



Revista de **BACHILLERATO**

NUM. 13
ENERO-MARZO
1980



INB «Francisco Rodríguez Marín» de Osuna (Sevilla)

- Enseñanza y cultura
- Proyecto de centros superiores de formación del profesorado
- DEBATE: Educación y sociedad

Este número se complementa con un cuaderno monográfico dedicado a MATEMÁTICAS

El Correo de la unesco



UNA LECTURA INTELIGENTE PARA CADA MES

El Correo de la Unesco, publicado cada mes en 20 idiomas, permite al lector entrar en contacto con los grandes problemas del mundo contemporáneo a través de artículos llenos de vida, completados con abundantes y excelentes ilustraciones.

Un importante instrumento en el campo de la enseñanza para la preparación y animación de clases, de gran interés tanto para profesores como para alumnos.

ALGUNOS TEMAS TRATADOS ULTIMAMENTE

EDUCACION: alfabetización, formación del profesorado, innovación pedagógica, educación permanente, discriminación en la enseñanza, etc.

CIENCIA: energía solar, medio ambiente y contaminación, el hombre y la biosfera, la ciencia y tecnología al servicio del hombre, historia de la aviación, etc.

CULTURA: la conservación del patrimonio cultural: los monumentos de Egipto, Venecia, Grecia..., pintura, arte en general, historia y civilizaciones antiguas, etc.

DERECHOS HUMANOS: lucha contra el racismo, apartheid, etc.



PROFESORES

Si desean colaborar con la Unesco en la difusión de esta importante revista, solicite información a través del Agente Oficial en España. Le serán remitidos ejemplares de muestra, tarjetas de suscripción y posters para distribuir entre sus alumnos, así como otros materiales, completamente gratis.

AGENTE OFICIAL:

MUNDI-PRENSA LIBROS, S.A.

Departamento "El Correo"
CASTELLO, 37 • MADRID-1

BOLETIN DE SUSCRIPCION

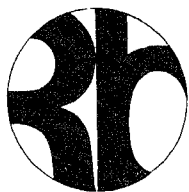
A remitir a MUNDI-PRENSA LIBROS, S.A. • Castelló, 37 • MADRID-1

☐ Suscríbanme a "El Correo". El importe de PESETAS 750 lo remito por ☐ cheque adjunto a nombre de MUNDI-PRENSA o ☐ Giro postal dé fecha.

☐ Envíenme catálogo de publicaciones de la Unesco.

NOMBRE Y DIRECCION (en letra clara)

FECHA.....



REVISTA DE BACHILLERATO
Dirección General
de Enseñanzas Medias
Año III. Enero-marzo 1980

CONSEJO DE DIRECCION

Presidente:

Raúl A. Vázquez Gómez

Vocales:

José Antonio Alvarez Osés
Emilio Barnechea Salo
Julio Calonge Ruiz
Encarnación García Fernández
Teófilo González Vila
José Luis Hernández Pérez
Ignacio Lázaro 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:

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

EDITA:

Servicio de Publicaciones del
Ministerio de Educación
Ciudad Universitaria
Madrid-3

IMPRIME:

Héroes, S. A.
Torrelara, 8.—Madrid-16

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

SUMARIO

ESTUDIOS

	Pág.
● Enseñanza y cultura, por Julián Marías.....	2
● Masa y energía dentro de la teoría de la relatividad, por José L. Orantes de la Fuente.....	7
● Salvador Rueda, innovador y actual, por M. ^a Antonia Sanz Cuadrado.....	12
● Centros superiores de formación del profesorado, por Pedro Oñate Gómez.....	20

EXPERIENCIAS

● Comentario de un texto latino: El episodio de Mercurio en el libro IV de la Eneida, por Elvira Ruiz Llorca y Arturo Soler Ruiz.....	31
● El uso del retroproyector en la clase de lengua extranjera, por Juan M. ^a Marín Lajusticia.....	37
● Técnica narrativa y entorno sociocultural en «Cien años de soledad», por Luis A. Hernando Cuadrado.....	39
● Estudio experimental de movimientos mediante fotografías de imágenes sucesivas, por José Manuel Pereira Cordido..	43
● Precisiones sobre el objeto y lugar de la Filosofía en el Bachillerato, por Tomás Lobato Valderrey.....	47

INFORME-DOSSIER

● Proyecto de centros superiores de formación del profesorado (ideas básicas).....	53
● Comunicación del ministro de Educación al ministro de Universidades e Investigación sobre el proyecto de centros superiores de formación del profesorado.....	58
● Réplica de la Conferencia de Rectores.....	63
● Contestación de D. Raúl Vázquez, director general de Enseñanzas Medias.....	64

DEBATE

● Educación y sociedad.....	66
-----------------------------	----

NOTAS

● Los premios de Bachillerato en 1979.—Seminario de Cine y Educación.—Centro Dramático Nacional.—Prensa extranjera.....	78
---	----

LIBROS

● Críticas.....	91
● Revistas.....	101

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



1

Enseñanza y cultura (*)

Por Julián MARIAS (**)

Hace ya bastantes años que se tiene la impresión de una crisis de la enseñanza en los países de Occidente. Las fechas no son fáciles de precisar: en unos ha comenzado antes que en otros; se ha producido con desigual intensidad en los diversos niveles; en algunos lugares parece haberse iniciado una curación, mientras se acentúa el deterioro en otros.

Ha habido la tentación de explicar esa crisis por causas externas, es decir, por interferencias de factores ajenos a la enseñanza misma (injerencias políticas, dificultades económicas, dando, por supuesto, que a la función de enseñar no le pasaba nada, o al menos nada grave). Cuando se ha ensayado una explicación interna, se ha cedido a la propensión cuantitativa de nuestro tiempo: se ha pensado que los males de la enseñanza venían de su rápido crecimiento, de su extensión a números muy elevados de estudiantes en todos los niveles.

Esta explicación ha sido la favorita cuando se ha considerado el problema de la Universidad. Se ha insistido —con razón, sin duda— en la diferencia entre la Universidad minoritaria de hace unos cuantos decenios, con pocos estudiantes, repartidos en cursos reducidos, con profesores que solían conocerlos personalmente, y la Universidad «de masas», con miles —a veces muchos miles— de alumnos, con tantos profesores como estudiantes solía haber antes, sin relación personal entre unos y otros (y muy poca entre los propios estudiantes, no demasiada entre los profesores). Se ha hablado de las aulas inmensas en que los estudiantes se aglomeran, donde el primer problema es encontrar un asiento, y la voz llega gracias a un sistema de micrófonos y altavoces.

Todo esto es muy cierto, y hay que pensar en la dificultad de encontrar un número suficiente de profesores —uno de los *supuestos* es que la proporción entre estudiantes y docentes no debe rebasar ciertos límites, y muchas veces se juzga la calidad de una Universidad por la *ratio* entre el cuerpo estudiantil y el profesoral, que no debe ser muy superior a 10, y si es posible quedar bastante por bajo—. Esa dificultad se entiende primariamente en términos económicos: la Universidad actual, y en

general la enseñanza toda, es muy cara. Si acaso, se piensa en la dificultad de entrenar adecuadamente a tantos profesores; rara vez se tiene en cuenta el factor decisivo: la *vocación*. ¿Es posible, es verosímil al menos, la existencia en cada país de tan elevado número de hombres y mujeres con auténtica vocación de profesores? ¿Se dan las condiciones sociales para ello?

No parece que el mero crecimiento numérico de las Universidades sea razón suficiente para su deterioro, para su alarmante descenso de calidad. Cuando el número es demasiado alto, hay aglomeraciones; cuando no hay facilidad de relación profesional fuera del aula, no digamos relación personal y amistosa, algo se pierde; pero suele cometerse una inconsecuencia: esta situación existe si los profesores son como antes, es decir, muy pocos para tantos alumnos; pero si se trata de una Universidad verdaderamente moderna, con innumerables docentes, la vieja proporción se restablece: hay muchos estudiantes, pero también muchos profesores. En muchos lugares, existen cursos extremadamente minoritarios; hay seminarios reducidos; con frecuencia, horas para recibir a los estudiantes y hablar con ellos. En todo caso, si la enseñanza fuese tan buena como en otros momentos lo ha sido —en ciertas Universidades, por supuesto, no en todas ni siempre—, el simple crecimiento no anularía la excelencia, no sería demasiado grave.

El problema que habría que plantear es si esa enseñanza *puede ser buena*. Dejemos de lado ahora lo que se refiere a la Universidad misma: sus profesores, su organización, sus contenidos, es decir, lo que pretende enseñar. Atengámonos a lo *previo*, que es lo que aquí nos interesa: *los estudiantes que llegan a la Universidad*. Sea cualquiera su número, ¿son como los que llegaban hace veinte, treinta, cincuenta años? Dicho con otras palabras, ¿tienen el *nivel* adecuado para entrar en la Universidad?

(*) Ponencia presentada en el Seminario organizado por F.U.N.D.E.S. en mayo de 1979.

(**) Presidente de F.U.N.D.E.S. y miembro de la Real Academia Española de la Lengua.

¿No ocurrirá que ésta tiene que «despegar» de los alumnos y convertirse en algo irreal, o en otro caso rebajar su propio nivel y *dejar de ser universitaria*?

Esto nos hace pensar que, antes que plantear el problema específico de la Universidad hay que considerar los niveles anteriores de la enseñanza, desde la escuela elemental; y, por otra parte, la realidad social en que *toda* la enseñanza está inmersa, de la cual se nutre: lo que llamamos, dando a esta palabra toda su generalidad, la *cultura*.

IRREALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Los conocimientos se han desarrollado inmensamente en los últimos ciento cincuenta años, y de manera acelerada en los decenios más recientes. La acumulación de noticias, datos, inventos, técnicas, teorías es prodigiosa. Esto ha llevado a la especialización extrema entre los cultivadores de todas las disciplinas: suelen conocer al detalle una parcela muy limitada, y muy vagamente el resto, incluso de la propia disciplina, con el riesgo de que no sepan bien *dónde* está su campo particular, con lo cual el saber acerca de él resulta problemático e inseguro.

Cuando esto se refleja en la enseñanza general, quiero decir en la escuela y en lo que se ha llamado «enseñanza media», el bachillerato español o sus equivalentes, la dificultad es muy grande: ¿hay que enseñar *todo eso que se sabe*, aunque sea a escala reducida? La tendencia de los últimos cincuenta años ha sido que «nada quede fuera». Ha habido algún momento en que los programas de Bachillerato hubiesen permitido, si hubiesen sido reales, licenciarse en Filosofía y Letras y en Ciencias, y en varias secciones a la vez. En la escuela, la situación es parecida, en distintas proporciones. Pero como esto es imposible, resulta que la realidad apenas tiene que ver con cuestionarios, programas, planes de estudio, pretensiones oficiales: *nada de eso se cumple*. La primera consecuencia es que el joven estudiante, desde el comienzo de sus estudios, hace la experiencia de la farsa, de la falta de seriedad, de la distancia infranqueable entre las normas y la realidad. No puede pensarse más eficaz escuela de desmoralización.

La segunda consecuencia es que, como eso establecido no puede hacerse, se hace *otra cosa*. ¿Cuál? En principio, cualquiera, porque todo queda a merced del capricho o del azar. Lo cual lleva consigo que no se transmite un torso de información y doctrina verdaderamente representativo, sino un conjunto de fragmentos que probablemente no componen una figura coherente y dentro de la cual se pueda vivir, se pueda uno sentir orientado. Esto se agrava indeciblemente cuando no es *un* maestro —es decir, una persona singular, con la coherencia que la realidad de la vida impone aun a la menos organizada— sino un equipo, el que proporciona la primera introducción en el mundo, como sucede con la mayoría de las escuelas actuales.

El primer problema de la enseñanza es lo que Manuel García Morente llamaba el «recorte pedagógico» que hay que hacer en el contenido real de las disciplinas que se enseñan. ¿Cómo hacerlo? Hay una cuestión primaria de *cuantificación*: ¿cuánto se puede enseñar a cada edad, en cada nivel? La segunda es la *selección* de lo importante, lo cual supone una idea clara sobre la finalidad de la enseñanza, preparación para la vida, que es siempre *tal*

vida determinada. Pero hay una tercera cuestión, no menos importante, y es que esas enseñanzas tienen que componer una *figura*, tienen que servir a la condición intrínsecamente sistemática de la vida. El niño, por tanto, el joven un poco después, tienen que vivir en un mundo que, siendo finito, es ilimitado, y en alguna medida imprevisible. Tienen que poder orientarse en él, enfrentarse con situaciones no dadas previamente, descubrir los caminos posibles y elegir entre ellos; en suma, tiene que estar *instalado* mentalmente en una figura de mundo que sea *inteligible*, que permita la proyección.

Ahi reside la gran dificultad: el «mundo» de los primeros grados de la enseñanza tiene que ser muy *sencillo*, pero a la vez lo bastante *rico* para que permita su ampliación constante *sin destruir lo anteriormente sabido*, porque esto provoca una especie de «escándalo» en el que aprende, y lo lleva a una decepción que arrastra toda estimación por la enseñanza como tal. Una acumulación de conocimientos inconexos no sirve, sea cualquiera su volumen.

Ese «mundo» debe responder a aquel en el cual el joven va a tener que vivir, porque si no, se va a sentir «extraño» en él, «ajeno» a él, y no va a tener posibilidad de absorberlo. Creo que un altísimo porcentaje de lo que se llama «marginación» viene de que la educación de los niños y muchachos no les permite entender el mundo en que van a vivir y tomar posesión de él. Esto se hace a veces por desconocimiento o torpeza, pero en muchos casos es deliberado, ya que se trata de elaborar «inconformistas». Pero esto es un error, porque para ser verdaderamente inconformista hay que serlo en concreto —nada hay más ilusorio que oponerse «a todo», a esa incontrollable realidad que se llama «las estructuras»—, y ello supone el conocimiento y la posesión de eso que se quiere transformar o modificar, su *aceptación como realidad* (aunque sea para encontrarla inaceptable). Al contrario, esa oposición universal y abstracta es la condición para el más pasivo conformismo, el terreno apto para toda manipulación, ya que el joven que entra en el mundo histórico en esas condiciones no tiene a dónde agarrarse, no tiene asideros desde los cuales resistir críticamente, y sigue con extraña docilidad la primera doctrina que se le presenta de forma autoritaria y excluyente, con actitud de «excomunión» y desprestigio del que no la acepta, con descalificación, precisamente, de su juventud.

La enseñanza para la libertad exige la posibilidad de una *instalación desde la cual ejercer esa libertad*. El mundo en que el joven ingresa tiene que ser, a la vez, *coherente y abierto*; es decir, tiene que componer una figura «habitable», en la cual se pueda estar, desde la cual se pueda proyectar; pero sin la implicación de que *no hay otra cosa* (a lo sumo, el error y las tinieblas exteriores), tentación de todos los totalitarismos.

Es fundamental que la enseñanza sea accesible a cada edad, abarcable en su cantidad, asimilable, es decir, perfectamente inteligible, teniendo en cuenta que la inteligibilidad ha de ser la propia de cada contenido, de cada disciplina: no es lo mismo la de la matemática que la de la gramática, la de la historia que la de la filosofía, la de la literatura que la de la física. Y es esencial que el estudiante no tenga que *desaprender* nada, que el segundo paso no invalide o desvirtúe el primero, sino al revés, lo complete, integre y haga verdaderamente comprensible. De otro modo se provoca un estado de *incredulidad* que lleva a tomar la enseñanza íntegra como

una ficción irreal, una convención —algunos dirán pronto: impuesta— que importa sacudir cuanto antes. Y entonces se recae en la barbarie, en la peculiar *barbarie llena de noticias* que es la propia de nuestro tiempo, terreno óptimo para la manipulación, la utilización interesada, la *pasividad fanática* que permite usar los recursos humanos como meros recursos, despersonalizados, al servicio de cualquier finalidad impuesta.

LAS NOTICIAS Y LA DESTRUCCION DE LAS FORMAS

Si hay algo característico de nuestro tiempo es que casi todo lo que se «sabe», lo que se recibe mentalmente, tiene figura de noticia. La influencia de los medios de comunicación social es tan grande, que se ha impuesto a la mente contemporánea la estructura de la noticia: algo que «pasa» o sucede, que se puede expresar brevemente y en forma fáctica, que se localiza en un momento determinado (los telegramas fechados de las agencias). Ahora bien, la mayoría de las cosas interesantes e importantes no tienen esa realidad: no pasan, sino que más bien se quedan; no son «hechos»; no son datables. Por eso los periódicos dejan fuera lo más importante, y si imaginamos una historia universal que se hubiese publicado en ellos, mostraría una curiosa mutilación de lo esencial.

Es interesante ver cómo las formas recientes de la enseñanza tienden a adaptarse a esa estructura noticiosa —su último origen estaría en la superstición positivista por los *hechos*, su intento de reducir a ellos toda realidad; alguna vez he recordado aquel curioso libro francés del siglo pasado: *Un million de faits*. Los libros se van convirtiendo en repertorios de datos estadísticos, tablas, cuadros. Los exámenes propenden a adoptar la forma del *quizz*, en que se elige entre unas cuantas respuestas ya formuladas, prefabricadas. No se justifica, no se razona, se elige, a veces al azar, con una probabilidad entre tantas de acertar. Son los antípodas del examen oral, casi desaparecido, en que el profesor y el estudiante se veían, se miraban, escuchaban mutuamente sus voces, establecían un diálogo que permitía pausas, vacilaciones, rectificaciones, premiosidad o elocuencia —todo lo cual era parte del examen, y no sólo los «contenidos» de las respuestas.

La consecuencia de ello es que las noticias, por su misma estructura y forma, provocan la *atomización* de todo saber, es decir, lo contrario de una forma viviente, de una configuración dentro de la cual se pueda vivir. Las noticias no establecen un «dentro», y en ese sentido son «inhabitables». Por esto nuestros contemporáneos dan tantas veces la impresión de desvalimiento, de vivir a la intemperie, y no por ignorancia, sino al revés, por acumulación de información amorfa, que nunca edifica una morada en la cual se pueda *estar*. De ahí la provisionalidad, la inestabilidad, la vulnerabilidad de tantos hombres y mujeres, que han oído hablar de todo, a los que todo «les suena», pero que, literalmente, no saben a qué atenerse. El sistema educativo de Occidente —no hablo de los que no conozco— está lanzando al escenario histórico millones y millones de jóvenes incompletos, inacabados, a medio cocer, perdidos en la confusión de sus noticias cambiantes, sustituidas cada día por otras nuevas, y

que se convierten en una especie de materia prima para la elaboración, la manipulación que en cada momento conviene. Inestabilidad que se refleja en las costumbres, las instituciones, los principios morales. Todo parece «prendido con alfileres» o pendiente de un hilo, pronto a interpretarse y aprovecharse por los que tienen en sus manos el manejo de los medios de comunicación.

Esta pérdida de las formas significa, ni más ni menos, la disolución de la *cultura* en el sentido fuerte de esta palabra: aquella instalación que proporciona al hombre una morada, una instalación, una seguridad provisional desde la cual se puede innovar, inventar, tener riesgos y aventuras. Una cultura no puede ser *estática*, por la doble razón de que la vida humana es dramática y la realidad es emergente; pero necesita tener una configuración, *una estructura hecha de tensiones y movimientos*, que sea el cauce de cada una de las vidas individuales y de la proyección colectiva de un pueblo. Si esto falta, es imposible el ejercicio de la libertad, y la vida pierde su carácter propiamente humano.

