un estudio a fondo del funcionamiento, organización y forma de enfocar los programas de las diferentes asignaturas en esta escuela del centro de Inglaterra. El autor hace un estudio de la educación británica desde la Edad Media a nuestros días fijándose especialmente en la enseñanza media. Hace un claro estudio de esta a partir de la desaparición de las pruebas de «eleven plus». Hay datos especialmente interesantes como, por ejemplo, la proporción de alumnos en la enseñanza oficial y privada (en el momento de la redacción de este trabajo había 9 millones de alumnos en la enseñanza oficial, 125.111 en centros subvencionados y unos 400.000 en centros independientes).

En lo que se refiere a la escuela objeto de este trabajo el autor describe minuciosamente su situación geográfica y social dentro de la zona, instalaciones, organización. En este capítulo tiene especial interés lo que se refiere a la figura del director y al trabajo, salario y actitudes del profesorado.

La tercera parte del trabajo está dedicado a programas y exámenes. Llama la atención aquí que la enseñanza es más viva y menos «libresca» que la nuestra. Por ejemplo, la asignatura de inglés se basa, en gran medida, en el estudio de textos literarios que los profesores pueden escoger libremente de una lista que se les propone. El estudio de los idiomas extranjeros va acompañado del estudio de la geografía, historia y civilización de los países cuya lengua se enseña.

Esta publicación interesará a todos aquellos que, de una manera u otra, vivan la enseñanza media en España. Son muy grandes las diferencias que existen entre un instituto español y una «comprehensive school» británica como la que se nos describe. Sin embargo, quizá en uno y otra haya tensiones y corrientes encontradas comunes que no son sino reflejo de una sociedad cambiante de la que la escuela (o el instituto) es portavoz y, en muchísimos casos, víctima.

FERNANDEZ GUTIERREZ, M.ª Antonia, y LOPEZ-SALVADOR DIAZ, Milagros

Educación para la protección civil. Breviarios de Educación, I.C.E. Madrid, 1979.

La preparación de la población civil para la protección de sus vidas y bienes es relativamente reciente en todos los países del mundo.

Los graves accidentes mundiales y nacionales ocurridos últimamente ponen de relieve la importancia de que todos los ciudadanos, desde los niños a los ancianos, tomen conciencia de que en la mayoría de las situaciones, sus vidas y sus bienes dependen, a partes iguales, de las ayudas que les puedan venir de las instituciones gubernamentales y sociales y de su propia preparación para prevenir y actuar en momentos de catástrofe.

SALINAS, Pedro

Teatro [La fuente del Arcángel. La bella durmiente. El director. Caín o una gloria científica]. Comentado por G. Torres Nebrera. Ediciones Narcea. Madrid, 1979.

La obra teatral de Salinas no ha tenido la difusión, a nivel de escenario y de lectura, del resto de su producción. Quizá se deba a que las escribió en torno a los años cuarenta, coincidiendo con su estancia en Estados Unidos, en una situación personal de profunda añoranza por España.

En un intento clarificador, Gregorio Torres agrupa las obras teatrales de Pedro Salinas en tres apartados —teatro de hallazgo, de ruptura y de rebeldía y confianza—, de los que sirven como ejemplo las cuatro piezas que ofrece el presente volumen.

Indice por materias de los números de «Revista de Bachillerato» correspondientes al año 1979