LA DESCAPITALIZACION

Siempre me ha sorprendido la extraña solidez que tenía la vida europea —y en su momento la americana, y ciertamente la de otros países— en momentos en que la inseguridad era incomparablemente mayor que ahora, en que la vida apenas estaba protegida, y se la sabía expuesta a todos los riesgos: intemperies, inundaciones, hambre, pestes, invasiones, arbitrariedades. La vida no era segura, pero sí lo era la *forma de la vida* —uno de cuyos caracteres era la inseguridad—. La cultura era una estructura *sencilla, pero profunda*, capaz de albergar las vidas humanas y orientarlas. Se sabían muy pocas cosas, pero esas pocas consistían en ser elementos de una configuración, principios de una interpretación coherente e inteligible de la realidad. Mediavía se encuentra esta especie de educación en medios relativamente primitivos —por ejemplo, campesinos—, que producen una curiosa impresión de *civilizados* al lado de los semicultos de las ciudades, con estudios académicos, nutridos principalmente de periódicos, semanarios, radio y televisión.

Hace un cuarto de siglo (*La estructura social*) hablé de la contribución de la religión, por ejemplo, a la formación de la imagen intelectual del mundo. «Consideremos —decía—, para buscar lo más próximo, el cristianismo contemporáneo, tal como se enseña en sus formas más elementales, en el catecismo y cualquier manual escolar de 'historia sagrada'. De esta enseñanza se deriva una imprecisa noción del mundo creado, en relación con Dios creador, y una cosmogonía, una idea del hombre como realidad corpórea y anímica, una mínima doctrina psicológica —los sentidos corporales que se enumeran en el catecismo, las 'potencias del alma', los vicios y las virtudes, las nociones de arrepentimiento, atrición, contrición, 'dolor de coraxón', devoción, etc.—, una idea jerárquica de la sociedad —padres, maestros, mayores 'en edad, saber y gobierno'—, una visión de la historia —pueblo elegido, profetismo, plan providencial, juicio final—, una idea muy definida del 'puesto del hombre en el cosmos', en relación con las plantas, los animales, los espíritus angélicos y la Divinidad, una noción del milagro y, por tanto, de una orden 'natural', casi de

leyes de la naturaleza', todo eso sin contar las ideas específicamente religiosas y teológicas, que tienen una vertiente ideológica general y contribuyen también a formar esa imagen del mundo: lo natural y lo sobrenatural, la Encarnación, la idea del pecado, la noción de eficacia —por ejemplo, sacramental—, la idea de espíritu, la visión escatológica, la interpretación de la muerte y la inmortalidad, los principios de justicia, mérito, premio y castigo, la oposición del tiempo y la eternidad, etc. Esto y mucho más es el fabuloso, riquísimo repertorio intelectual en que, sin el menor propósito científico, introducen al muchacho de la última escuela rural española el catecismo del P. Ripalda y el modesto epitome de historia sagrada de Fleury o cualquier otro: el diluvio y los sacrificios; judíos, filisteos, babilonios, fenicios, macedonios, griegos, romanos; Baltasar, Nabucodonosor y Alejandro Magno; el Nilo, el Mar Rojo, el Sinaí; la idolatría y el becerro de oro; formas sociales —tribus, poligamia y monogamia, concubinato—; los Magos de Oriente; el homicidio —Caín y Abel—, la seducción —Sansón y Dalila—, el mundo de los sueños —José—, las pasiones del alma, el destino que se anuncia y se cumple —*Mane Tece Fares*—.

Esto, que era verdad en 1954, ya no lo es; nada de eso se enseña en casi ninguna parte; sería interesante ver cuál ha sido la última generación que ha entrado en la historia provista de esa enseñanza elementalísima, de esa instalación en un mundo complejísimo, presentado en forma infantil pero inteligible y asimilable. Detrás de eso está la Biblia —el Antiguo y el Nuevo Testamento—, la historia del pueblo hebreo y los del cercano Oriente, la de Grecia y Roma; la filosofía griega, especialmente Platón, Aristóteles, los estoicos, los neoplatónicos; los Padres de la Iglesia; los escolásticos medievales; el derecho romano. Están las raíces todas de Occidente, inyectadas en la vida de cada niño, en pueblos y ciudades, en todos los niveles sociales y económicos. La *explicación* de eso sería la forma de instalación en la cultura de los grandes maestros de Europa, San Agustín o Luis Vives o el Dante o Descartes o Leibniz o Cervantes o Newton. Todo ello milagrosamente hecho accesible, en forma germinal, al más tosco de los campesinos, que mediante esa enseñanza de la escuela rural podía penetrar en el mismo mundo en que habían creado esos hombres egregios, de los cuales vivimos.

¿Qué queda de todo ello? ¿Por qué se ha sustituido? Sería apasionante cotejar la mente de un hombre elemental, nutrido de los temas que acabo de enumerar, con la de el hombre medio «culto» de nuestras ciudades, incluso con algún título académico. Sería pavoroso ver cuánto ha perdido en claridad, en capacidad de respuesta a las cuestiones vitales, en recursos para orientarse en la vida, en solidez de instalación, en posibilidades medias de felicidad. Se ha producido en breve tiempo una fantástica *descapitalización*, mucho más honda y grave que todas las económicas; porque no afecta sólo a los recursos primarios, es decir, vitales, sino también a la imaginación y a los proyectos. Compárese cómo tenía «amueblada» la memoria y la fantasía un labriego europeo desde la Edad Media hasta ayer, y cómo la tiene el hombre improvisado que lanzan sobre el mundo los dispositivos sociales, políticos y técnicos de los últimos tiempos, en un proceso que se inicia hace unos cincuenta años y culmina después de 1960.

PREPARACION PARA LA VIDA ACTUAL

La enseñanza, en sus niveles elementales y medios, la dirigida a todos los hombres o a grandes mayorías, no puede intentar siquiera reflejar o resumir la inmensa extensión de los conocimientos de nuestro siglo. Tiene que dar la instalación básica que permita al hombre poseer y vivificar sus raíces, las que le dan condición de civilizado, pero al mismo tiempo tiene que ser actual, en el sentido de introducir en los *temas* de nuestro tiempo. En los temas, y no en sus contenidos inabarcables. El joven estudiante, en la escuela o en el instituto, no puede conocer la matemática, la física, la química, la filosofía, la psicología, la historia, las ciencias sociales o las naturales; pero si tiene que saber *cómo son*, qué tipo de saber, cuáles son los principios que permiten su acceso a ellas. Es menester que, gradualmente, vaya aprendiendo *cómo se pueden estudiar* esas disciplinas, de manera que para él vayan quedando «abiertas». No se trata, por tanto, de enseñar en el Instituto —no digamos en la escuela— la última teoría propuesta o el último método pedagógico que alguien está ensayando en algún lugar del mundo, sino más bien de recoger la tradición global por la cual se ha llegado al presente, en vista de la situación actual —y futura, es decir, problemática— de la disciplina.

Se dirá que esto no es fácil. Mi larga experiencia me llevó hace tiempo a una conclusión: hay cursos fáciles de enseñar y difíciles de aprender; otros son, por el contrario, fáciles de aprender y difíciles de enseñar. Soy partidario de estos últimos, sobre todo porque de lo que se trata es de que el estudiante *entienda claramente* algunas cosas —algunas veces, que entienda con toda claridad *que no entiende*—. Cuando se ha hecho esta experiencia de entender y no entender (y no confundir nunca una cosa con otra) se está en condiciones de estudiar, aprender, investigar, crear. Esta es la función *capital* de la enseñanza en sus primeros niveles. Hoy, a fuerza de información sin digerir, de acumulación de datos y estadísticas, de adoctrinamientos tendenciosos, son muchos los que llegan a la Universidad sin haber tenido una sola experiencia pura e intensa de *intelección*, que les permita, comparativamente, darse cuenta de las innumerables cosas que no entienden y necesitarían entender.

Los decenios anteriores a la Guerra Mundial y todavía en alguna medida durante una generación después, había dominado el pensamiento europeo una tendencia *historicista*. Ha habido después una reacción «antihistoricista», promovida en parte por los «analíticos», en parte por los que se llaman —sin mucha justificación— «dialécticos», finalmente por los «estructuralistas», que no han comprendido bien que toda estructura humana está constituida por *tensiones y movimientos*, y por tanto, es *intrínsecamente histórica* (véase mi libro *La estructura social*, 1955, cap. 1). El «historicismo», entendido como detención en las «formas históricas», era un error —llevo más de treinta años insistiendo en ello—, porque la historia no tolera detención, nos conduce al *presente* y, lo que es más, al futuro, ya que vivimos proyectivamente, somos «futurizos». Pero la *historicidad* no es un error, sino la condición del hombre —y por tanto, de *toda realidad*, ya que esta aparece y se constituye como tal *en mi vida*—. Nada se entiende si no se lo ve históricamente. Por eso, el «antihistoricismo» que actualmente devasta la enseñanza la

anula y hace estéril. No se puede comprender ninguna disciplina si no se ve cómo se ha llegado a ella y a su forma actual, y no se entiende nuestra situación *actual* si no se ve por dónde hemos venido a ella, y el camino hacia dónde. El mero «actua-lismo» hace ininteligible el presente y obtura la visión del porvenir.

En este sentido, la escuela en sentido lato tiene como misión la *preparación para la vida actual*, y tiene que poner al estudiante en posesión de los instrumentos para moverse en ella, proyectar, anticipar lo que va a venir, enfrentarse con situaciones rigurosamente nuevas que no son mera consecuencia del pasado, sino verdaderas innovaciones creadoras insertas en los que hasta ahora había acontecido: «Ni está el pasado —ni el ayer— escrito.» La escuela tiene que evitar, sobre todo, inculcar la idea de que «ya» se sabe lo que va a pasar, que basta con buscarlo en algún libro. La historia no está prefabricada. La escuela tiene que enseñar la libertad, porque el hombre es forzosamente libre y el mundo futuro no está «dado», sino que hay que hacerlo.

LA LENGUA COMO INSTALACION E INTERPRETACION

Condillac llegó a decir: *la science est une langue bien faite*. Más bien pensaríamos hoy aproximadamente lo contrario: que la lengua —la lengua «natural», espontánea, histórica, viva—, cuando está bien poseída y se la usa creadoramente, es la forma primera y más importante de saber, la primera interpretación de la realidad, anterior a toda doctrina o teoría; una de las grandes *instalaciones* de la vida humana.

Se vive en una lengua. Si la lengua es adecuada, se vive bien; si no lo es, si es defectuosa, si está decaída, si se la usa rutinaria o pedantescamente, si se substituyen las expresiones precisas y vivaces por otras vagas, fluctuantes, degradadas o groseras, el nivel y el temple de la vida decaen. La educación tiene que ser *primariamente* ejercicio y depuración de la lengua (que no es lo mismo que los estudios lingüísticos).

La lengua es un *uso creador* — y hay que subrayar por igual los dos términos—: las cosas *se dicen* de tal manera, *se habla «así»*, y esto es lo decisivo; pero cuando *se dice* esto se suele olvidar que *todo uso es normativo*, que obliga a su cumplimiento mediante cierta presión social (en el caso de la lengua, inteligibilidad, complacencia, estimación social, etc.). Pero la lengua se usa *creadoramente*, y su ejercicio es siempre innovador, estilístico, literario. Cada hablante elige dentro del sistema lingüístico —fonético, léxico, sintáctico— y transforma personalmente esa realidad coherente, pero no inerte que es la lengua. La cual, como todo lo humano, admite grados —como solía decir Ortega—,

es capaz de diversos niveles de intensidad, rigor, perfección.

La función de la escuela —en sentido lato—, si es preparación para la vida, es *ante todo* enseñar a hablar (secundariamente a escribir). Reforzar, corregir, desarrollar, potenciar esa instalación lingüística que es la morada del hombre y de cada sociedad. El máximo empobrecimiento mental y, en general, vital, no es la pobreza de informaciones y noticias, ni siquiera la de ideas, sino sobre todo la pobreza de la lengua, su tosquedad, imprecisión, falta de finura, inadecuación para aprehender las cosas y sus partes, sus semejanzas y diferencias, los contenidos intelectuales o sentimentales, y sus matices, los deseos y proyectos. El hombre vive dentro de su lengua, los límites de ésta son los suyos, sus posibilidades personales están condicionadas, potenciadas, frenadas o destruidas por las de la lengua que le pertenece y por su manera de poseerla y usarla.

La crisis de la lengua en casi todos los países —desde luego en el nuestro— es pavorosa. La lengua viva, espontánea, precisa, expresiva, está siendo sustituida por una lengua artificial, pedantesca, compuesta de lugares comunes, de perifrasis, de eufemismos, de calcos de otras lenguas, sin sabor ni gracia, que se difunden como una epidemia gracias al poder de los medios de comunicación. Al mismo tiempo se difunde el uso de palabras groseras, soeces, que degradan el trato y son meros comodines para suplir la falta de ideas o de imaginación, para compensar la incapacidad de expresarse con fuerza o ingenio.

Cuando se hace, de tarde en tarde, la experiencia de hablar con personas que conservan la lengua en su frescura y espontaneidad originaria, por ejemplo campesinos, sorprende la belleza, exactitud, acierto de su expresión. Es algo refrescantes después de vivir inmersos en el habla de los semicultos, en la prosa oficial o «técnica», en la violencia ejercida sobre la estructura propia del lenguaje.

Y se cae en la cuenta de que los que hablan bien, sencilla y adecuadamente, *piensan bien*, son inteligentes —más allá de lo que puedan ser sus dotes naturales— porque *la lengua lo es en ellos*, los lleva de la mano, apronta las estructuras lógicas necesarias para pensar la realidad, las palabras que nombran los objetos. Sobre todo, claro es, cuando se trata de lenguas elaboradas durante siglos, que han servido de vehículo a grandes empresas históricas —y no sólo literarias—, refinadas y acicaladas por escritores geniales, templadas por sensibilidades agudas, que las han obligado a «dar de sí» durante siglos. La lengua degradada y empobrecida convierte al hombre en alguien *venido a menos*: es la primera forma de la decadencia, y al mismo tiempo una prisión que angosta el horizonte vital. La lengua viva, rigurosamente, vibrante, exigente, tensa, estremecida, es ya por sí sola instrumento de creación y pensamiento, la primera condición de la libertad.

2

Masa y energía dentro de la teoría de la relatividad

Por José L. ORANTES DE LA FUENTE (*)

PRESENTACION

Conmemoramos el año pasado el centenario del nacimiento de uno de los más grandes genios de la humanidad: Albert Einstein. Si tuviéramos que colocar debajo de su nombre un epígrafe, sin lugar a duda escribiríamos: «creador de la Teoría de la relatividad». La Teoría de la Relatividad ha ejercido y ejerce desde su nacimiento una poderosa atracción sobre cualquier mente inquieta ya sea desde el aséptico y abstracto dominio matemático, ya desde el apasionante campo filosófico, o bien, desde el sencillo asombro del hombre de la calle.

Pero, ¿qué tiene que ver todo esto con el tema que aquí nos proponemos desarrollar? La respuesta es sencilla. Si hemos dicho que el nombre de Einstein va unido por un lado al de una teoría, del otro tendríamos que colocar una fórmula: $E = m \cdot c^2$. Esta simple fórmula, revolucionadora en multitud de aspectos de nuestra sociedad, refleja mejor que nada el contenido de este trabajo. Con ella se nos abre una puerta a un mundo nuevo y grandioso: la equivalencia entre masa y energía.

El objeto de este desarrollo puede resumirse en conseguir obtener una visión clara y de conjunto de esta relación, estableciendo de manera concisa y lógica los distintos pasos que nos llevan de los postulados relativistas a dicha expresión.

Creo que el presente trabajo puede ofrecer un doble interés. Por un lado asomarnos a un planteamiento formal de la dinámica relativista y por otro captar los nuevos principios y concepciones acerca del universo que la nueva teoría establece. He de confesar que uno de los motivos que me ha impulsado a escribir estas ideas es el de constatar la curiosidad e inquietud que este tema despierta en mis alumnos y la necesidad de darles conceptos claros y precisos que no les induzcan a error. Lógicamente no se puede dar, ni siquiera a nivel de C.O.U., de una manera rigurosa, todo lo que aquí vamos a exponer, pero sí es preciso que una visión formal y coherente esté siempre detrás de las sencillas pa-

labras con que transmitimos estos hechos a nuestros alumnos.

Es preciso señalar que no se pretende dar aquí una explicación completa y detallada de los cálculos que exponen, lo cual alargaría notablemente estas líneas. Por ello, aún a riesgo de resultar esquemático, he abreviado lo más posible algunos desarrollos remitiendo al lector a la bibliografía, bastante asequible, que se da al final. Así, por ejemplo, considero suficiente conocida la transformación de Lorentz y en todo caso puede ser consultada en casi todos los libros citados por lo que se ha omitido el desarrollo.

Por último, establecer las dos partes claramente diferenciadas de este trabajo. La primera es una breve exposición de las bases conceptuales y operativas de la Teoría de la Relatividad. La Segunda, que se inicia con el estudio específico de la masa, es propiamente el objeto del presente trabajo que no puede ser interpretado ciertamente sin el apoyo de las líneas anteriores.

TRANSFORMACION DE LORENTZ Y FORMULACION TETRADIMENSIONAL

Existe históricamente un hecho experimental que precipita los acontecimientos científicos de finales del siglo XIX: la comprobación de la constancia de la velocidad de la luz por Michelson y Morley.

Sobre esta experiencia Einstein elabora la Teoría de la Relatividad restringida (o especial) en un famoso artículo, compañero de otros dos igualmente revolucionarios, de 1905. Sin embargo, ya se conocía anteriormente que la ecuación de propagación de las ondas electromagnéticas no era invariante frente a la transformación de Galileo.

Lo que esta invariancia supone es que las leyes de la Física siguen siendo igualmente válidas cual-

(*) Profesor agregado de Física y Química del I.N.B. «Andrés Laguna» de Segovia.

quiera que sea el sistema de referencia inercial (sin aceleración) desde el cual las observemos.

Resultaba, pues, que la ley de propagación de la luz era distinta, según el sistema de referencia en que nos situáramos (según la transformación de Galileo). Para evitar esta dificultad, Lorentz había introducido una nueva transformación que la resolvía, pero nadie había tenido la intuición o el valor necesarios para sacar las consecuencias que esta transformación supone hasta que en 1905 apareció el trabajo de Einstein.

Esta transformación suele darse del siguiente modo:

$$\begin{aligned} x'_1 &= x_1 & \beta &= \frac{v}{c} & x_4 &= + ict \\ x'_2 &= x_2 & & & & \\ x'_3 &= \frac{x_3 + i\beta x_4}{\sqrt{1 - \beta^2}} & x'_3 &= \frac{x_3 - vt}{\sqrt{1 - \beta^2}} \\ x'_4 &= \frac{x_4 - i\beta x_3}{\sqrt{1 - \beta^2}} & t' &= \frac{t - \beta/c \cdot x_3}{\sqrt{1 - \beta^2}} \end{aligned} \quad (1)$$

donde las coordenadas primadas corresponden a un sistema de referencia K' que se mueve respecto otro K según el eje XX' con una velocidad v .

Las conclusiones que Einstein deduce podemos resumirlas así:

- El tiempo deja de ser una magnitud absoluta e independiente para cualquier fenómeno del universo, sino que está estrechamente relacionado con el sistema de referencia que tomemos.
- Las longitudes y distancias espaciales dejan de ser igualmente entes absolutos (varillas de longitud constante), sino que depende igualmente su medida del sistema en que me encuentre.
- El Universo deja de ser tridimensional para convertirse en tetradimensional, donde la cuarta coordenada está íntimamente relacionada con el tiempo.

Podemos dejar hablar al propio Einstein a este respecto: «La concepción de algo que sucede era siempre la de un continuo de cuatro dimensiones; pero el reconocimiento explícito de esto estaba oculto por el carácter absoluto asignado al tiempo prerrelativista. Una vez que se eliminó la hipótesis del carácter absoluto del tiempo, particularmente en lo que se refiere a la simultaneidad, apareció inmediatamente el concepto de tetradimensionalidad del espacio-tiempo. Lo que tiene sentido físico no es ni el punto en el espacio ni el instante de tiempo en que algo ocurre, sino únicamente el acontecimiento mismo...»

Junto con esta visión tetradimensional existe otro elemento, ya mencionado, que conforma la filosofía de la Teoría relativista. Consiste en establecer el principio de que todas las leyes físicas del universo deben tener una forma semejante cualquiera que sea el lugar del mismo o el sistema de referencia que yo utilice para observarlas. Esto nos lleva a que debemos reformular todas las leyes conocidas

para que sean *invariantes* en su forma cuando las sometamos a la transformación de Lorentz.

Así, por ejemplo, cuando en una ley nos aparezca el tiempo esa ley no puede ser invariante, pues la coordenada tiempo «varía» de un sistema de referencia a otro. Por ello, se recurre a construir una cantidad «invariante» que denominaremos *tiempo universal* y se representa por:

$$d\tau = dt \sqrt{1 - \beta^2} \quad (2)$$

donde dt es el tiempo elemental de un sistema K .

Los conceptos y magnitudes físicas habituales tendrán que ser remodelados y adaptados a este nuevo espacio tetradimensional, pero hay que advertir que esto no se consigue sin más que añadir una coordenada. Lo único que podemos exigir es que en el límite de bajas velocidades la magnitud tridimensional y la tetradimensional (sus tres primeras coordenadas) coincidan.

Tal es el caso de la velocidad. Si en la formulación habitual la representamos por un vector (V_1, V_2, V_3) , en la tetradimensional tendremos cuatro coordenadas (U_1, U_2, U_3, U_4) cuyos valores son:

$$\begin{aligned} u_i &= \frac{v_i}{\sqrt{1 - \beta^2}} & i &= 1, 2, 3 \\ u_4 &= -\frac{ic}{\sqrt{1 - \beta^2}} \end{aligned} \quad (3)$$

FUERZA, CANTIDAD DE MOVIMIENTO Y ENERGIA

Recordemos que la fuerza en la dinámica de Newton, viene definida en la forma:

$$\frac{dP_i}{dt} = \frac{d}{dt} (mV_i) = F_i \quad (4)$$

¿Cómo se transformará esta expresión en el formalismo tetradimensional? Si queremos que se mantenga invariante frente a la transformación de Lorentz, es evidente que (4) no lo es. Es lógico suponer que la forma correcta ha de ser:

$$\frac{d}{d\tau} (mu_v) = K_v \quad (5)$$

denominado K_v como fuerza de Minkowski. No podemos suponer que las componentes espaciales de K coincidan con las de la fuerza, sino que $K_i \xrightarrow{v} F_i$ cuando $\beta \rightarrow 0$.

Sustituyendo las expresiones de la tetravelocidad en (5), vemos que:

$$\frac{d}{d\tau} \left(\frac{mV_i}{\sqrt{1 - \beta^2}} \right) = K_i \sqrt{1 - \beta^2}$$

de donde sacamos la conclusión que:

$$P_i = \frac{mV_i}{\sqrt{1 - \beta^2}} \quad (6)$$

$$F_i = K_i \sqrt{1 - \beta^2}$$

¿Qué significado tiene la componente K_4 ? No es difícil ver que su valor es de la forma:

$$K_4 = \frac{i\vec{F} \cdot \vec{v}}{c \sqrt{1 - \beta^2}}$$

que llevada a (5) nos dá:

$$\frac{d}{dt} \left(\frac{mc^2}{\sqrt{1 - \beta^2}} \right) = \vec{F} \cdot \vec{v} \quad (7)$$

Si recordamos el significado clásico de $\vec{F} \cdot \vec{v}$ (igual a la derivada de la energía cinética), llegamos a la conclusión de que la energía cinética es de la forma:

$$T = \frac{mc^2}{\sqrt{1 - \beta^2}} \quad (8)$$

que, para velocidades pequeñas, se puede desarrollar como:

$$T \xrightarrow{\beta \ll 1} mc^2 + \frac{1}{2} mV^2$$

Nos aparece aquí el término clásico $\frac{1}{2} mV^2$ más la constante mc^2 . Esta constante podríamos eliminarla, ya que no afecta a la derivada temporal de T , pero la mantenemos en esta forma, ya que así el momento $\vec{p}$ y $\left(i \frac{T}{c} \right)$ forman un tetravector momento universal, p_μ , definido por:

$$p_\mu = mu_\mu \quad (9)$$

en donde

$$p_4 = \frac{imc}{\sqrt{1 - \beta^2}} = \frac{iT}{c}$$

Lo primero que salta a la vista de estas expresiones es que el momento y la energía cinética dejan de ser conceptos independientes para transformarse en una misma cosa: el momento universal. Por otro lado, si no existen fuerzas exteriores $K = 0$, esto implica que se conserva la cantidad de movimiento y la energía cinética (según los conceptos relativistas).

Todo ello es de enorme importancia y señala una clara diferencia con la mecánica clásica en donde ambas leyes de conservación eran independientes. Esto ocurría en los choques inelásticos en los que se decía que la variación de energía cinética se

transforma en calor. Desde el punto de vista relativista quiere esto decirnos que si hay una variación de la cantidad $\frac{1}{2} mV^2$, como T debe man-

tenerse constante, dicha variación se debe compensar con una modificación en los términos del desarrollo de (8). Particularmente, para bajas velocidades, debe haber un incremento en el término mc^2 , denominado energía en reposo, proporcional a esta variación, es decir:

$$\Delta E = \Delta m \cdot c^2 \quad (10)$$

que es la famosa relación de Einstein, la cual nos indica que en tales casos debe haber una modificación de la masa en reposo. Este efecto es inobservable para pequeñas energías, ya que $\Delta m = \frac{\Delta E}{c^2}$ y c^2 es un número muy grande, pero tiene excepcional importancia en procesos radioactivos y de creación-aniquilación de pares de partículas.

La relación entre energía y el momento se expresa fácilmente, teniendo en cuenta que el módulo del tetramomento es constante:

$$\sum_{\mu=1}^4 p_\mu p_\mu = -mc^2 = p^2 - \frac{T^2}{c^2}$$

es decir:

$$T^2 = p^2 c^2 + m^2 c^4 \quad (11)$$

ALGUNAS CUESTIONES EN TORNO AL CONCEPTO DE MASA

Ya hemos visto en el apartado precedente cómo surge el concepto de energía dentro del dominio relativista. Su vinculación al momento de la partícula hace que constituya con él otra magnitud más genérica, que hemos denominado tetramomento o momento universal. Vamos a detenernos en revisar brevemente la forma en que se dan estos conceptos en introducciones elementales al tema y las consecuencias que pueden presentar.

En dichas introducciones a la Teoría de la Relatividad, que se hacen en los textos de Física general, se suele desechar la imagen tetradimensional y recurrir a construcciones heurísticas, estableciendo algunos conceptos a priori y unas supuestas bases experimentales.

Así, por ejemplo, para obtener las expresiones relativistas de la energía se postula el hecho experimental de que la «masa» depende de la velocidad en la forma:

$$m_r = \frac{m}{\sqrt{1 - \beta^2}} \quad (12)$$

denominando a m_r la masa relativista, mientras que m es la masa de la partícula en reposo. A partir de esto se deduce la nueva expresión del momento, ya que «lógicamente»:

$$\vec{p} = m_r \cdot \vec{V} = \frac{m \cdot \vec{V}}{\sqrt{1 - \beta^2}} \quad (13)$$

Llegados aquí se repiten todos los pasos que en mecánica clásica se siguen para obtener las expresiones de la Energía y de la fuerza.

Sin embargo, este planteamiento empobrece, de una manera notable, el trasfondo y significado de la teoría relativista reduciéndola a un «ardid matemático» para superar una mala pasada que nos ha jugado la naturaleza: la constancia de la velocidad de la luz.

Por otra parte, no se ve en el desarrollo casi ningún punto de conexión entre los conceptos base de la teoría relativista y el resultado experimental de variación de la masa con la velocidad. Con todo ello se anula el carácter de revisión crítica de los conceptos clásico que lleva consigo la nueva teoría, ya que no se menciona siquiera cómo se han obtenido esos resultados experimentales.

Una manera de inquietar la mente clásica del alumno sería describiéndole alguno de los experimentos con los que se comprueba la variación de la masa. Por ejemplo, un estudio elemental del espectrómetro de masas hace caer en la cuenta que las partículas, cuya masa queremos medir, han de ser aceleradas a altas velocidades (si queremos poner de manifiesto algún efecto relativista). La medida de su masa se calcula por la desviación que sufren dichas partículas al atravesar un campo de fuerzas, perpendicular a la dirección de las mismas, ya sean eléctrico o magnético. Dicha desviación es proporcional al cuadrado de la longitud del trayecto recorrido por la partícula en dicho campo, e inversamente proporcional a su masa.

Lo que en estas condiciones se observa es una disminución en la desviación esperada, tal como muestra la figura:

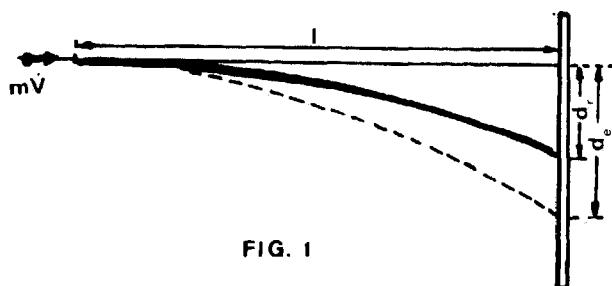


FIG. 1

$$d_e = K \frac{l^2}{m}$$

$$d_r = K \frac{l'^2}{m_r}$$

Podemos suponer que este acortamiento de la desviación se debe a un crecimiento de la masa con la velocidad; pero, ¿dónde se encuentran las bases relativistas en este razonamiento? Considerando estas podemos razonar de otra forma: sabe-

mos que una partícula con velocidad v observa una contracción en las longitudes dadas por la contracción de Lorentz. Por tanto, no ve la longitud del campo de fuerzas como es l , sino contraída hasta l' , tal como observamos en la figura:

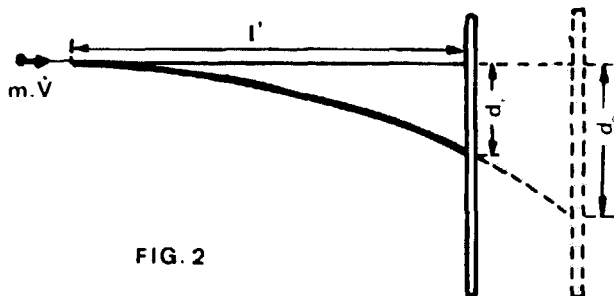


FIG. 2

$$d_r = K \frac{(l')^2}{m}$$

Vemos de estos razonamientos que la masa en cuanto tal no ha variado realmente; lo único que ocurre es que aparece un factor de contracción relativista en las expresiones utilizadas para calcularla. Es decir, *la masa sigue siendo una propiedad característica de la partícula* y, por tanto, no hay razón para introducir un concepto ficticio que no tiene más objeto que el de conservar formalmente las expresiones clásicas.

Esta fuerte tendencia (seguir manteniendo formalmente las ecuaciones no relativistas) hace sospechar de que no se haya comprendido lo que significa realmente la teoría de la relatividad. Efectivamente: hemos llegado a la conclusión de que es necesario, a partir de ahora, considerar todos los sucesos dentro del espacio tetradimensional de Minkowski. Esto lleva consigo una reformulación de todas las leyes y magnitudes físicas y no una simple generalización «añadiendo una coordenada más». Empeñarse en seguir manteniendo (aún solamente desde el punto de vista formal) las expresiones clásicas equivale a forzar dichas expresiones introduciendo conceptos dudosos desde el punto de vista físico.

RELACION MASA-ENERGIA

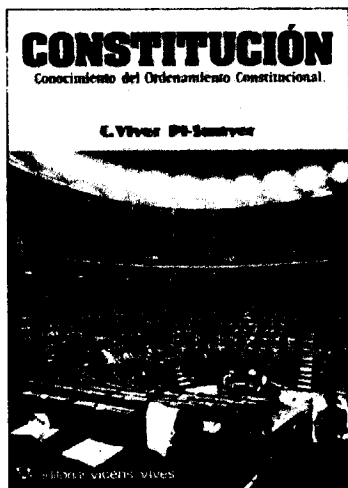
Con todo lo expuesto resulta evidente que la masa sigue siendo una propiedad intrínseca de la partícula (nos referimos, claro está, a la masa en reposo que es la única que tiene significado físico, pues la «otra» depende del estado de referencia del observador, cosa absurda para la propia partícula). Se podría argumentar ahora: ¿Qué significado tiene entonces la relación de Einstein entre masa y energía? Si esta relación es cierta, ¿por qué a un aumento de energía cinética no le corresponde un aumento

LA NOVEDAD QUE USTED ESPERABA

Para el estudio del
«Ordenamiento Constitucional
en Bachillerato y en
Formación Profesional»,
regulado por la ley 19/1979

CONSTITUCIÓN

Conocimiento
del Ordenamiento Constitucional



Un libro de
**C. VIVER
PI-SUNYER**

INDICE GENERAL INTRODUCCION

Concepto y contenido de la Constitución.

PARTE I

El estado social y democrático de derecho
como régimen político en España.

PARTE II

La monarquía parlamentaria
como forma de gobierno en España.

PARTE III

La autonomía política
como forma de organización territorial
del Estado en España.

ANEXO

Texto completo de la Constitución.



editorial vicens-vives

Avda. de Sarrià 130-132 ■ Barcelona-17

de masa? ¿no parece que todo esto está en contradicción con los hechos experimentales?

Vayamos por pasos. En primer lugar establecimos que, *en ausencia de fuerzas exteriores* al sistema, se conservaba el tetravector p , lo que equivale a la conservación de p y T . Por tanto, en estas condiciones, cualquier variación de energía cinética (en sentido clásico), tiene que ser compensada con una variación de masa de signo contrario. Esto se puede comprobar experimentalmente con los productos de desintegración de un átomo. Podemos suponer que la energía total de la partícula se haya repartida en dos partes: el recipiente dinámico de la energía cinética y el estático cerrado por la masa de la partícula. Esos dos recipientes no están incomunicados, sino que puede haber un intercambio entre sus contenidos.

Tal como dice Levich en su curso de Física Teórica, «la masa y la energía están indisolublemente unidas entre sí y son proporcionales. No hay que confundir, claro está, los conceptos de equivalencia y de identidad. La energía y la masa son dos características físicas de las partículas, distintas una de otra, y la ley de equivalencia establece únicamente la proporcionalidad entre ambas. La relación mutua entre masa y energía es análoga a la que existe entre las masas gravitatoria e inerte en mecánica clásica; las dos están indisolublemente vinculadas entre sí y son proporcionales, pero constituyen a la vez características distintas».

Como resumen, hemos de indicar una vez más el peligro que se corre al exponer el concepto de energía relativista fuera propiamente de la formulación tetradimensional. Conceptos experimentales no fundamentados debidamente en la teoría pueden dar origen a interpretaciones erróneas asignando carácter real a expresiones o denominaciones que sólo lo tienen desde un punto de vista formal y operativo. Por otro lado, la formulación tetradimensional ofrece un panorama energético, coherente con las bases de la teoría relativista, al mismo tiempo que se deducen en forma sencilla todas las propiedades de los nuevos entes físicos: los tetravectores.

BIBLIOGRAFIA

- (1) «FISICA»: P.S.S.C. Reverté, 1970.
- (2) «FISICA» (Tomo I. Mecánica): Alonso-Finn. Fondo Educativo Interamericano, 1970.
- (3) «Mecánica Clásica»: H. Goldstein. Aguilar, 1972.
- (4) «Estructura de la materia»: Christy-Pytte. Reverté, 1971.
- (5) «Historia de la física»: D. Papp. Espasa-Calpe, S.A., 1961.
- (6) «El significado de la relatividad»: A. Einstein. Espasa-Calpe, S.A., 1971.
- (7) «Física teórica»: Levich. Reverté, 1974.
- (8) «Electrodynamics»: A. Sommerfeld. Academic Press, 1952.
- (9) «Relatividad Especial»: French. Reverté.
- (10) «Introducción a la Teoría Especial de la Relatividad»: R. Resnick. Limusa, 1977.

Salvador Rueda, innovador y actual

Por María Antonia SANZ CUADRADO (*)

SALVADOR RUEDA, EL ESCRITOR

(1857-1933)

Se cita a Rueda, de pasada y casi con rubor, en el capítulo de nuestras historias literarias dedicado al Modernismo. Se despacha su obra con un par de juicios apresurados. Es, hoy, uno de los poetas sumidos en ese bache denigratorio de la confrontación con los *grandes*; mucho más triste que la tierra apisonada del olvido absoluto. Intento rescatar su poesía, profusamente estudiada a principios de siglo, y señalar lo original de sus aciertos y su influjo, poco reconocido, en la lírica contemporánea.

CANTOS DEL NORTE

JUEGOS DE LUZ. *Rueda o la luz; Rueda o la música.* Podemos contraponer estas equivalencias a la designación usual: *Rueda o el color* (1). Válidas todas. Sintagmas casi estereotipados, y acaso excesivos, en su formulación definitoria. Y, superados los tres estadios, fijar la fórmula definitiva: *Rueda o los sentidos despiertos*. Desde la luz ambiente, las cosas, convertidas en sensaciones, llegaban

en tropel —título de una obra suya, que señala el primer éxito de su carrera— a sus órganos receptivos, y el poeta, en tumultuosa, deslumbradora, apasionada y rapidísima elaboración, las devolvía, transformadas en cántico, al foco de origen. Sus composiciones, generadoras ellas mismas de luz, estallantes, irisadas, vibrantes de musicalidad, ricas de dinámicas interferencias sensoriales, rutilaban con cegador chisporroteo. Rueda, en sus versos, fue expansivo, alegre, soleado, como Málaga. La luz, entrándosele por los poros, incendiándolo, iluminaba su alma extraordinariamente sensible. Le abría los ojos, ávidos de captar la esplendidez de la naturaleza; le caldeaba el cerebro, haciéndole forjar fantasías abigarradas. Sus libros —poemas, novelas, dramas, crítica— chorrean luz; son un inmenso brochazo luminoso que rompe con su brillantez el uniforme y mate *medio tono* cromático de la poesía española de su época.