MATERIAS	NUMERO	SECCION
LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS		
● <i>A propósito de un centenario. Las percepciones sensoriales en Gabriel Miró</i> , por Tomás Labrador Gutiérrez	9	Estudios
● <i>Consideraciones sobre didáctica de la Lengua Española</i> , por Martín Armando Díez y Rosa Zamora	9	Experiencias
● <i>Antonio Machado, catedrático de Enseñanza Media</i> , por Benicia Reyes	9	Notas
● <i>Medio siglo de lexicografía española</i> , por Manuel Seco Reymundo	10	Estudios
● <i>Aproximación a «Los trabajos de Persiles y Sigismunda»</i> , por M. ^a Josefa Domínguez	10	Experiencias
● <i>Análisis formal de «El Gallego y su cuadrilla»</i> , por Javier Carro	11	Experiencias
● <i>Análisis semántico de los medios de comunicación social</i> , por Santiago Aldea Gimeno	12	Estudios
● <i>«Tormento» como novela histórica</i> , por Angel Ripoll Escolá	12	Experiencias
● <i>Textos literarios comentados. Introducción bibliográfica</i> , por Antonio Hurtado Torres	12	Libros
GEOGRAFIA E HISTORIA		
● <i>La historia en los textos de Bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema: La Segunda República</i> , por José Antonio Alvarez, Ignacio Cal, M. ^a Carmen González y Juan Haro	9	Estudios
● <i>Reflexiones sobre didáctica de la Geografía</i> , por Antonio López Ontiveros	9	Estudios
● <i>Metodología e Historia del Arte</i> , por Arturo Ansón Navarro	10	Estudios
● <i>Un plan integral sobre el desarrollo práctico en la programación de la Historia a nivel de C.O.U.</i> , por J. R. Díaz Alvarez	11	Estudios
● <i>Pintura abstracta y sensibilidad artística (una visita a la exposición de Kandinsky)</i> , por Carmen González Muñoz	12	Estudios
● <i>Bibliografía geográfica, selectiva, para uso del profesor</i> , por Justo Corchón	12	Libros
● <i>Biblioteca geográfica para uso de los alumnos</i> , por Justo Corchón	12	Libros
FISICA Y QUIMICA		
● <i>Necesidad de la información medio ambiental en la educación</i> , por Jorge Molero, José Sáez y Antonio Soler	9	Estudios
● <i>Estudio experimental del movimiento de proyectiles</i> , por Carlos Sánchez Jiménez	9	Experiencias
● <i>En torno al Simposio sobre didáctica de la Física y la Química</i> , por Carlos Sánchez Jiménez	9	Notas
● <i>Sobre las fuerzas de la inercia en el Bachillerato</i> , por Jaume Aranda i Oliveras	10	Experiencias

MATERIAS	NUMERO	SECCION
• <i>Método activo para el descubrimiento personalizado de las Ciencias como alternativa a su enseñanza tradicional: realización práctica en la Física y Química de 2.º y 3.º de Bachillerato</i> , por Manuel Belmonte Nieto.	10	Experiencias
• <i>El equilibrio químico</i> , por M.ª Angeles Febrer Canals.	11	Estudios
• <i>Determinación de un índice de calidad de aguas</i> , por Jorge Molero y otros.	11	Experiencias
• <i>La Física de los operadores vectoriales diferenciales</i> , por Francisco Rupérez.	12	Estudios
CIENCIAS NATURALES		
• <i>Citogenética y retraso mental</i> , por José Antonio Abrisqueta.	11 (monográf.)	Estudios
• <i>Interpretación morfológica del sistema circulatorio en triblásticos</i> , por Vicente Dualde Pérez.	11 (monográf.)	Estudios
• <i>Pasado, presente y futuro de las levaduras</i> , por Dimas Fernández Galiano.	11 (monográf.)	Estudios
• <i>La producción biológica en el mar</i> , por M.ª Fernanda Genicio Grijalbo.	11 (monográf.)	Estudios
• <i>Reflexiones sobre la didáctica de la excursión de campo</i> , por J. Lillo Beviá y Luisa Fernanda Redonet.	11 (monográf.)	Estudios
• <i>Ingeniería genética</i> , por Carmen Madrid Duque.	11 (monográf.)	Estudios
• <i>Itinerario paleontológico al techo de España Peninsular</i> , por Emiliano Aguirre Enriquez.	11 (monográf.)	Experiencias
• <i>Distribución estratigráfica óptima y total de los principales grupos de microfósiles</i> , por José M.ª Casielles Aguadé.	11 (monográf.)	Experiencias
• <i>Biología práctica en el C.O.U.</i> , por Antonio Ron, Rosario García y José A. Vega.	11 (monográf.)	Experiencias
• <i>Programación de las Ciencias Naturales de 3.º de Bachillerato (una experiencia realizada por el Seminario del I.N.B. «Calderón de la Barca» de Madrid)</i> , por Enrique Ramírez Sánchez Rubio.	11 (monográf.)	Experiencias
• <i>Recopilación bibliográfica sobre Ciencias Naturales</i> , por J. Lillo y Luisa Fernanda Redonet.	11 (monográf.)	Informe
LENGUAS CLASICAS		
• <i>Una gramática comparada del griego y del latín en el siglo XVI</i> , por Cándido Corvo Cortés.	9	Notas
• <i>Reflexiones metodológicas sobre la enseñanza del Latín en el 2.º curso del BUP. Desarrollo del cuestionario oficial</i> , por Alfonso Gañán, Juan Rodríguez, Julián González, José Manuel Vila, Clemente Medina y José F. Vega.	9	Notas
• <i>La literatura latina perdida</i> , por Crescente López de Juan.	10	Estudios
• <i>Teorías dramáticas pre-aristotélicas</i> , por Esperanza Rodríguez Monecillo.	11	Estudios
LENGUAS MODERNAS		
• <i>Estudio de los errores más comunes a la hora de leer Inglés</i> , por Ricardo San Martín Vadillo.	9	Experiencias
• <i>Informe sobre el IV Congreso Internacional de Profesores de Francés celebrado en Bruselas (27 de agosto al 1 de septiembre de 1978)</i> , por M.ª del Carmen Castañeda.	9	Notas
• <i>La problemática de la actualización de Lenguas extranjeras: reflexión a raíz de un «stage» en Toulouse en julio de 1978</i> , por Carmen Mata Barreiro.	9	Notas