El vate malagueño reclama luz y oxígeno; la delicia del sol y del aire puro:

«En la cueva en la que trabajan los malos académicos de Real orden —se duele— no hay una ráfaga de oxígeno ni un rayo de sol para la lengua, que en la Academia está paralítica y habla con trabajo. En ese estancamiento *casi* todo es malsano: el aire

(*) Catedrática de Lengua y Literatura Española del I.N.B. «Joaquín Turina» de Madrid.

(1) Ya en pleno triunfo del *poeta de la raza*, el adjetivo *colorista* sirvió para caracterizar, en conjunto, su producción poética. Miguel de Unamuno (*Fragmento de una carta*; sirve de prólogo al libro *Fuente de salud*) dice: «Dejan sus cosas una impresión que da apetito de vivir, y esto vale tanto como las mejores y más profundas ideas. Se le ha hecho guerra muy sistemática, pero si su natural condescendiente y afable le deja cerrar oídos a aduladores y detractores, lega a nuestras letras algo que sea, como en nuestra pintura... Goya.» SALVADOR RUEDA: *Fuente de salud*. Madrid, 1906, pág. II.

González Blanco, su incondicional panegirista, defendiéndolo del achaque de colorismo, escribe: «En medio del decoloramiento de los nuevos poetas, que en sus versos nunca incendian la estrofa con un reguero de luz donde esplenda el alma de su raza; de esos poetas que, al leerlos, no sabemos decidir si son españoles o tibetanos —así son de fríos y sin vigor sus poemas— la poesía de Rueda... surge como una épica espiral de gloria y de lirismo elevada

en honor de la raza triunfante.» (ANDRÉS GONZÁLEZ BLANCO: *Salvador Rueda y Rubén Darío*. Estudio cíclico de la poesía española en los últimos tiempos. Madrid, 1908, págs. 146-7.)

Rafael Cansinos Assens en el artículo *Preciosistas y arcaizantes*, incluido en su libro *Las escuelas*, que obtuvo, en 1925, el Premio Chirel, de la Real Academia Española, recuerda: «El reconocimiento de la palabra, como elemento cromático, como medio pictórico, fue la base de la escuela colorista, que tiene su evangelio en la *Sinfonía en blanco mayor*, de Gautier, y cuyo definidor y cultivador primero entre nosotros ha sido Salvador Rueda. Casi todos los escritores del momento han cultivado el preciosismo en su aspecto cromático, a la manera de Salvador Rueda, el autor de tantas leves acuarelas estivales y de tantos opacos lienzos de otoño.» (R. CANSINOS ASSENS: *La Nueva Literatura*. II. *Las Escuelas* (1898-1900-1918). Colección de estudios críticos. Segunda edición. Madrid, 1925, pág. 122.)

Recientemente, especifica J. A. Tamayo: «Se hizo tópica en su día la ecuación "Rueda = color"... ¿El color?

es pesado, la luz mortecina, el suelo fétido. ¡Aire, aire, salgamos a la luz del día, yo me ahogo!» (2).

«A Rueda le ocurre como a las plantas, que tiende hacia la luz» (3), proclama su biógrafo Almodóvar. Copia, después, las siguientes palabras de una carta: «Cuando cierro los ojos y me acuerdo de Andalucía...», se me interpone un pañolón de manila; y a su través, veo la luz de Murillo, cármenes de Granada, jardines de Sevilla. Veo los endecasílabos de luz —versos sagrados— de la Mezquita cordobesa (4).

La intensa claridad malagueña aviva los colores. No obstante, su transparencia y finura permiten *distinguir* variadísima gama tonal. La pupila:

ha de saber los primores
que en un color pueden ir
y ha de poder distinguir
en un tono cien colores (5)

LA ESTÉTICA DE RUEDA. Se acusa a Rueda de falta de tino y de selección en los temas, en las imágenes y en los vocablos; se censura lo desmesurado e hiperbólico de su imaginación; se lo tacha de gárrulo, de vano y de superficial (6). La falta de formas pulidas y trabajadas; la penuria de melodías desnudas, de armonías exactas; la carencia de mesura verbal; el exiguo poder de síntesis; la escasa

percepción de lo exquisito, del matiz (7), son, según la mayor parte de los críticos, lunares en su labor poética. Y es frecuente encontrar composiciones difusas, de incontenible verbalismo; rudas pinceladas de color, imágenes simbolistas y deliciosos apuntes, en los cuales las ideas musicales y cromáticas, debidamente matizadas, se ramifican e irradian exquisitos haces de luz. El preparó, al menos, la retina poética española, de visión harto burda en su tiempo, incapaz de percibir los juegos colorísticos y luminosos de nuestros culteranos del siglo XVII y la hizo apta para los sútiles malabarismos ópticos de los modernistas (8). Comprendió, asimismo, lo esencial de la nueva estética personificada en la multiforme obra de Darío, a quien ensalzó en todo momento (9).

Informa Rueda a Ixart en *El ritmo* «La *contesión* que haría a usted mi ilustre amigo Rubén Darío, por cuyo juicio me pregunta, sería la siguiente: "El verso no es solamente un vehículo, es la esencia misma de la poesía hecha ritmo; quiero variedad de armonías, de esencias, de formas; **deseo un prisma y no un sólo tono; una orquesta y no una sólo voz.** La *instrumentación* de las ideas y sentimientos, la técnica poética es belleza de la más pura, y no retórica mecánica. Según esté equilibrado el temperamento de cada poeta, brotan en él sentimientos e ideas, *tirando* a musicales o a escultóricos o a pictóricos; las combinaciones

No solamente el color; también amaba la forma. Y colores y forma no aislados, sino en armónica combinación vital. Armonía, que es ritmo.» (JUAN ANTONIO TAMAYO: *Salvador Rueda o el ritmo*, en *Cuadernos de Literatura Contemporánea*. Consejo Superior de Invest. Cient., núm. 7. Madrid, 1943, pág. 8.)

Gerardo Diego afirma: «Una de las palabras que ha tenido más fortuna para designar la personalidad de Rueda como poeta es ésta de colorista. El gran Salvador era, en efecto, un poeta, no tanto cromático —esta palabra tiene un tufillo parnasiano, de *gemas* y naturaleza muerta, que no le va bien a nuestro silvestre y pajarero mediterráneo— como colorista. Yo diría pirotécnico.» (GERARDO DIEGO: *Salvador Rueda*. pub. y t. cit. en la nota anterior, pág. 51.)

(2) SALVADOR RUEDA: *El ritmo. Crítica contemporánea*. Biblioteca Rueda. IV. Madrid, 1894, pág. 39.

Constituyen la parte rotulada *El ritmo*, una serie de cartas de nuestro poeta, contestación a otra de J. Ixart, en la que éste, deseoso de conocer el pensamiento de Rubén Darío, y el del destinatario, acerca del *ritmo en la poesía*, suplicale le proporcione un supuesto artículo de Rubén, y le comuniqué lo que él, Rueda, tenga escrito o pensado sobre tal asunto. Ixart sólo conocía, relativo a dicha materia, los estudios de Benot y los intentos de algunos críticos y poetas catalanes. Pensaba acometer, de frente, un trabajo detallado.

(3) GABRIEL RUIZ DE ALMODOVAR: *Salvador Rueda y sus obras*. Madrid, 1891, pág. 17.

(4) Idem, *ibidem*, pág. 18.

(5) *Variaciones sobre un color*. Perteneció a *Cantos del Norte*, primera parte del libro *En tropel. Cantos españoles*, por SALVADOR RUEDA, con un *Pórtico* de Rubén Darío (el poema *Libre la frente que el casco rehúsa*). Segunda edición. Madrid, 1893, pág. 33.

(6) «El peor enemigo de la poesía de Salvador Rueda es su propia generosidad.» (GUILLERMO DIAZ PLAJA: *Historia de la poesía lírica española*. Col. Labor. núms. 401-2. Segunda edición. Barcelona, 1948, pág. 349.)

En la actualidad, Tamayo y Gerardo Diego resumen —a mi ver, con estricta justicia— las virtudes y defectos poéticos de Rueda: «Fue, sin duda, un gran poeta y un innovador genial —señala el primero—. «Pero las transformaciones de la poesía española en estos últimos tiempos nos han acostumbrado a un arte más depurado...; hoy se persigue una forma más trabajada.» (*Artic. cit.*, pág. 18.)

«Pues bien —explica el segundo—, ... Junto a las combinaciones más tópicas, a los juegos más vistosos de la vieja retórica, nos asombraría la variedad y la audacia de tantas yuxtaposiciones imprevistas, la gracia rústica de tantas imágenes finísimas o desaforadas, pero llenas de sabor, de novedad, de ímpetu.» (*Artic. cit.*, pág. 52.)

(7) Cansinos Assens reconoce el amplio magisterio del poeta, rápidamente superado por los discípulos: «Abrió la vía para ese arte del matiz que sus sucesores pretendieron erigir en norma.» (*Ob. cit.*, págs. 123-4.)

(8) «En efecto, dentro del sentido pictórico —indica Orozco— que, como ya hemos dicho en otra parte, guía al poeta barroco, encontramos, como uno de los aspectos fundamentales de él, no sólo la riqueza y aprecio del color, sino además su manejo con sentido de pintor, buscando matices, armonías y contrastes.» (Estas cualidades se advierten en Rueda.) (EMILIO OROZCO DIAZ: *Temas del Barroco. De poesía y pintura*. Granada, 1947, pág. 71. Publicado en *Anejos del Boletín de la Universidad de Granada*. Estudios y Ensayos, III.)

MARGOT ARCE BLANCO trata del color en la obra de Garcilaso de la Vega (*Contribución al estudio de la lírica española del siglo XVI*), en su libro así titulado. Anejo XIII de la *R.F.E.* Madrid, 1930.

Consúltense también: Dr. Y. PINO SAYAVEDRA: *La poesía de Julio Herrera y Reissig. Sus temas y su estilo*. Universidad de Chile. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Seminario de Castellano. Santiago, 1932. págs. 64-83.

ALBERTO SANCHEZ: *La poesía sevillana en la Edad de Oro*. t. IX de *Clásicos Castilla*. Madrid, 1948.

Y mi análisis del color en la poesía de Valle-Inclán: *Flor de Santidad y Aromas de Leyenda*, estudio comparativo. *Cuadernos de Literatura Contemporánea*, núm. 18. Madrid, 1945. págs. 503-38.

(9) «Como sabe el público español, se halla entre nosotros... el poeta que, según frase de mi ilustre amigo Zorrilla San Martín, autor de *Tabaré*, más sobresale en la América latina; el que del lado allá del mar ha hecho la revolución en la poesía; el divino visionario, *maestro en la rima, músico triunfal del idioma, enamorado de las abstracciones y de los símbolos, y quintaesenciado artista que se llama Rubén Darío*.» (Nota al frente del libro *En tropel*. pág. I. Nótese el subrayado.)

métricas surgen por impulso natural, no se fraguan por cálculo, etc., etc.»

...«En España, aparte de *Clarín* y de alguna que otra personalidad (por supuesto, poniendo la de usted en lugar preferente), esas cosas *no se gustan así... acaso por falta de matices en el paladar literario.*» (10).

Van impresas en negritas las frases más significativas, conducentes a probar mis asertos. El mismo sistema sigo en los trozos seleccionados a continuación, donde desarrolla Rueda su credo poético. Nos interesan especialmente las alusiones a la famosa teoría bandeleriana de las *correspondencias*—sinestesias (11)— entre las sensaciones que afectan a cada sentido: «En los amplios remansos que por sus orillas tiene la fuente, se reflejan de un modo admirable dalias y gayombas, margaritas y jazmines: es el *ritmo plástico-coloreado*. En los troncos, en las raíces de esas plantas, palpita el ritmo *en una de sus infinitas variedades*, y por los tallos sube su canto sin sonidos a desbordarse en un diluvio de notas de color; las flores son matemáticas bellas, compás, armonía callada, *ritmo mudo*; pero vibra a su modo en la retina, que a su modo también tiene algo de oído, como el tacto tiene algo de *vista*, de pupila: en cada yema de dedo va un ojo exótico cuya mirada es la adivinación sensitiva...» «Volvemos al *ritmo vegetal*, al de las flores. Ese jazmín que cubre la fuente lleva dentro, en su *complexión fisiológica*, el ritmo; es un poeta a su manera, poeta verdadero, pues no necesita *buscar* la combinación de la estrofa; ésta se da en él naturalmente; vea usted sus flores, todas son iguales; todas tienen las mismas hojas; los mismos *versos*; cada hoja es una rima perfecta y cada número de esas hojas o rimas, compone una estrofa o flor. El jazmín, pues, posee, por don de la naturaleza, el *ritmo de los ojos.*» (12).

Idéntica teoría expone en verso:

Pero como escriben con grupos de hojas,
los mil organismos de plantas y flores:
una estrofa armónica de cien rimas rojas
es cada camelia de pulcros colores.

Un haz florecido de iguales acentos,
de versos iguales, de rimas perfectas,
hay en cada rosa que se abre a los vientos,
hay en cada lirio de tintas selectas.

Y desde principios del mundo enseñando
vienen esas flores sus rimas al viento,
siempre con los mismos pétalos cantando
la inmortal y eterna gloria del acento (13).

Y continúa en prosa:

«Son habas contadas...; son matemáticas esto que expreso y nada hay en ello de imaginación; no hay más que lógica y lógica. Yo no hago más

que usar el sentido traslaticio y pasar el compás métrico de la poesía al *compás métrico*, de lo que es poesía también, de las flores. **No tiene cada sentido del cuerpo humano sus funciones desligadas en absoluto de los demás sentidos, no:** usted oye una quintilla, en música escrita, y esa misma quintilla la ve usted *plastificada, vegetalizada* en cualquiera flor de cinco hojas, y creo que esto no tiene vuelta de hoja. ¿Para qué sirve la quintilla métrica, la de la poesía? Para despertarnos una emoción bella. **En el primer caso, la emoción llega por el oído; en el segundo, por los ojos... y tanto monta»** (14).

Más adelante, vuelve a insistir:

«**Si, por derecho propio, porque Dios ha querido, la pluma del poeta es un resultado de todas las bellas artes; en ella está la línea, la música, el color...**» (15).

He aquí, por último, los conceptos con que resume su manera peculiar de sentir y de expresar la poesía. Rueda intentó calar hondo en las cosas; le repugnaba lo vacío; si no logró su propósito, fue contra su voluntad artística:

«Yo no pido que ninguno de esos poetas violento su naturaleza, no; —aclara—; lo que pido es que se penetren de lo que es la esencia de la poesía; que estudien los medios de expresión, que indaguen los misterios que hay en el ritmo hablado, el cual no es sólo compás, sino que es idea, emoción; que se persuadan de que la plasticidad escrita lleva también idea, de que el color expresado con palabras es, asimismo, idea, sensaciones, fuerza, y que den en la cuenta de que en la arquitectura escrita, en la combinación de estrofas, va modo de ser del que las dispone, temperamento, personalidad, alma, que se diferencia de los demás cuando el artista pone la suya en lo que escribe y no solamente en lo externo de arte» (16).

Es aleccionador, por el contraste que ofrece con los de Rueda —consciente, en este punto, de su postura artística— el juicio de González Blanco:

«Alguien diría (y yo lo hubiese dicho tiempo atrás) que la poesía de Salvador Rueda es eminentemente plástica. Esto, enunciado en son de elogio, me parece una ridiculez y un sarcasmo. He formado en esto mi opinión cerrada, escueta, sin vacilaciones ni distinguos. Denominar a una poesía *plástica* es como denominar a un cuadro *musical*; o a una estatua, *pictórica*; o a una sinfonía, *retórica*. Esto no se puede aceptar sino a título de chanzoneta y burla... Esta confusión de las artes..., tan común en nuestra época (confusión, por otra parte, meramente crítica, verbal y teórica, sin realidad positiva ni aplicación práctica, afortunadamente), engendra lamentables extravíos» (17).

Mantenemos, por ahora, una postura marginal en la discusión del tema.

EL VIAJE. ¿Cómo vió un poeta del sur la tierra asturiana? ¿Refractó su *prisma poético* la suave luz difusa? ¿Acertó a contemplar con ojos penetrantes el *cielo gris y tranquilo...*; la *mañana... bajo los*

(10) *Ob. cit.*, págs. 1-2.

(11) Véase, para esta nomenclatura, PINO SAYAVEDRA *Ob. cit.*, págs. 96-101.

(12) *El ritmo*, págs. 6-7. Tengo que servirme, con objeto de documentar mis juicios, de citas aducidas por diferentes estudiosos, bien que procuro probar con ellas otras tesis. Véase: NARCISO ALONSO CORTÉS: *Armonía y emoción en Salvador Rueda*. «Cuad. de Lit. Cont.» núm. 7, págs. 45-6.

(13) «El acento en la poesía.» SALVADOR RUEDA: *Antología poética* (1885-1930). Nota preliminar de (F. Carlos Sáinz de Robles.) Col. Crisol, núm. 144. Aguilar. Madrid, 1954. págs. 461-2.

(14) *El ritmo*, pág. 7.

(15) *Idem*, pág. 66.

(16) *Idem*, pág. 67.

(17) *Ob. cit.* pág. 23.

rayos del sol a veces...; la tarde eterna de dulce tristeza silenciosa...; la serenidad soñadora de la solemne y seria naturaleza? (18).

Rueda está a punto de emprender su primer viaje a Asturias, y se confiesa, *a priori*, con palabras ingenuas, casi pueriles, entusiasta de esta región (19).

Cantos del Norte, titula, acaso influido por Heine, las doce primeras composiciones —producto poético de la excursión a Borines— del libro *En tropel*, las cuales alaba así González Blanco: «Yo leo estos poemas como se leen las cartas de la madre cuando estuvimos fuera de la familia, o las cartas de una novia a quien quisimos con toda el alma» (20).

EL CANTO DE LAS CARRETAS (21). Abre la serie y entusiasmó sin reservas al crítico asturiano: «¿Qué decir ante una poesía tan intensa como ésta que da comienzo al libro —prorrumpe— sino callar y admirar?» (22).

Mucho puede decirse en pro y en contra. Hay varias estrofas excelentes; otras, medianas, y una, desdichadísima:

Desde el fresco Borines hasta el Pajares
de Busdongo a la orilla del mar undoso,
no hay lugar entre tantos bellos lugares,
que no iguale a Suiza por lo precioso (23).

Este canto elegíaco de ritmo cansado y rechinante, como el eje de esas mismas carretas que van por las *caleyas* asturianas entre los bardales, subiendo las laderas de las montañas, al lado de las pomaradas verdes; este canto es quizá el mejor canto a Asturias que se ha escrito y no ha sido superado en emoción por ningún poeta, ni aun asturiano —pondera el apologista (24).

Palabras acertadas, en general; la pausada andadura del encasilabo marca bien, con su monotonía, el cansino rodar de las carretas.

Almodóvar y González Blanco niegan las reminiscencias de Góngora en el poeta de Benaque. *Grosso modo*, la poesía de Rueda se halla muy lejos de la gongorina. Sin embargo, determinados procedimientos se identifican con los de don Luis. Encontramos en *El canto de las carretas* humanizaciones del paisaje, de las cosas naturales e inertes. Pero lo que en el refinado cordobés es completa humanización metafórica, en el exuberante malagueño no pasa de comparación:

Por las altas montañas del verde Asturias,
por los desfiladeros y los barrancos,
donde fingen las rocas greñas de furias
y gradas de gigantes los recios flancos;
donde las simas lanzan de entre sus bocas

en contracción eterna picos valientes,
y cincelan los ríos, dando en las rocas,
monstruos en los declives y en las vertientes (25).