MATERIAS	NUMERO	SECCION
● <i>El profesor de idiomas modernos en la era de las máquinas de enseñar</i> , por Jesús Cantera	10	Estudios
● <i>La gramática en el IV Congreso de Francés</i> , por M. ^a del Carmen Castañeda	10	Notas
● <i>Una nueva metodología en la enseñanza de las lenguas modernas</i> , por E. Ladrón de Cegama Fernández	11	Estudios
● <i>El mundo de los objetos de «Madame Bovary»</i> , por Pilar Benito	12	Estudios
● <i>Análisis crítico de la metodología propuesta por el cuestionario oficial de Inglés para el Bachillerato</i> , por Sebastián Balet	12	Experiencias
● <i>La enseñanza de idiomas en Bachillerato y E.G.B.</i> , por M. ^a Jesús Dumpiérrez Rodríguez	12	Notas

FILOSOFIA

● <i>Sobre el objeto y lugar de la Filosofía en el Bachillerato</i> , por Bernardino J. Orio de Miguel	9	Estudios
● <i>El pasota (o el cansancio de la razón y razón del cansancio)</i> , por Carlos Díaz Hernández	9	Estudios
● <i>La Filosofía en el Bachillerato</i> , por Ignacio Zumeta Olano	10	Estudios
● <i>Reflexiones sobre lenguaje y mente</i> , por Víctor Santiuste Bermejo	10	Estudios
● <i>El papel de la Filosofía en el Bachillerato</i> , por Ricardo S. Ortiz de Urbina y otros	12 (monográf.)	Estudios
● <i>La originalidad del saber filosófico y la motivación en la enseñanza de la Filosofía</i> , por Francisco Goyenechea	12 (monográf.)	Estudios
● <i>Reflexiones sobre la función de la Filosofía moral en el Bachillerato</i> , por Gustavo Bueno Martínez	12 (monográf.)	Estudios
● <i>La crisis de la Etica en el siglo XX</i> , por José Luis Calvo Buezas	12 (monográf.)	Estudios
● <i>Lenguaje y manipulación del hombre</i> , por Alfonso López Quintás	12 (monográf.)	Estudios
● <i>La enseñanza de la Sociología en el Bachillerato</i> , por Teófilo Rodríguez Neira	12 (monográf.)	Estudios
● <i>A Albert Einstein: In Memoriam</i> , por José Barrio Gutiérrez	12 (monográf.)	Estudios
● <i>Reflexiones intempestivas sobre Arte y Educación</i> , por Francisco Pérez Gutiérrez	12 (monográf.)	Estudios
● <i>La Filosofía en el Bachillerato. Bosquejo de una programación</i> , por Pilar Lacasa Díaz	12 (monográf.)	Experiencias
● <i>Un Seminario de Filosofía</i> , por Antonio Arrufat Mateu	12 (monográf.)	Experiencias
● <i>Seminario de Métodos Filosóficos. Granada, 1979</i> , por Julián Arroyo Pomedá	12 (monográf.)	Congresos
● <i>Cursos de Alcalá</i> , por Manuel Sánchez Cuesta	12 (monográf.)	Congresos
● <i>Seminario de Etica de la UNED. Madrid, 1979</i>	12 (monográf.)	Congresos
● <i>Seminario de Etica del CISER</i>	12 (monográf.)	Congresos