De aquí al complicado juego conceptual e imaginístico del *Polifemo*, quizá el máximo esfuerzo retórico-constructivo del Góngora *culto*; poema en que la naturaleza se nos entra por los ojos con un aspecto físico plenamente humanizado, y en el cual el gigante participa de la estructura vegetal y de la oscura vitalidad de las rocas, hay gran distancia (26).

En esta estrofa, magnífico logro de musicalidad, de acomodación de la palabra al ritmo interno del poema —marchan parejos el desarrollo de las ideas y el retardado andar de las *carretas rechinantes*— se obtienen cuatro excelentes versos:



Salvador Rueda (1857-1933)

(18) LEOPOLDO ALAS, «CLARIN»: *Adiós Cordera...*

(19) «¡Ver, por fin, Asturias! ¡Contemplar el puerto de Pajares! ¡Sentir atravesar el tren como un huracán de hierro las montañas! ¡Admirar en el propio terreno lo que era una esfolaza, un baile popular, una fiesta! ¡Oír resonar en su aire natal a la gaita! ¡Percibir el característico chirrido de las carretas! ¡Beber sidra al pie de la pipa!... Todo esto empezó a dar vueltas en mi cabeza, y se me hacían largas las horas que restaban para que el tren nos impeliera hacia el Norte». (Dedicatoria, a los hermanos Ballesteros, de la obra *En tropel*, págs. 7-8.

(20) *Ob. cit.*, pág. 141.

(21) *La Antología* de Aguilar la recoge entre las páginas 59-62.

(22) *Ob. cit.*, pág. 141.

(23) *En tropel*, pág. 14.

(24) *Ob. cit.*, pág. 142.

(25) *En tropel*, pág. 13.

(26) Humanización sencilla existe en *Las vidrieras góticas*. (Citado por J. Antonio Tamayo):

¿Qué sueñas tan alta, gentil vidriera?
¿Qué sueñas tan alta, melódica ojiva?,
toda melancólica, toda lastimera,
toda interesante, toda pensativa?...

(*Antol.*, pág. 205).

También recuerda al Góngora de *Las soledades*: («Era del año la estación florida —en que el mentido robador de Europa— media luna las armas de su frente») este pasaje de *Las Vacas*:

Con la serena majestad de montes
que anduviesen errantes, atraviesan,
llevando en el testuz aparatoso
la astada media luna...

(*Antol.*, pág. 201).

El gañán, entre el juego de los varaes,
lentos hasta las puntas de yerba verde,
lanza una copla triste que en los maizales
y en los altos castaños larga se pierde (27).

EL ALMA DE ASTURIAS, compuesta en igual
metro y rima, acentúa la nota doliente de la psicología asturiana:

Asturias un lamento va suspirando,
que es la voz de sus vivas ansias secretas,
lamento largo y triste que van cantando
los ejes dolorosos de sus carretas.

Tapan su triste cielo montes y montes,
Velan su eterna lluvia valles y valles,
cierran altas barreras sus horizontes
y fantasmas de niebla cruzan sus calles.

El frío en sus entrañas tiembla escondido,
a acurrucarse en ellas la bruma baja,
y la nevada muda, de alas sin ruido,
le hace con blandos lirios gruesa mortaja (28).

A pesar de todo, el alma de Asturias no es triste;
el propio Rueda lo reconoce en *La herrada* y en
La esfolaza.

Volvamos a *El canto de las carretas*. Es fácil advertir
—unida a la humanización indicada antes— una
correspondencia o sinestesia, diluida en versos
fluyentes:

Un músico es el campo que la armonía
va casando en las hojas de miles flores,
y es cada huerto alegre la sinfonía
de ópera sin sonidos, fija en colores (29).

No escapó a la desvelada sensibilidad del poeta
la delicada faz risueña del campo astur. Sinestias
más punzantes y alambicadas se encuentran en
muchos poemas del autor de *Los silabarios errantes*.
Gústense, licor ardiente y áspero, las de *Ascu*

Vierte la cigarra
su vaso de fuego,
su ánfora armoniosa de trémula lumbre,
cual si de una fuente manase cayendo.
Un bordón de guitarra morisca,
que nunca ve roto su largo lamento,
un bordón de una llama tejido,
un alambre armónico de sonos de incendio,
parece la cuerda de *lumbre cantora*
del cálido insecto.

Es ascua canora,
arpa de dos élitros,
lira de dos alas (30),
pandero africano, monocordio griego,
crótalo incansable de dos brasas roncadas
que tocan el himno del sol y del fuego (31).

LOS PAJAROS. Hay un desdoblamiento constante musical y colorista. Las correspondencias

se consiguen por medio de un paralelismo ideológico de inusitada modernidad y eficacia; más, si se considera el momento literario en que el poema ocurre:

Con plumas armoniosas,
Dios hace un solitario:
en sus instantes bellos,
combina los vestidos
diversos de las aves,
y coge un haz de plumas
y las desriza y tiende
sobre un tapiz de luces
para formar conjuntos
de acordes armonías.

Y como tienen músicas
los dedos polifónicos
de Dios, a cada pluma
bellísima que prende,
suena también la nota
del génesis de un canto,

está Dios diseñando
mientras feliz sonríe

los rosas, los añiles,
los oros, los cobaltos (32).

No hay nada que singularice y diversifique las
sensaciones luminosas que vivió Rueda en Asturias,
de las experimentadas en el litoral mediterráneo.
Tornemos a *El canto de las carretas*:

Al dar tras de las crestas el rojo disco
que las luces del día lleva sujetas,
se escuchan rebotando de risco en risco
los ecos rechinantes de las carretas (34).

Pero la hora crepuscular y las gradaciones de la
puesta de sol, hábilmente dosificadas, comportan
un sentimiento de melancolía que sirve para comunicar
el tono adecuado al poema. Las pinceladas
luminico-cromáticas no añaden tampoco tintas singulares:

Suavidades sedosas como las alas
tienen los tonos verdes de vario hechizo,
y se van sucediendo por las escalas
del verde de esmeraldas hasta el pajizo (35).

LAS XANAS. «Tiene el tono de leyenda apropiado,
dulce y quejumbroso, como una balada de Heine» (36).
Redunda del sabor narrativo nebuloso del romanticismo y se hermana, por el tema y por el léxico,
con el Bécquer menos depurado:

En las olas de las fuentes
ya la luna nacarea
y baila la luz su danza
en los cristales que juegan.

(27) *En tropel*, pág. 13.

(28) Nótese la altísima calidad de esta estrofa, en la que el tercer verso alcanza la cumbre expresiva. *Antol.*, pág. 30.

(29) *En tropel*, pág. 14.

(30) Estas y parecidas metáforas acercan la técnica de Rueda a la gongorina.

(31) *Antol.*, pág. 397.

(32) Paralelismo muy diferente del tradicional galaico-portugués.

(33) El poeta es siempre fiel a sus hallazgos más positivos.

(34) *En tropel*, pág. 13.

(35) *Idem*, págs. 14-15.

(36) GONZALEZ BLANCO: *Op. cit.*, pág. 143.

En el ambiente palpitan
las tembladoras moléculas (37).

He aquí, subrayada, una imagen de belleza cumplida:

Dormíos bajo las olas,
xanas, graciosas y bellas,
que ya el sol viene clavando
sus flechas de oro en la niebla (38).

ESCALAS. El poeta, enamorado de la palabra que le da título y del orden jerárquico que representa, la prodiga hasta el abuso en innumerables lugares de su obra total. Las ráfagas luminosas serpean a lo largo del poema:

Forma miserable
que encierra mi alma,

.....
y del noble espíritu
oscurece la fúlgida llama

.....
lleve para siempre
tu memoria consciente o mecánica
de esta poesía
la idea sujeta por rítmicas alas (39).

Aparte de la novedad métrica y estrófica, es interesante la vaga creencia en la metempsicosis, robustecida y exacerbada por el hechizado misterio del campo astur. Nos sorprende la acertada metáfora modernista:

El manantial en las rocas
hilos sonoros babea
y sobre el peñón la rana
repica su castañuela (40).

La luz chispea en los versos; descomponiéndose en colores de húmeda brillantez:

En las orillas suaves
fulguran tintas diversas,
desde el azul de los lirios
al rojo de las cerezas.

.....
Bordan los velos del alba
con carmines que rojean.

.....
Las púrpuras de la tarde
pliegan sus manos pequeñas.
y fijan con arte mágico
su blanco lucero en ellas.
El arco azul de las olas
de plata y nieve bordean.

.....
Dicen que en la tierra
hay miles de almas
que mudan de sitios
y recorren del hombre a la planta.
Debajo del suelo,
en las piedras preciosas son ráfaga,
fleco de oro en la estrella latente
y sonido en las cuerdas del arpa (41).

Las imágenes luminosas se suceden sin interrupción:

La burbuja loca
que chispea y salta
en la onda que se abre y se riza
cubriendo la playa,
al rodar de otras olas, nutriendo
de la concha la nitida estancia,
del collar de una reina ser puede
la perla más clara (42).

Resbala la luz, cuajada en pompas de nácar marino. Recorre sus escalas el cantor, y prosigue:

El fétido estiércol
que aviva la savia,
del rosal junto al tronco esparcido,
vegetales urdimbres traspasa,
en las fibras penetra, subiendo
de la vida la incógnita escala,
y la planta, crisol misterioso,
purifica la inmunda sustancia,
y a los rayos del sol la devuelve
hecha rosas brillantes de nácar (43).

.....
Variando de vida en la piedra,
en la luz, en el aire, en las aguas,
cuando de mi cuerpo
se aleja mi alma,
yo ambiciono ser nieve en el mármol,
brillo alegre en las luces del alba
y arco azul en la onda que canta (44).

El poeta desea esparcirse, *vibrar en el todo, ser cuerda en la lira, ala de pájaro, hueso en el cráneo, luciérnaga de oro en la mata*. Si al correr de los siglos volvieran a reunirse en el antiguo cuerpo las dispersas moléculas —supone—, *encerrando de nuevo mi alma*, asumiría las perfecciones últimas:

Llevaría en mi lira los sonos
de todas las ciencias, por hondas y raras;
las virtudes en ella serían
las cuerdas sagradas (45).

Hasta el final, la luz, señoreando el universo, impulso inmaterial, que lo aproximaría —sin tocarlo nunca— al peldaño cimero de la absoluta escala inalcanzable (46).

LA GAITA ASTURIANA (47). Refuerza aquí el autor los habituales motivos cromáticos y luminosos:

El fleco brillante
que adorna tu *asta*,
.....
y la fresca música
de tus dulces flautas (48).

Y acumula análogas razones a las que emplea en *El alma de Asturias*, para hacer olvidar, a región tan rica en glorias inmortales, su aparente tristeza.

(37) *En tropel*, pág. 16.

(38) *Idem*, pág. 19. En este verso resuenan acentos becquerianos.

(39) *Idem*, pág. 21. Continúa el eco de Bécquer.

(40) *Idem*, pág. 16.

(41) *Idem*, págs. 21-2. Advuértase el influjo de Bécquer en las dos líneas subrayadas.

(42) *En tropel*, pág. 22.

(43) *Idem*, pág. 22.

(44) *Idem*, pág. 23. Enumeración caóticas típicas del autor de las *Rimas*.

(45) *Idem*, pág. 24.

(46) Recuérdese que lo absoluto se identifica con Dios.

(47) Puede leerse en las págs. 355-9 de la *Antol.* cit.

(48) *En tropel*, págs. 25-6

EL GUARDAVIA. Es de corte anecdótico sentimental. Carece de interés desde el punto de mira de nuestro estudio.

VARIACIONES SOBRE UN COLOR. Acusa, en su estructura externa, desusada modernidad y medular sencillez:

Desde el sulfato de cobre,
que es un azul-esmeralda,
hasta el que lleva en su espalda
el verdoso mar salobre,

monótona sinfonía
de color el campo escribe
y el ojo en la luz recibe
la uniforme melodía (49).

La correspondencia musical cromática —tan del gusto de Rueda— surge inevitable:

Yo no sé por qué ilusión
yo oigo en las ramas verdosas
las largas notas llorosas
de una amorosa canción (50).

González Blanco la denomina *sinfonía coloreada* y establece comparaciones con los simbolistas franceses. Asegura, además, que el benaqueño no amó los *mirabolismos* ni las extravagancias de un René Ghill (51). Exacto por lo que se refiere al simbolismo. Pero Rueda amó tales *innovaciones* y las usó conscientemente, aun cuando no llegase a alcanzar, en la mayoría de los casos, la forma perfecta y cuidada y las cumbres técnicas de parnasianos y simbolistas. Incluyo un exiguo muestrario, allegado, espigando aquí y allá de logros valiosísimos. En la estrofa siguiente. ¡Oh, Teresa! ¡Oh, dolor!, del poemilla referido a la amada de Espronceda, vindicándola de los ultrajes que el romántico le infirió, dice:

Tú, limón de acritud, adelfa amarga,
cicuta de dolor, cincel de llanto,
ciprés que el sol, al extinguirse, alarga,
hostia de acibar, cáliz de quebranto (52).

Metaforiza en *El ruido de los élitros*, composición muy sugerente:

El sapo remueve su viscoso cuerpo
y tijeretea los leves insectos (53).

Los versos iniciales de *Con el oído en tierra (Melodía interior)* superan los módulos modernistas y rondan las cimas del rigorismo formal propias de movimientos poéticos posteriores:

¿Quién legisla en su fondo? ¿Quién labra
las cuadrículas llenas de lógica
de la poliforme virtud de la tierra?
Capítulo eterno, la rosa;
capítulo eterno, los átomos
que labran las piedras preciosas (54).

Ligera y movida es *La abeja*:

De las razas vegetales
es cruzadora perpetua,
miembro lírico y errante
que canta a la vez que engendra.
Con los pistilos a bromas,
con los estambres a vueltas,
como una red de caricias
los trenza y los desentrenza (55).

Librecambista incansable,
entiende su compra y venta,
y no hay límite en su mapa
ni hay en sus alas fronteras (56).

Esta imagen de *La libélula* resulta ágil y rápida:

Del gusano de su vida
la libélula es remero,
visión con cuatro alas grises
que lleva su propio entierro (57).

El pregón del pescado (58) y los *Silabarios errantes* (59) son ricas canteras, no beneficiadas, de similares peregrinos. En *Mater purísima* sacuden el ánimo cuatro versos desconcertantes, llenos de inquietud. La madre habrá muerto ya, y Rueda insinúa, angustiado y profético:

Después, la locura
llevaré en el cráneo,
como un billar negro que vaya en mi frente
por toda la vida pegando porrazos (60).

AQUELARRE HISTORICO. Tampoco sirve a nuestro objeto. González Blanco distingue: «Sólo el fondo, el *background* o *le decor...*, pudiera parecer septentrional» (61). Escojo esta estrofa:

La galop describe su violenta curva,
miradas de fuego, volando se cruzan,
y el delirio humano su compás ajusta
a la carcajada del diablo que triunfa (62).

LA HERRADA (63). Este idilio pareció a González Blanco de mejor factura y ambientación que las estampas campestres de Teodoro Cuesta y de Bernardo Acevedo, olvidados hoy. Las redondillas que lo componen se interrumpen, dos veces, con ocho pareados endecasílabos de gaita gallega. La muñeira, acompañada, y retozona, se mueve con apicarada malicia:

«Mientras que el cura salió de mañana
para rezar en la iglesia lejana,
tanto bailé con el ama del cura,
tanto bailé que me dio calentura.» (64)

En el animado cuadro campesino no faltan el *relincho fogoso* del enamorado, ni la zalamera respuesta de la moza. Parece un *cantar de amigo*:

(49) *Idem*, pág. 32.

(50) *Idem*, pág. 33.

(51) *Ob. cit.*, págs. 148-9.

(52) *Antol.*, pág. 162.

(53) *Idem*, pág. 185.

(54) *Idem*, pág. 213.

(55) *Sic*.

(56) *Idem*, págs. 236-7.

(57) *Idem*, pág. 241.

(58) *Idem*, págs. 247-57.

(59) *Idem*, págs. 273-6.

(60) *Antol.*, pág. 419.

(61) *Ob. cit.*, pág. 163.

(62) *En tropel*, pág. 36.

(63) Figura en *Antol.*, págs. 111-15.

(64) *En tropel*, pág. 38.

«Por las montañas vestidas de flores,
vengo buscando mis tiernos amores,
.....
¿Cuándo será que mis tiernos amores,
mire al fin, suspirando entre flores?» (65)

MISERICORDIA. Coinciden este poema y *Mater purísima*:

Si ardiera mi sangre,
y lumbre brotara
de mis huesos, al fuego arrojados
como leña al furor de las ascuas,
de mi carne viva
las fibras quemara,
para hacer una pira que diese
calor a tu cuerpo y vida a tu alma (66).

Hay también concordancia entre el poema coleccionado en *Cantos del Norte* y el que examinamos: «...y al oír que gritas —cual grita en el vaso la luz que se muere— la misericordia sacude mi alma» (67).

BORINES. Salvo algunos versos de corte clásico la entonación trae a las mientes *Las Ermitas de Córdoba*, de Grilo. Opina el malagueño:

Sus plegarias hace oír
quien le rece de bien falto;

que al cielo, donde han de ir,
tardan menos en subir,
porque está el monte muy alto (68).

Y Grilo: «¡Muy alta está la cumbre!/¡La cruz muy alta!/Para llegar al cielo,/¡cuán poco falta!»

CATALEPSIA. Se corresponden, en íntima fusión cósmica, los cambios y alteraciones somáticas con la imaginaria mutación de las estaciones:

Aurora, tarde y ocaso
en mí se van sucediendo,
cuando está el sol en mi sangre
y la mañana en mis nervios,
.....

Otra mañana me miro
por el otoño cubierto (69).

ESFOLLAZA. Se muestra aquí la faz regocijada de Asturias. Hay notables rasgos descriptivos:

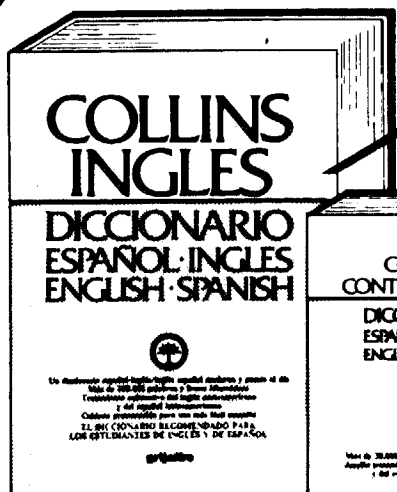
Las secas túnicas
que leves velan
de los pajizos
granos las cuentas (70).

Esplende en *La esfolaza* esa luz interior de la humilde alegría, albor primero de su firmamento literario: la gracia soleada de su Málaga natal.

- (65) *Idem*, pág. 39.
(66) *Idem*, pág. 42.
(67) Antol., pág. 413.

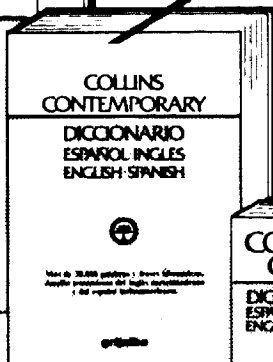
- (68) *En tropel*, pág. 46.
(69) *Idem*, pág. 49.
(70) *Idem*, pág. 52.

Para inglés, COLLINS.



Para profundizar al máximo en el estudio del inglés, el gran Collins.

Para los estudiantes.



Para sus viajes, negocios y consultas rápidas.



Collins es el diccionario de inglés más acreditado como instrumento pedagógico en la enseñanza y aprendizaje de este idioma. Al adquirir uno, examine las características de las tres distintas ediciones que, en colaboración con la casa Collins de Inglaterra, publica ediciones Grijalbo.

grupo editorial grijalbo



Centros superiores de formación del profesorado

Por Pedro OÑATE GOMEZ (*)

PRECEDENCIAS

I. «Las declaraciones recientes del Ministro de Educación: Es al ministerio y no a las universidades a quien compete la responsabilidad de la formación de los maestros», no han hecho más que llevar a la opinión pública las divergencias y conflictos ya antiguos.

«Entre todas las reformas de la enseñanza, la de la formación de los profesores de la enseñanza secundaria es una de las más difíciles y de las más necesarias. De las más difíciles, porque afecta a dos niveles de enseñanza de estructura y mentalidades diferentes: secundaria y superior. De las más necesarias porque la inadaptación de la formación actual a las condiciones reales de la enseñanza es evidente y porque toda renovación profunda de la enseñanza secundaria pasa por una transformación de la formación de los profesores.»

«Las dificultades han aumentado sensiblemente, desde hace un año, por la división del antiguo ministerio de educación nacional en dos ramas: educación y enseñanza superior. A las querellas precedentes entre los órdenes de enseñanza se ha añadido un conflicto de fronteras entre dos administraciones que buscan afirmar sus competencias respectivas.»

El Ministro de Educación al que estas líneas se refieren no es el Sr. Otero Novas. Ni la universidad aludida es la Universidad española. El texto es de 1975, y está recogido de un comentario del periódico «Le Monde», un año después de que el gobierno francés decidiese la división en dos ministerios, de la administración educativa de ese país (1). Aquí vimos cortar las barbas de nuestro vecino, y una vez más, no pusimos las nuestras a remojar. Por eso no resulta sorprendente, sino sólo cómico, este nuevo caso de repetición literal de situaciones con apenas cuatro años de diferencia y sólo el puente internacional de Irún de distancia.

Porque parece que hubiéramos debido aprender en cabeza ajena los inconvenientes de una división administrativa de la educación. No necesariamente para sacar la consecuencia de que esa división no debía realizarse. Pero sí, al menos, para contar de antemano con los problemas que iba, previsiblemente, a plantear, de modo que hubieran estado situados de modo explícito en la planificación gubernamental y acompañados de la correspondiente estrategia de resolución.

El tema de la formación del profesorado es una de las disensiones puestas en juego por la decisión de división ministerial de educación. Y que es una dimensión importante y comprometedora lo prueba la experiencia de otros países, si es que no éramos nosotros capaces de anticiparlo. Pero las declaraciones y notas de prensa que sobre este tema vienen publicando diversas instancias, así como el elevado nivel de agresividad que algunas de ellas manifiestan viene a demostrar que no era un tema previsto en el conjunto de variables analizadas para adoptar aquella decisión (porque queremos suponer que alguna variable se llegaría a analizar...). Lo que es tanto más sorprendente, cuanto que a nadie se le oculta la trascendencia del mismo en el momento educativo que vivimos.

II. Resumimos: «Se convocaron unas oposiciones libres para cubrir 2.200 plazas de maestros y 800 de maestras. Más de 12.000 aspirantes solicitaron tomar parte en dichas oposiciones.» Aprobaron todos los ejercicios 1.197 maestros y 215 maestras, que según las condiciones de la convocatoria eran los únicos con derecho a plaza. Como no se cubren las plazas anunciadas se originan protestas contra el sistema de oposición. El Ministerio cede a las protestas y ordena la formación de unas segundas listas con quienes aprobaron todos los ejercicios menos uno. Se prescinda así de los términos de la convocatoria, quedando aprobados 821 maestros y 118 maestras más. No se conformaron los opositores que quedaron fuera del trato de favor, y siguieron la protesta. De nuevo cede el Ministerio, que dicta una orden por la que se reconoce que bastaba con haber aprobado un sólo ejercicio. Se recrudecen las protestas de los no agraciados... etcétera, etcétera (2).

Ahora no nos movemos en el espacio. Nos trasladamos en el tiempo. La referencia no tiene que ver con recientes oposiciones hispanas. Fue el «teje-maneje» de una sonada oposición de magisterio

(*) Catedrático de Filosofía del I.N.B. «Tetuán-Valdeacederas» de Madrid.

(1) Referencia de «Le Monde» en Revista de Educación, noviembre-diciembre, 1975, núm. 241, p. 187 (Ministerio de Educación y Ciencia).

(2) Resumido de M. PEREZ GALAN: «La enseñanza en la Segunda República Española», Cuadernos para el Diálogo, pp. 50-51.

en 1928 (¡sic!) y sus complicaciones, a las que tuvo que hacer frente todavía el primer ministerio de Instrucción Pública de la República. Huelga subrayar los paralelismos, cincuenta años más tarde, con una situación poco menos que caótica en cuanto al sistema de reclutamiento del profesorado. Pseudo-oposiciones que sacrifican cualquier exigencia de calidad a la necesidad de remediar situaciones insostenibles y corregir decisiones administrativas equivocadas, cesión de la legalidad ante la presión social, por más que con la convicción de que se está comprometiendo el futuro cualitativo de la enseñanza estatal...

Tampoco en este caso la historia ha sido maestra, pese a que aquí haya sido nuestra propia historia y no la ajena.

Los ejemplos podrían multiplicarse con facilidad. En todo caso, nos encontramos de nuevo en una difícil encrucijada en relación con el tema de la selección y la formación del profesorado, encrucijada de la que pretende ser una alternativa el documento-consulta que el Ministerio de Educación ha elaborado. Antes de pasar, sin embargo, al análisis del mismo, procede que examinemos el contexto que lo puede justificar, la problemática a la que pretende responder, porque sólo en relación con ella podrá ser positiva o negativamente valorado, y sólo desde ella será posible encontrar fórmulas satisfactorias, si las hay, para las cuestiones que el documento deja, prudentemente, abiertas.

ANTES DE 1970

Ya antes de la Ley General de Educación, la Administración era consciente de la insuficiencia de la titulación académica para respaldar una competencia profesional en el futuro profesorado. A pesar de que muchos licenciados que nunca habían impartido clase se autotitulaban «profesores en paro», la legislación exigía un tiempo de experiencia docente para poder presentarse a oposiciones, requisito que mostró su significado al poder ser sustituido por el certificado de aptitud tras la creación de la Escuela de Profesorado de Grado Medio. Más definida estaba la necesidad de una formación profesional específica en la educación primaria, cuyos profesores desde mucho tiempo atrás se venían formando en las Escuelas Normales. De modo que en los años anteriores a la Ley General de Educación de 1970, encontramos dos reformas fundamentales del sistema, referidas a cada nivel: Al primario, la elevación en la preparación académica del futuro profesor —por donde hacía agua el sistema—, exigiendo el Bachillerato Superior, y no solo el Elemental, para el acceso a las Escuelas Normales. En el nivel medio, a través de la creación de la Escuela de formación del profesorado, paralela a los últimos cursos de la carrera universitaria o posterior a la titulación académica, en un intento de formación profesional que era el punto flaco del modelo anterior. Una y otra reforma iban indudablemente en la dirección de la historia, si atendemos a las tendencias anteriores o contemporáneas de los países con los que tenía sentido compararnos.

La década del 65 al 75 podría calificarse de «tiempo-eje» (en una magnitud micrométrica de la categoría de Jaspers) en la dimensión educativa a nivel internacional. Por todas partes pululan las reformas ambiciosas (3). En España esa ambición alcanza a poner en cuestión la totalidad del sistema,

en lugar de las reformas parciales —planes de estudio, organización, financiación—, o reformas de nivel —Ley de Enseñanza Primaria, Ley de Enseñanza Media, Ley de Enseñanza Media y Profesional, etc.—. Como consecuencia de una rectificación de criterio que el propio ministro de turno confiesa en el prólogo al Libro Blanco de la Educación de 1969, se impone la evidencia de la solidaridad entre los distintos niveles y factores, y la interdependencia de sus problemáticas. Por ello se aborda la empresa de una Ley general que abarque globalmente el sistema entero. Ya he subrayado en otro lugar (4) lo sintomático que iba a resultar el que al ejemplificar el ministro esa interdependencia de los problemas entre niveles, sólo aluda al condicionamiento que para los superiores significan los inferiores, sin atreverse (o sin ocurrírsele) agotar la coherencia aludiendo a los problemas que para la educación primaria y media pudieran suponer los errores de la enseñanza superior (el ministro era, casualmente, catedrático de universidad). Veremos la importancia que la conciencia revelada por ese olvido va a tener en el fracaso de la reforma, sobre todo en el ámbito que nos ocupa.

En todo caso, representaba un factor de lucidez afrontar de manera global la reforma del sistema educativo, pues solidarios eran los problemas que lo estaban haciendo inviable. Por más que la estrategia de la reforma adoleciera de vicios ineludibles, procedentes en buena medida de la circunstancia histórica —política y social— de España en la que aquélla se inscribía. Esa circunstancia era la que convertía en anacrónica, por prematura, la ambición del intento (5).

LEY GENERAL DE EDUCACION

En relación con nuestro tema, la Ley General de Educación volvía a insistir en la exigencia de mayor preparación académica de los aspirantes al magisterio, al requerir el COU para el ingreso en las Escuelas Normales. Con ello España se alineaba con los países que, siguiendo las orientaciones de los teóricos de la educación (6) otorgaban nivel superior a los estudios de magisterio. Con una decisión digna de mejor realización, la reforma ordenaba la integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas universitarias. Dando un paso más en la dirección de la coherencia y mostrando hasta qué punto el reformador creía en el éxito de la reforma, pese a la atribución de la responsabilidad a las universidades en uso de su autonomía, se confirmaba el art. 64 de la Ley de enseñanza primaria anterior, permitiendo el acceso directo «sin necesidad de pruebas posteriores» al Cuerpo de Profesores de EGB «en los casos de expedientes sobre-

(3) Podría retrotraerse el inicio de ese «tiempo-eje» a los años 40, cuando Suecia acuña el concepto de «reforma continua» (*rolling reform*). Cf. E. FAURE: «Aprender a Ser», Alianza Universidad/UNESCO, p. 312.

(4) Cf. el libro del autor, en colaboración con D. Don CASADO, P. L. GOMIS y F. GOMEZ: «Educación y trabajo», Ed. Marova, 1978, pp. 39-40.

(5) Cf. del autor: «Transformaciones previsibles en el entorno educativo», en la Revista Documentación, Sistema educativo de UU. LL., septiembre, 1977, núm. 3, páginas 5-6.

(6) Cf., por ejemplo, J. PIAGET: «Psicología y Pedagogía», Ariel, 1969, pp. 144 y ss.

salientes a lo largo de todos los estudios», así como la obligación de tener en cuenta «con carácter fundamental los antecedentes académicos» en aquellos otros aspirantes que hayan de presentarse a las «pruebas reglamentarias que se determinen» (art. 110 de la L.G.E.). (Es claro el empeño por evitar el término «oposición», que figura en cambio en el acceso a los demás cuerpos de profesores del Estado.)

Con ser audaces las reformas programadas, lo es más aún la nueva vía de acceso al profesorado de EGB que abre el apartado 2 del mismo artículo de la L.G.E.: «Tendrán también acceso a dicho Cuerpo los Diplomados y Licenciados universitarios que hubiesen seguido los correspondientes cursos en los Institutos de Ciencias de la Educación y superen las pruebas» correspondientes. Esta vía es solidaria de la estructuración que se programa, para los estudios universitarios, en tres ciclos, con «un primer ciclo dedicado al estudio de disciplinas básicas, con una duración de tres años» (art. 31.2, a), que da lugar al título de Diplomado, tras las pertinentes enseñanzas de Formación Profesional de tercer grado (art. 39, 1). Obviamente los cursos de los ICE aludidos asumen el carácter de enseñanzas de Formación Profesional de tercer grado. Como los alumnos que salen de las Escuelas Universitarias también reciben el título de Diplomado (cf. el mismo artículo), la asimilación en cuanto a oportunidades de acceso al profesorado es coherente, aun cuando los diplomados de las Escuelas reciben un trato privilegiado por su posible acceso directo, del que carecen los procedentes de la segunda vía, aunque puedan tener un expediente sobresaliente.

Respecto al profesorado de Bachillerato, también la reforma corrobora la orientación anterior generalizando la «formación pedagógica» (con lo que elimina la paradoja de poder sustituir, por dos años de docencia, ese complemento imprescindible del título académico, sustitución que supone a los alumnos «conejillos de indias» que procuran formación al profesor, sin duda por el método artesanal de ensayo y error) y situando aquella formación en el máximo nivel, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación que previsoriamente habían sido creados por Decreto un año antes (1969) de que la Ley se pusiera en vigor.

Del mismo modo, el profesorado de formación profesional (¡así como el profesorado universitario!) debía adquirir su formación pedagógica en los ICE después de su titulación académica (o durante su período de doctorado, en el caso del profesorado universitario). Los ICE se convertían así en el eje de la reforma «cumpliendo la misión rectora de la Universidad en el plano educacional (7). Esa misión se articula en el texto de la Ley: «La Universidad, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación y de los Centros experimentales adjuntos, asumirá una función de orientación y de especial responsabilidad en la formación y el perfeccionamiento del personal docente y directivo de los Centros de enseñanza» (art. 103, 1). Para cumplir sus fines, los ICE —que junto a la tarea indicada también realizan y promueven investigaciones educativas (8) y prestan servicios de asesoramiento técnico a todo el sistema, son coordinados por un Centro Nacional que se ocupa del perfeccionamiento del profesorado de los propios Institutos (9).

Tras su formación, el profesorado que desee ingresar en los cuerpos del Estado deberá presentarse a pruebas (salvo los diplomados sobresalientes

de EGB, como queda dicho). La aportación de la reforma es la generalización de la fase de concurso acompañando a las oposiciones tradicionales, de modo que se valoren factores no presentes en aquéllas.

Por otra parte, se adjuntan elementos de carrera docente: acceso, por concurso-oposición restringido a Catedráticos de Bachillerato, entre profesores de EGB licenciados; acceso por concurso de Agregados de Bachillerato a Catedráticos; también por concurso de méritos pueden acceder a la Cátedra de Escuelas Universitarias Agregados de las mismas y los Catedráticos de Instituto, unos y otros con el título de doctor; y por concurso-oposición restringido entre Catedráticos de Bachillerato doctores, Catedráticos de Escuelas Universitarias y Adjuntos de Universidad se cubre un 50 por 100 de las plazas de Agregados de Universidad. Por fin, los Agregados de Universidad acceden por concurso de méritos a la Cátedra de ese nivel (arts. 110, 112, 115 y 116).

El modelo es impecable, y debemos preguntarnos por las razones de su fracaso, puesto que parece imprescindible elaborar un modelo diferente.

RAZONES DE UN FRACASO

No estamos analizando más que la dimensión de la formación y selección del profesorado, y seguiremos, por tanto, prescindiendo de otras dimensiones de la reforma educativa, en su planteamiento como en su malogro.

Por lo que mira a la EGB, la inmediata vigencia del requisito del Curso de Orientación permitió asegurar el carácter de estudios superiores, para los de magisterio. Pero es evidente que no basta la edad y titulación previa de los alumnos para calificar el valor «superior» de un «currículum». La L.G.E. no lo ignoraba, y las medidas aportadas eran tan múltiples como solidarias. Hemos aludido a los factores que consideramos positivos en dirección a la reforma. Antes de estudiar lo que denominaríamos errores de aplicación, conviene señalar algunos vicios ya en el mismo planteamiento.

Así, en relación con el profesorado de Formación profesional y el de las Escuelas Universitarias. Son tres los modelos disponibles en los diversos países acerca del nivel de titulación académica exigida al profesorado en relación con el nivel en que va a desarrollar su actividad profesional: El característico de los países menos desarrollados, en los que por la penuria de medios, la escasez de efectivos personales y la inmensidad de la demanda, basta con poseer la titulación de un nivel para poder «profesar» en él. Los maestros de educación primaria no precisan más titulación académica que la de primer grado. En niveles superiores de desarrollo, suele exigirse como mínimo un escalón, un grado de diferencia. Era la situación vigente años atrás en España, cuando era preciso un título medio (las Normales estaban

(7) Preámbulo de la Ley General de Educación de 1970.

(8) También, de acuerdo con la importancia de la participación en tareas de investigación, para la formación del profesorado (Cf. Piaget, o.c., p. 150).

(9) El Centro Nacional de Investigaciones para el desarrollo de la Educación (CENIDE), creado en 1969, a la vez que los ICE, por el Decreto 1968/1969 de 24 de julio.

entonces en este nivel) para ser profesor en el nivel primario. Por fin, en los países de sistemas educativos más avanzados, son dos los escalones o grados requeridos (salvo en la educación superior, en la que lógicamente se han de reducir a uno a aún a cero. No más que Doctores podrían formar a licenciados y aun a doctorandos, pues el doctorado es el techo de titulación académica) (10). La L.G.E. optó por la fórmula más progresista del momento: Para ser profesor de EGB se requería el título de Diplomado, dos escalones superior al de Graduado Escolar. Para el profesorado de Bachillerato, la licenciatura, dos superior al título de Bachillerato. Para el profesorado en las Escuelas Universitarias, el de Doctorado, dos escalones por encima del título de Diplomado que ellas proporcionan. En el modelo, e hacen, sin embargo, dos excepciones: 1. Para la Formación Profesional: El profesorado del primer grado de Formación Profesional precisa únicamente el título del segundo grado. El de segundo grado, ha de poseer el título del tercero. Para enseñar en el tercer grado (Diplomatura) debe poseerse el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto. Un solo grado diferencia los niveles. Esta excepción revela una infravaloración de los estudios de Formación Profesional, que tendría largas consecuencias en el desarrollo de la reforma y que, por de pronto, suscita la paradoja de que un alumno que ha obtenido, tras la EGB, su título de graduado escolar y opta por la FP 1, accede a un centro cuyo profesorado posee una titulación inferior al profesorado del Centro del que el alumno ha salido (el profesorado de FP 1 tiene el título de FP 2, el profesorado de EGB el Diploma universitario). Si hubiera optado por estudiar bachillerato, el mismo alumno hubiera recibido clases necesariamente de licenciados universitarios. ¿Es preciso mayor comentario para valorar la trascendencia de una discriminación entre dos tipos de estudios, ambos posteriores a la EGB, y para comprender el mantenimiento de la FP como estudios de 2.ª categoría y la predilección de la demanda social hacia el Bachillerato, a pesar de la intención y del injustificado optimismo del legislador respecto a la eliminación de esa discriminación histórica?