MATEMATICAS

● <i>Matemática, Modelo y experiencia</i> , por Javier de Lorenzo	9	Estudios
● <i>Las Matemáticas y los medios audiovisuales (M.A.V.). Una experiencia</i> , por Luis Balbuena Castellano	9	Estudios
● <i>De las Matemáticas a la pedagogía</i> , por José del Río Sánchez	9	Notas
● <i>Opiniones sobre la enseñanza de la Matemática en el Bachillerato</i> , por M. A. Sánchez y J. B. Romero	9	Notas
● <i>Radiografía del tetraedro regular</i> , por Vicente Meavilla Seguí	10	Experiencias
● <i>V Conferencia Interamericana de Educación Matemática</i> , por José Ramón Pascual Ibarra	10	Notas

MATERIAS	NUMERO	SECCION
● <i>La estructura del espacio vectorial y sus aplicaciones</i> , por Juan B. Romero Márquez	11	Experiencias
● <i>Suma de números enteros consecutivos</i> , por Carlos Pérez Manrique	11	Notas
● <i>La crisis de fundamentación de la Matemática y la opción del programa formalista de Hilbert</i> , por Jaime Paradís	12	Estudios
● <i>Aprender Matemáticas</i> , por Pilar Cela Díaz	12	Notas
PLANTEAMIENTOS INTERDISCIPLINARES		
● <i>La educación interdisciplinar en el área de las Ciencias</i> , por Julio Casado Linarejos	9	Estudios
● <i>Notas sobre la interdisciplinaridad en el Bachillerato y COU</i> , por Cándido Corvo Cortés	11	Notas
● <i>La coordinación interdisciplinar</i> , por Manuel Vilaplana Persiva	12	Notas
CUESTIONES DE INTERES GENERAL		
● <i>Antonio Domínguez Ortíz, Catedrático de Instituto e Investigador</i> , por Florentina Blanco García	10	Entrevista
● <i>Axiología y educación</i> , por Pedro Fontán Jubero	10	Notas
● <i>La experiencia pedagógica de Santiago</i> , por Isidoro González Gallego	10	Notas
● <i>17.º edición de Didáctica. Düsseldorf</i> , por José Bolado y José M.ª de Ramón	10	Notas
● <i>Análisis de resultados de un Centro de Bachillerato</i> , por Carlos M.ª Rodríguez Calderón	11	Experiencias
● <i>Revelación de una realidad educativa: El Arte</i> , por Francisco Medina Benavente	11	Notas
● <i>Posibilidades educativas de la metodología del estudio</i> , por Gerardo Castillo Ceballos	11	Notas
● <i>Enseñanza del ordenamiento constitucional</i>	11	Legislación
● <i>Formación religiosa</i>	11	Legislación
● <i>Enseñanza de las lenguas catalana, gallega, valenciana y vasca</i>	11	Legislación
● <i>Presente y futuro de la escuela científica</i> , por José Angel López Herre-rías	12	Estudios
● <i>Semanas Pedagógicas en Institutos Nacionales de Bachillerato</i> , por Antonio García Correa	12	Notas
● <i>El Instituto-Colegio de Cabra cumple trescientos años de existencia (1679-1979)</i> , por José Camero Ramos	12	Notas
● <i>La Constitución Española en el programa de Bachillerato</i> , por Teodoro Martín Martín	12	Notas
OTROS TEMAS		
● <i>I Jornadas de Estudios sobre la terminología lingüística en BUP</i>	11	Congresos
INFORMACION SOBRE OTROS PAISES		
● <i>El sistema educativo de las Repúblicas Federal y Democrática de Alemania</i>	12	Informe
● <i>La educación en Suiza</i>	12	Informe
● <i>Funcionamiento de la enseñanza en una «comprehensive School» del Reino Unido</i> , por Juan Ruíz Ortega	12	Notas