No hace más que confirmar todo lo anterior la «subexcepción» que el art. 112, 4 de la Ley establece respecto a las Enseñanzas y Actividades técnico-profesionales del Bachillerato, cuyos profesores no precisan más titulación que la de Formación Profesional, sin especificación siquiera de grado. ¿En qué ha quedado las EATP del bachillerato, cuya importancia en los propósitos justificaba el adjetivo de «polivalente», hoy tan pretencioso? (11).

2. La segunda excepción se refiere al profesorado de las Escuelas Universitarias. En coherencia con su «nivel universitario», sus Catedráticos deberán poseer el título de Doctor, como el resto del profesorado de ese nivel. Pero no así los Agregados de las Escuelas, a quienes bastará el título de licenciado (art. 115, 1). De conformidad con esta vacilación respecto a la ubicación neta de las Escuelas en el sistema, y a pesar de que a lo largo de toda la Ley son encuadradas en el nivel de «educación universitaria», el art. 102, 2, b, agrupa claramente a todo su profesorado, sin distinción, junto con el de Bachillerato y FP, en tanto que el apartado c) del mismo artículo es el que alude a los «profesores de educación universitaria», entre los que evidentemente no cuenta al profesorado de las Escuelas.

Estas ambigüedades son tanto más importantes

cuanto que revelan una determinada resistencia de los legisladores universitarios (12) a la ampliación de las fronteras de la educación superior, resistencia que también tendría largo futuro.

DESASTROSA APLICACION

Si graves podían ser las ambigüedades del planteamiento, mucho más lo fueron los errores en la planificación de la estrategia y en su aplicación.

Limitándonos —una vez más— al ámbito que nos ocupa, probablemente el error de más calibre fuera el retraso en el cumplimiento de las previsiones para la integración del profesorado del antiguo nivel medio en los nuevos Cuerpos docentes creados por la ley, a la vez que la precipitación en la integración del profesorado de los demás niveles. A ambos desaciertos dieron pie las complejas disposiciones transitorias de la ley, cuya ambigüedad permitió un juego de intereses —no necesariamente ilegítimos— contrapuestos, juego que lejos de neutralizado fue incluso cultivado por la propia Administración y cuyo resultado no puede ser más paradójico: por una parte, atribución de funciones a determinados colectivos docentes por encima de la propia competencia reconocida, eximiéndoles incluso de las titulaciones mínimas que la Ley exigía para aquellas funciones, y con el consiguiente perjuicio para la calidad prevista en la enseñanza del correspondiente nivel. Por otra parte, encargo de funciones, a otros colectivos, por debajo de su competencia reconocida, produciendo la lógica frustración personal en los interesados y el incomprensible derroche derivado de la infrautilización de capacidades disponibles (originalidad inédita de la reforma educativa española).

En efecto, fue prematura la integración por decreto, ya en 1972, de la totalidad del magisterio nacional en el Cuerpo de profesores de EGB, antes de asegurar la adquisición de la competencia y especializaciones previstas, por encima de la multiplicidad de titulaciones, previas al magisterio, de sus componentes. No había razón para tal precipitación, puesto que las disposiciones transitorias de la Ley otorgaban a la Administración un plazo de 10 años para su implantación gradual, y un plazo de 5 años dentro del cual podía «habilitar excepcionalmente y en defecto de titulados del grado académico correspondiente» a profesores para cualquier nivel, especificando incluso que «los beneficiarios de estas habilitaciones y nombramientos no adquirirán por ello derecho a ingreso en los Cuerpos docentes» (D.T. 8.ª).

(10) Para todo lo anterior, cf. A. OLIVEROS ALONSO: «La formación de personal en los sistemas educativos», en Revista de Educación (Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid), mayo-octubre, 1973, núms. 227-228, páginas 81 y ss.

(11) Ni siquiera ha sido corregida (en más de nueve años), la errata del texto de la Ley según la cual se requiere el título de FP 2 para opositar a Cátedras de centros de FP, y el título de Diplomado universitario para opositar a Agregado de los mismos Centros (art. 121, 2 y 3).

(12) Es conocida la decisiva influencia que tuvo, en la aprobación de la LGE, el grupo de rectores de universidad, procuradores en Cortes.

Las decisiones referentes al profesorado de EGB tenían especial trascendencia por la absorción que ese profesorado hacía de las enseñanzas del Bachillerato elemental, hasta entonces encomendadas a licenciados universitarios. Hoy parece claro que el MEC apostó con excesiva ligereza por la eficacia de unos cursos masivos y apresurados a cargo de los ICE, que habían de anticipar para el profesorado en ejercicio la especialización por áreas, que impartirían a partir de entonces las nuevas Escuelas de Formación de Profesorado de EGB.

Otra medida apresurada fue la conversión en estas Escuelas de las antiguas Normales, años antes de realizar la integración de su profesorado. Durante más años de los que la Ley permitía, profesores sin la titulación académica ni profesional requerida cubrieron la apariencia de reforma de las Escuelas, hasta que el Decreto de Integración hubo de limitarse prácticamente a consagrar y legalizar esa ficción de «estudios superiores». Esta fue sólo la primera de las muchas responsabilidades que la Universidad fue incapaz de asumir, de entre las numerosas que la Ley ponía en sus manos. Se crearon comisiones universitarias, que habrían de supervisar durante tres años la integración en la universidad de las antiguas Escuelas de Grado Medio (Decreto 1381/1972 de 25 de mayo), con facultades tan amplias como para proponer el aplazamiento de la integración, la clausura de determinadas Escuelas y la adscripción de nuevo profesorado o la continuidad del antiguo. La respuesta de las universidades fue tan desigual que apenas dos años después un conjunto de Ordenes Ministeriales (19-septiembre-1974) anulan de hecho aquel Decreto y crean Comisiones nacionales que, olvidando las competencias propias de cada Universidad en el uso de su autonomía, pusieran un poco de orden en el caos. Las Universidades no sólo no protestaron contra ese atentado a su autonomía —que además era ilegal—, sino que lo recibieron con alivio porque les exoneraba de una responsabilidad que no deseaban asumir. No es difícil imaginar cuál hubiera sido el futuro próximo de aquellas Escuelas si la Universidad, jugando inteligentemente con los plazos legales, hubiera exigido las titulaciones previstas a su profesorado, sin perjuicio de situaciones transitorias que respetaran derechos personales. ¿Cuánto tiempo hubiera sido preciso para lograr elevar el nivel de unos Centros cuyo profesorado hubiera estado trabajando en su Tesis doctoral en un 90 por 100? Y nada digamos si, mirando sólo a los intereses de la enseñanza, se hubiesen abierto las puertas de esos Centros a otros profesores ofreciéndoles la misma promoción de nivel con los mismos requisitos y plazos. Pero se impusieron una vez más mezquinos intereses y se perdió una oportunidad, quizá irrecuperable, de dar auténtico nivel universitario a la formación del profesorado de educación básica, que era uno de los puntos fuertes de la reforma.

No podemos entretenernos más en este punto, pero la «consideración» de la Universidad por las Escuelas de profesorado viene subrayada por otros muchos datos, por ejemplo la no exigencia de selectividad para el ingreso en las mismas, lo que ha provocado una selección negativa forzada, sobre la voluntaria que se ha denunciado de antiguo: muchos estudiantes «se quedan» en ese nivel porque no pueden aspirar a más. Ahora a otros «se les deja» en él, impidiéndoles el acceso a otros. Un dato más: el tratamiento que se da a las Escuelas en el proyecto de ley de Autonomía universitaria

recién elaborado. Asombra la miopía de una política con la educación básica que luego condicionará a todo el sistema, discentes y docentes incluidos.

Tampoco fue posible poner en marcha la segunda vía para la formación del profesorado de EGB y de su reclutamiento, a través del primer ciclo de una Facultad y los cursos subsiguientes de formación pedagógica en los ICE (en las Escuelas bajo la supervisión de los ICE), vía a todas luces prometedora para la especialización requerida por la docencia de los últimos cursos de EGB. La universidad, cuya intervención fue definitiva para la aprobación de la Ley, se ha jactado posteriormente de haberla ignorado impunemente. En efecto, y por limitarnos a nuestro tema, la división en ciclos de las carreras superiores, una de las reformas previstas de mayor entidad, no sólo no se cumplió, sino que el proceso fue inverso, eliminándose los «cursos comunes» que existían anteriormente en algunas Facultades y programando planes de estudio con especializaciones desde primer curso, incluso dividiendo las Facultades tradicionales, todo lo cual hacía imposible una formación básica pluridisciplinar (luego veremos la importancia de esta misma cuestión para el bachillerato). Decisión ilegal y asombrosamente irresponsable respecto al papel rector de la Universidad para con el resto del sistema educativo. Hubiera sido también ilegal, pero al menos no irresponsable, el crear planes de estudio alternativos, unos con ciclos y otros sin ellos, atendiendo a diversas demandas, quizá legítimas. Pero la supresión de ciclos, del primero en concreto, hipotecaba intereses fundamentales de la reforma educativa (profesorado de EGB, implantación generalizada de la Formación Profesional de tercer grado —juniversitario!—) que la universidad no tenía derecho alguno a boicotear, y menos sin dar cuenta de sus razones. (No es oportunidad para calibrar aquí la trascendencia, para la valoración social de la FP, de esa decapitación de su nivel superior, y sus incalculables consecuencias.)

La inconsistencia de la «especialización» por áreas del profesorado de EGB (del profesorado en activo, por los cursos en los ICE; del profesorado en formación, por los nuevos planes de estudio de las Escuelas) quedó evidenciada por un hecho de singular relevancia para nuestro análisis: El Decreto 3.600/1975 de 5 de septiembre establecía las plantillas de los Colegios Nacionales de EGB regulando las especialidades de la 2.ª etapa y limitando consiguientemente las posibilidades incondicionadas de traslado que al respecto gozaban los profesores. En adelante, se convocarían las plazas de 2.ª etapa disponibles de modo que sólo los profesores especializados en el área correspondiente podrían concursar a ellas. Algo que era tan coherente, fue de tal manera contestado por el profesorado que hubo de ser derogado el Decreto en ese punto, y hoy todavía un profesor de EGB ocupa una plaza por concurso, con independencia de su especialización. (Por cierto que esta posibilidad de cambiar de «especialidad» por concurso de traslado pertenece también a la historia no remota de las Escuelas Normales, a nivel de profesor titular.) No es preciso subrayar hasta qué punto tal situación compromete la calidad de la enseñanza, en unos niveles que hasta 1970 estuvieron atendidos en los Institutos por licenciados universitarios. Porque no es sólo que un profesor haya de impartir una enseñanza para la que se reconoce incompetente (y ya hay profesores honestos que comienzan el curso reco-

nociendo ante los alumnos esa incompetencia y pidiendo comprensión y ayuda), es que la ignorancia de si en cursos sucesivos, continuará impartiendo esa u otra especialidad anula cualquier estímulo para el trabajo, que compensara la deficiencia de preparación y redujera progresivamente su desazonante presencia (¿y qué decir de quienes no sientan esa desazón, puesto que la legalidad respalda su «competencia universal»?).

Un problema suplementario ha venido a añadirse: En coherencia con la legislación vigente, pero con una consecuencia no por legal menos asombrosa, las Escuelas universitarias privadas, integradas en las universidades con la misma ligereza que las estatales, exigieron y consiguieron el reconocimiento del derecho de ingreso directo de sus alumnos sobresalientes en el Cuerpo de profesores de EGB. Así, una entidad privada forma y selecciona a funcionarios del Estado, sin que el Ministerio de Educación tenga nada que decir al respecto. La división de Ministerios hace aún más complicada la situación. Ni siquiera es posible a Educación el control indirecto de aquellos Centros a través de las Universidades (control simbólico, como es obvio). Estas son autónomas, y la limitación de su autonomía sólo puede provenir del Ministerio de Universidades. Las Escuelas universitarias estatales y no estatales, acogidas a la utonomía de su universidad, y en último caso a la normativa del Ministerio de Universidades, seleccionan a personal docente del Ministerio de Educación al margen de la planificación y criterios de éste. La disfuncionalidad es insostenible.

Por fin, y para terminar con la dimensión de EGB, subsiste el sistema de concurso-oposición, como modo generalizado de selección de profesorado. Pero la política de contratación de personal interino —que podría haber significado una oportunidad de ensayo de sistemas racionales de selección y no lo ha sido—, así como la debilidad ministerial frente a presiones ajenas a los intereses objetivos de la enseñanza ha perfilado un sistema que no ha eliminado los elementos más contestables de la oposición tradicional (aleatoriedad derivada del azar, apuesta al todo o nada —o se aprueban todos los ejercicios y se adquieren todos los derechos o se suspende alguno y ningún derecho tiene lugar, etcétera) y tampoco los riesgos del concurso, no acompañado de oportunidades de adquisición de más méritos que la antigüedad en la docencia interina, lo que con frecuencia no es signo de mayor competencia sino todo lo contrario. En todo caso, cada celebración de concurso-oposición replantea tensiones que alcanzan cotas más allá de lo tolerable y que reclaman una urgente alternativa.

ENSEÑANZA MEDIA

En este nivel, la formación del profesorado estaba asignada directamente a los ICE, creados ya en 1969, un año antes de la aprobación de la LGE, con objeto de que estuvieran prestos a cumplir las importantes funciones que la reforma les asignaría, como promotores de la innovación. Desgraciadamente, su incardinación en la institución universitaria, alérgica a cualquier cambio en profundidad, les condenaba de antemano a la ineficacia. Desde el primer momento representaron un papel de «cuerpo extraño» que las universidades se resistieron a asimilar. Las excepciones que pudieran señalarse al rechazo general fueron posibles por el

excepcional entusiasmo de personalidades aisladas cuya dedicación y tesón hubieran merecido mayores éxitos. Pero la Universidad como institución no asumió la «misión rectora en el plano educacional» que la LGE le atribuía, misión cuyo instrumento fundamental debieran haber sido los ICE. Hasta tal punto, que podría afirmarse, casi en términos generales, que los ICE que lograron realizaciones apreciables en el cumplimiento de sus fines las consiguieron a pesar de, y no gracias a los apoyos estructurales. Hubo ensayos interesantes de alternativas de formación del profesorado de grado medio, como las Secciones de didáctica como rama específica de Licenciatura, en algunas Facultades universitarias. No tardaron en desaparecer bajo la crítica implacable de guardianes de la tradición, incapaces, por otra parte, de aportar alternativas mejores o al menos sugerencias de mejora y consolidación. Tampoco la administración central educativa estuvo afortunada en el hallazgo de fórmulas que permitieran una estructuración viable de los ICE, que eliminara su permanente precariedad. Ni el sistema e incentivos para la contratación de personal competente para los ICE, ni el plan que asegurase el perfeccionamiento de ese personal, responsable de la formación del profesorado, fueron aceptables. Y no porque escasearan los medios. Alguien habría de escribir un día acerca del derroche de competencia que supuso la presencia, en demasiada medida inútil, de expertos extranjeros en los primeros años 70, como aportación de organismos y Fundaciones internacionales de alto nivel a la reforma educativa española.

Como el derroche que supusieron las numerosas becas, también costeadas por aquellos organismos, cuyos beneficiarios volvían a España tras meses —o hasta un año— en centros extranjeros de vanguardia en la innovación y que, debiendo haber jugado un papel importante en la estrategia de la reforma como factores multiplicadores, no encontraron un lugar previsto para el aprovechamiento de su especialización y engrosaron el paro de licenciados, o sencillamente se incorporaron como profesores contratados a un Instituto o a un Departamento universitario, sin mayor provecho de la inversión.

Era tan desigual el funcionamiento de los ICE, tanto en relación con la formación del profesorado como respecto a la investigación educativa —otra de sus fundamentales tareas, teóricamente implicada en la anterior— que siguiendo un modelo que ya nos es conocido, se hubo de crear en Madrid el INCIE (Decreto 750/1974 de 7 de marzo), un organismo central que en buena medida sustituyó a la autonomía de las universidades —no responsablemente asumida— respecto a los ICE. Quedaba así suprimido el CENIDE (Centro Nacional de Investigaciones para el desarrollo de la Educación), creado en 1969 como mero coordinador de los ICE y estímulo de la renovación pedagógica, dentro del máximo respeto a la autonomía de las universidades.

Con todos estos factores, ya no serían más que consecuencias previsibles las investigaciones inútiles, por irregularmente financiadas y más irregularmente realizadas, y de prácticamente nula influencia en la toma de decisiones ordenadoras de la reforma; la experimentación sin rigor alguno y sin vinculación alguna con la generalización de sus contenidos (puede recordarse la generalización del 5.º curso de EGB y del curso de Orientación Universitaria

antes de que hubiera concluido su primer curso de experimentación y de que se hubieran solicitado siquiera los resultados evaluadores de la experiencia); la impopularidad de los cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, masificados y pronto rutinarios, considerados como requisito burocrático por los profesores en formación; la inhibición progresiva de los Catedráticos de Instituto respecto a su colaboración en unas tareas manifiestamente carentes de rigor y programadas sin su participación, lo que obligó a los ICE a buscar tutores de prácticas docentes entre el profesorado no estatal de centros privados. En una palabra, para nadie es un secreto el impresionante fracaso que la acción de formación del profesorado de los ICE viene cosechando, fracaso del que las excepciones son tanto más meritorias cuanto más escasas.

Por otra parte, la utilización que la Universidad ha hecho de su autonomía en la programación de los planes de estudio de las Facultades, ya aludida, suprimiendo los cursos comunes, impidiendo la constitución del primer ciclo, y comenzando las especializaciones desde el primer curso, ha representado el signo más manifiesto de irresponsabilidad respecto al nivel de enseñanza media. Aunque aún es más asombrosa la ausencia de reacción inmediata del entonces Ministerio de Educación y Ciencia, en defensa del mismo. Si la asignatura que va a explicar un profesor es «Ciencias Naturales», o «Física y Química», «Lengua y Literatura española y universal» o «Geografía e Historia española y universal», ¿es comprensible que siga teniendo validez el título general de licenciado como competencia científica suficiente aunque esa licenciatura sea en «Geografía» escuetamente, en «Física» o en «Geología», en «Historia del Arte» o en «Literatura española», licenciaturas programadas en señora emancipación? No discuto el derecho de la Universidad a programar sus propios planes de estudio. Afirmando que si la Universidad es autónoma respecto al resto del sistema (o de la sociedad entera), también éste (o la sociedad) debe serlo respecto a aquélla, so pena de que la autonomía de una se convierta en heteronomía de otro. El sistema educativo no puede estar colgado de las decisiones autónomas de su nivel superior. Al menos, deberá tomar las medidas oportunas a la vista de aquellas decisiones, de modo que se salven sus intereses fundamentales.