ENCUESTA



Revista de BACHILLERATO

Después de tres años de publicación, «Revista de Bachillerato» en su afán de mejorar y adecuar continuamente su contenido a los intereses de sus lectores, desea establecer un contacto directo con ellos mediante esta encuesta a fin de comprobar si realmente cumple los objetivos para los cuales fue creada, y mejorar aquellas deficiencias que han sido manifestadas en cuanto a la distribución, por no llegar regularmente a todos sus destinatarios: Centros, Seminarios, Profesores, etc.

Dada la importancia del tema, a fin de poder actuar en el sentido antes indicado, les rogamos encarecidamente, que en el plazo de 15 días devuelvan debidamente cumplimentada la encuesta que se incluye a continuación.

La Dirección de la Revista aprovecha esta ocasión para invitar a los profesores a seguir colaborando. Desearíamos conseguir un equilibrio en las colaboraciones correspondientes a las distintas materias, pues somos conscientes de que hay asignaturas o temas menos presentes que otros de esta publicación.

A RELLENAR POR LOS I.N.B.

Nombre del lector

Seminario

Instituto Nacional de Bachillerato

Dirección

Población Provincia

1. ¿Reciben en su Instituto 12 ejemplares de cada uno de los números normales de la Revista?

Se reciben todos Algunos Ninguno

2. ¿Llega un ejemplar de cada número al Seminario didáctico y otro a la biblioteca?

Sí No

3. ¿Se han recibido los 6 ejemplares de cada uno de los 4 números monográficos publicados hasta ahora, 5 para el Seminario didáctico correspondiente y 1 para Biblioteca?

Sí No

4. ¿Se comenta conjuntamente la Revista en las reuniones de Seminario didáctico?

Siempre Algunas veces Nunca

5. ¿Considera interesante introducir algún aspecto no tratado hasta ahora en la Revista o profundizar en otros ya existentes? Enuncie brevemente su opinión al respecto.

.....
.....

A RELLENAR POR LOS SUSCRIPTORES

1. ¿Recibe usted con regularidad el número correspondiente a su suscripción?

Sí No

2. ¿Considera interesante introducir algún aspecto no tratado hasta ahora en la Revista o profundizar en otros ya existentes? Enuncie brevemente su opinión al respecto.

.....
.....

libros de bolsillo de la revista de educación



1. Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza 100 Ptas.
2. Hacia una sociedad del saber 100 Ptas.
3. La educación en Francia 100 Ptas.
4. Método de cálculo de costes en las Universidades Francesas 300 Ptas.

Venta en:

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

LA MEDICINA EN LA PINTURA

Marino Gómez-Santos



LA MEDICINA EN LA PINTURA

Cerca de un centenar de obras de arte, entre las que se encuentran lienzos de Velázquez, Goya, Tiziano, Van Gogh, Rubens, Picasso, Sorolla, etc..., son examinados por el autor del libro, Marino Gómez-Santos, destacando su relación con la medicina y alteraciones patológicas, además de las circunstancias históricas y entorno en las que el pintor compuso su obra. Consta de 124 láminas en color y su precio es de 2.500 pesetas.

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