SELECCION DEL PROFESORADO

Tampoco la selección del profesorado estatal se ha beneficiado en ninguna medida de la acción formativa de los ICE para buscar alternativas válidas a las oposiciones. Ni siquiera de la reducida, pero en ocasiones más significativa, acción de perfeccionamiento en ejercicio. La increíble política de contratación de personal, perpetrada durante años, y el empeño por mantener el contestado sistema de oposición ha llevado al espectáculo bochornoso de unas pseudo-oposiciones que sólo consiguen confirmar situaciones logradas al margen de cualquier selección objetiva y con independencia de toda referencia a competencia comprobada. Por supuesto que era precisa una solución justa a una situación injusta creada por el Estado, que utilizaba a miles de profesores a bajo costo y condiciones discriminatorias. Pero no puede decirse que la imaginación y el interés prioritario por la calidad

de la enseñanza estatal fueran las cualidades más evidentes de quienes urdieron la solución adoptada. Una solución que, por limitarse a consagrar situaciones de hecho, no sólo no promueve, sino que anula el estímulo al propio perfeccionamiento, que supla lagunas de competencia (estímulo aún más arruinado por la inconcebible planificación de plantillas de profesorado en los Institutos, que está logrando que muchos profesores Agregados se encarguen de disciplinas distintas a la propia por plazo indeterminado). Y aún así cada concurso-oposición es un festival temido por todos aquéllos sobre quienes pesa la amenaza de ser designados miembros de los tribunales examinadores.

Poco de lo dicho tiene que ver con los concursos-oposiciones libres, que, sin embargo, comparten la crítica generalizada que el sistema suscita, reclamando una urgente alternativa.

Merece la pena aludir, aún, a un aspecto más, por significativo del aprecio que merece a la propia Administración la función de perfeccionamiento que en uno u otro grado han desarrollado los ICE: Para el concurso de méritos que determina el acceso de profesores Agregados a la Catedra, paso importante aunque lamentablemente singular, de la carrera docente, el baremo ha ignorado los cursos de perfeccionamiento en los ICE que los candidatos hayan podido realizar. Y más llamativo que esa omisión ha sido el silencio cómplice que no ha denunciado la incongruencia, lo que revela un consenso tácito, pero harto significativo. El resultado es que, en buena medida, el acceso ha tenido más que ver con años de escalafón que con méritos evaluables, con lo que la carrera docente se inicia bajo un peligroso equivoco que puede viciar su deseable largo futuro.

LA ALTERNATIVA

Hora es ya de que encaremos la alternativa para la formación y selección del profesorado, a la vista de que la situación actual es insostenible y que, pese a todo lo indicado, el Proyecto de Ley de Autonomía universitaria no encara el problema, limitándose a confirmar por una parte la «peculiaridad» de las Escuelas universitarias respecto a los demás Centros superiores (una «peculiaridad» que no va en dirección de la superación de las contradicciones apuntadas), y de que en relación con los ICE se limita a remitir a la LGE de 1970, sin duda porque se estima que su éxito los hace merecedores de esa mera continuidad (no hay ninguna otra institución universitaria que merezca en el Proyecto semejante honor).

El Ministerio de Educación, más responsablemente, se ha apresurado a someter a la opinión una consulta, para afrontar el problema que está arriesgando la calidad e incluso la viabilidad de todo el sistema educativo «no universitario». (Como era de prever, voces universitarias se han atrevido a condenar globalmente el proyecto. Pero lo han hecho con «argumentos» tan peregrinos —sólo en la Universidad existe y es concebible la ciencia y la investigación, por ejemplo— que no merece la pena detenerse en su consideración. Quizá los problemas se ataquen de otro modo el día que en este país, al fracaso de una institución se exijan las responsabilidades correspondientes, además de buscar alternativas.)

Pero antes de pasar a la consideración del docu-

mento-consulta conviene que seamos conscientes de que no se trata de arrostrar de una vez por todas —muchas veces se ha arrostrado ya y otras muchas se hará en lo sucesivo— la problemática de la selección y formación del profesorado. Más modestamente, se debe tratar de buscar la alternativa más razonable dadas las condiciones con que contamos. Son tantas y tan graves las incógnitas que rodean el futuro inmediato, que toda limitación en las pretensiones es poca: El desarrollo de las autonomías de las nacionalidades y regiones en el ámbito educacional, el proceso del proyecto de Ley de Autonomía universitaria, la evolución de la crisis económica y su incidencia en los presupuestos de educación, etc. Por eso parece recomendable un proceso gradual y prudente, que asegure los mínimos riesgos y la mayor rentabilidad a corto y medio plazo de las inversiones y reformas estructurales imprescindibles.

La ya excesiva longitud de este estudio aconseja no insistir en los aspectos positivos del documento en consulta, tales como la importancia que reconoce al profesorado en relación con la calidad de la enseñanza, el carácter procesual —frente al puntual— de la selección y la formación, la persistencia de los aspectos selectivos y no sólo de los perfectivos (atendiendo no sólo a la necesaria actualización permanente del profesorado, sino a la promoción de criterios racionales para los accesos sucesivos de la carrera docente), la valoración de la tarea investigadora como elemento fundamental de formación, la adopción de la «carrera docente» como postulado, etc. Cualquiera que lea el documento, sin prejuicios, advertirá sin dificultad otros muchos elementos apreciables.

Pero ya de entrada sorprende la renuncia que el Ministerio de Educación anticipa, sin expresa justificación, a la formación y perfeccionamiento del profesorado de centros no estatales bajo su dependencia. No sé cómo pueda justificarse el abandono de la responsabilidad del Estado sobre casi el 50 por 100 del profesorado, que de acuerdo con la Ley General de Educación requiere lógicamente la misma formación y perfeccionamiento que el profesorado estatal (los alumnos tienen los mismos derechos a una enseñanza de calidad), y eso cuando nadie ignora que el control de calidad del profesorado es el medio más seguro con que el Estado cuenta para asegurar la de la enseñanza. Sin aquél recurso habrán de multiplicarse otros controles menos seguros y que provocan mayores reticencias. Pero el documento habla sólo de «escuelas de funcionarios docentes». Estimo que este tema es de excepcional gravedad y debe meditarse cuidadosamente.

Tampoco parece acertado que el profesorado estatal y el no estatal se formen y perfeccionen en Centros necesariamente distintos. Sólo desventajas acierto a descubrir en esa posibilidad. No debemos olvidar que la «integración social» debiera ser un objetivo prioritario del sistema educativo, mucho más en un país en tal medida propenso a sectarismos. Parece que sería necesario buscar una disyuntiva, atendiendo a la vez a la formación general de todo el profesorado incluido en la responsabilidad del Ministerio de Educación, y a la necesidad de un sistema de reclutamiento de funcionarios docentes. Un segundo elemento que considero discutible es el conjunto de razones que «no sólo parece aconsejar sino imponer que sean diversos los Centros de formación de profesorado destinados respectivamente a EGB, BUP y FP». Nada se opone a que

se pueda —y quizá se deba— acometer primero la implantación de un nivel y posteriormente ampliar los límites según vaya siendo posible y oportuno, pero son muchas las razones que abonan la unidad del Centro, sin perjuicio de la distinción de secciones o ramas. Las reformas europeas de la enseñanza media, y la nuestra en anteproyecto de consulta, caminan en dirección a una estrecha vinculación entre el Bachillerato y la Formación Profesional, que en ocasiones llegan a constituir un tronco común y en otras se distribuyen en ramas paralelas pero con interconexiones múltiples, confluyendo en todo caso en el mismo tipo de Centro. Por otra parte la edad de los alumnos es similar y se pretende que su nivel cultural no sea determinante, con objeto de redimir a las opciones profesionales de su «sambenito» de segundas vías. ¿No es hora de intentar romper cuanto antes, y al nivel en que ello es menos arriesgado, murallas injustificadas? Una reforma tiene que mirar a la construcción del futuro y ello exige una cierta dosis de osadía, para superar prejuicios institucionales y burocráticos.

En cuanto a la división entre educación básica y media, hemos hablado suficientemente en otro lugar. Baste recordar las dificultades que crea al alumno lo que debiera ser un paso gradual y es un salto en el vacío. Los profesores de los dos niveles han denunciado repetidas veces el error del mutuo desconocimiento de objetivos, métodos y mentalidad. Es hora de propiciar una continuidad compatible con la precisa diversidad, creando el ámbito que posibilite intercambios fecundos: La distinción de secciones o ramas en el mismo Centro permitiría esos contactos, asumiendo a la vez todas las razones que el documento aduce para justificar la separación de Centros. Hay en España experiencias abundantes de Centros integrados, incluso con Claustros diferenciados por secciones: en los centros no estatales de EGB y BUP, en las antiguas Universidades Laborales, hoy integradas en el Instituto Nacional de Enseñanzas Integradas —lamentablemente desaprovechado como infraestructura de experimentación innovadora, y de posibilidades inagotables como instrumento al servicio de los objetivos del documento que comentamos—.

El tercer elemento, también de carácter general, que deseamos criticar se refiere a la función que se atribuye a los Centros de formación, de completar las deficiencias de competencia científica previa, en función de la progresiva especialización de los planes de estudio universitarios. Teniendo en cuenta la realidad de nuestra universidad, su historia reciente y sus tendencias, se abocaría a la creación de una universidad paralela, dada la magnitud progresiva de aquellas deficiencias. Estimo que la preparación científica inicial debe exigirse al ingresar en el Centro, preparación avalada por el título universitario respaldado por el «currículum» oportuno. La deficiencia del «currículum» en relación con la función docente futura sólo podrá suplirse por una prueba que demostrase que el sujeto posee esa preparación independientemente de su «currículum» (como para los casos relativamente frecuentes de especializaciones posteriores a la carrera universitaria que llegan a contenidos de carreras distintas, por estudios en el extranjero no convalidables, etc.). Una Comisión, dentro del Ministerio de Educación, compuesta por profesorado básico y medio y con la participación que se estime oportuna de profesorado universitario, de miembros de la Inspección técnica, etcétera, podría determinar al «currículum» adecuado

para cada disciplina de los niveles correspondientes y la misma Comisión establecería las equivalencias oportunas con los planes de estudio vigentes de las Facultades. (Serían los propios alumnos universitarios quienes exigirían de sus universidades la implantación de los «curricula» que les permitiese el acceso directo a los Centros de Formación, sin necesidad de someterse a pruebas suplementarias de ingreso.) El Ministerio de Educación tendría, como debe ser, la iniciativa en un campo en el que sólo el sometimiento acritico a la tradición reserva la exclusiva a la Universidad (a «muchas» universidades y autónomas).

Supuesta la competencia científica inicial, los Centros de Formación habrían de proveer a la formación técnico-profesional (que incluye la formación psico-socio-pedagógica como la didáctica y las técnicas educativas, las «prácticas docentes» y su supervisión, la participación en tareas de investigación, etc.) todo ello desde la perspectiva de la formación permanente, es decir, como principio y fundamento de una acción continua de perfeccionamiento directamente relacionado con la promoción dentro del contexto de «carrera docente». También deberán, pues, proveer los Centros a esa formación permanente —actualización y perfeccionamiento—, para la que acertadamente cuenta el documento-consulta con profesorado de todos los niveles y de cualquier Departamento ministerial.

El último aspecto general que debemos analizar es la contradicción expresa entre la intención de sustituir las oposiciones como modo mayoritario de ingreso en los Cuerpos docentes y su mantenimiento de hecho, puesto que el ingreso en la Escuela de formación es necesariamente selectivo y no se aporta elemento alguno que permita perfilar un sistema preferible de selección. Creo acertado el mantenimiento del sistema de concurso-oposición alternativo de los cursos de formación en las Escuelas, para un porcentaje reducido de plazas, y con tal de que el contenido de sus dos fases —concurso y oposición— se reestructure y racionalice vinculándolo al contenido de la formación otorgada por las Escuelas. Pero la pretendida sustitución, para la generalidad de los aspirantes al profesorado, no parece posible dentro de las coordenadas que se señalan. La selección previa no podrá realizarse más que a partir del «currículum», o bien mediante tests de personalidad, entrevistas, etc., o a partir de pruebas sobre un temario publicado, con ejercicios públicos y normativa y valoración recurribles. La última opción no puede recibir otro nombre que el de concurso-oposición, con todos los matices que queramos añadir en fases previas de concurso. No esquivamos la «mala prensa» que el sistema sufre. La segunda opción presenta todos los inconvenientes del sistema anterior, sin ninguna de sus ventajas: La acusación de subjetividad, inseguridad jurídica, arbitrariedad, etc., por parte de los aspirantes rechazados sería, además de segura, irrefutable. La primera opción, de valoración del «currículum», es escandalosamente aleatoria, desde que menudean los «aprobados generales, los «aprobados políticos», las «camarillas» (o «justas promociones») regionales o de nacionalidades (¿por qué no ha vuelto a oírse nada acerca de un presunto expediente a una Escuela de Formación de profesorado de EGB catalana, acusada de elevar indiscriminadamente las calificaciones de sus alumnos para asegurar el acceso directo al Cuerpo de EGB de profesores de aquella nacionalidad?). ¿Cómo dar un cheque en

blanco a la universidad que padecemos, para que seleccione a los futuros profesores de los demás niveles a través de sus calificaciones?

Con todas las reservas de modestia, estimo que no se van a encontrar fácilmente esos «criterios de admisión más objetivos (que las oposiciones tradicionales) y con las menores contraindicaciones» a cuya búsqueda nos invita el documento-consulta. Por eso me atrevo a replantear globalmente el tema, porque variando los términos de su planteamiento quizá pueda encontrarse alternativa razonable (o al menos, razonablemente experimentable).

PROPUESTAS DISYUNTIVAS

Desconozco el documento que el Ministerio de Educación ha remitido a los Rectores en relación con las Escuelas de Formación de profesorado de EGB. Pero comparto la convicción de que la formación científica del profesorado de ese nivel no debe renunciar a la cualificación universitaria que, al menos formalmente, ha alcanzado. Creo que el futuro ha de pasar porque ese hecho formal pase a serlo real, mejorando sus contenidos al compás de la universidad misma. Recordemos que la duda de los teóricos de la educación se refiere hoy ya a si existen razones de peso que puedan justificar una formación científica inferior para quienes han de enseñar a niños, que para quienes han de hacerlo a adolescentes. La conquista del nivel universitario, al menos de primer ciclo, para los estudios de magisterio me parece irrenunciable. Otra cosa es que la selección y especialización técnico-profesional haya de encomendarse también a la universidad. (Esta no debe olvidar que su derecho tradicional a conceder la «venia docendi» durante siglos sólo se refería a la docencia universitaria, y luego en los Institutos, herederos hasta anteayer del «bachiller en artes», grado universitario. Pero de eso hace ya mucho...).

Mi propuesta, pues, incluiría la creación en el momento oportuno de la Sección de formación de profesorado de EGB en los Centros proyectados, que atendiera a la selección y formación inicial, actualización y perfeccionamiento del profesorado de EGB, formación de directivos, promoción de la investigación y experimentación pedagógicas, etc., todo ello con la participación más amplia de Inspección, profesorado de las Escuelas Universitarias correspondientes, etc. Respecto a la concreción en cuanto a estructura y compatibilidad con otras instituciones, creo prudente ampararme en la escasez de espacio de que ya dispongo en este momento y esperar a conocer el documento que el Ministerio de Educación ha sometido a los Rectorados al respecto.

No me resisto, en cambio, a apuntar una sugerencia relacionada con la actualización, perfeccionamiento e investigación y experimentación, que podría crear una auténtica red que promoviera y facilitara esos objetivos, aprovechando las disponibilidades y facilitando la continuidad e interrelación de niveles: la conversión de los Seminarios didácticos de los Institutos de Bachillerato (y los Departamentos de los Institutos Politécnicos) en ámbitos de formación permanente no sólo para el profesorado de esos Centros, sino también para el de los Centros homologados y habilitados medios, y para el profesorado de EGB de centros «asociados». Todo ello, por supuesto, dentro del concepto contemporáneo de formación de profesorado en ejercicio, que se

relaciona más con la comunicación entre colegas, la participación en proyectos comunes, la disponibilidad de bibliotecas, laboratorios, etc., para la autodidaxia, que con el esquema tradicional de relaciones «jerárquicas». Los Seminarios serían ámbitos multiplicadores y de acción continua respecto de (y en contacto con) los Centros de Formación del profesorado. Reconozco que prejuicios ancestrales, una vez más, se oponen a semejantes iniciativas, pero creo que ya sólo la imaginación y la tenacidad pueden aportar soluciones a la altura de los tiempos. Tan importante es la audacia en la planificación como la prudencia en la aplicación. En el punto que tratamos, por ejemplo, sería importante que la acción de la Administración se limitara a crear las condiciones que favorecieran las iniciativas de los docentes en el sentido apuntado, así como respaldar los ensayos consiguientes, sin intentar sustituir la iniciativa de la base por el Boletín Oficial del Estado.

Planteamientos semejantes afectarían al profesorado de Formación Profesional, cuya formación merecería un análisis que supera las posibilidades de este lugar.

PROFESORADO DE BACHILLERATO

Debemos centrarnos en este nivel, cuyas tensiones reclaman con más urgencia alternativas. Omitiendo la repetición de cuanto, anteriormente dicho, sea aplicable al mismo, resumamos tan sólo el propósito de una alternativa de formación y perfeccionamiento que comprenda a todo el profesorado, y no sólo al funcionariado docente; que pueda suplir en la mayor medida y en condiciones ventajosas a los sistemas tradicionales de selección; que pueda poner en la selección y formación iniciales el primer eslabón de un proceso continuo que además de asegurar niveles cualitativos aceptables frente a la tentación de rutina y adocenamiento, proporcione criterios suficientemente fundados para la estructuración de una «carrera docente» que sea más que un escalafón relacionado con los trienios de servicio.

La propuesta supone la formación científica inicial en función de un «currículum» universitario adecuado, a nivel de licenciatura, y pruebas suplementarias respecto a las lagunas del mismo, según los programas previamente establecidos, como anteriormente queda dicho.

A este respecto, estimo que la complejidad de la planificación de necesidades de personal docente, así como la conveniencia de asegurar la máxima rentabilidad cualitativa a través de la óptima utilización de competencias, aconsejaría afrontar la necesidad de la «especialización subsidiaria». Contando con ella, el futuro profesor que no disponga de horas de clase en número suficiente de su primera especialización, tendría derecho a optar entre su adscripción temporal a otro Centro en el que existan, o encargarse de clases de su segunda especialidad, pero sólo de ella; de modo que sus iniciativas de perfeccionamiento en la misma tengan un valor no ya presente, sino también futuro. La actual teoría de «asignaturas afines» no resiste la mínima crítica y compromete gravemente la calidad de la enseñanza. En todo caso, también la preparación científica en la segunda especialidad debiera suponerse o asegurarse de igual manera que la primera

(que ya plantea las mismas dificultades en varias ramas).

Sin entrar a considerar la estrategia de implantación gradual del sistema, ella sola merecedora de otro estudio específico, saltemos al modelo óptimamente establecido, tras los plazos y experimentaciones pertinentes y a reserva de sus resultados: *La totalidad de los licenciados universitarios* que desearan desarrollar actividad docente en enseñanza media estatal o no estatal, acudirían a realizar su formación inicial técnico-profesional en los Centros de Formación del profesorado, estructurados en ramas interconectadas (por de pronto, Bachillerato y Formación Profesional), ingresando directamente o a través de las pruebas correspondientes, en función de la adecuación del «currículum» universitario que aporten. *Durante un curso académico* realizarían su *formación básica* de profesor (el curso incluiría, con pretensión de mayor rigor, lo que hoy es objeto del CAP, insistiendo en la creación de hábitos de participación e iniciativa en la innovación, trabajo en grupo de profesores, iniciación a la investigación, didáctica de la (s) disciplina(s), etc., además de las prácticas vigentes). Durante el curso, y a través de evaluación continua, con importante incidencia de la valoración de las prácticas docentes rigurosamente programadas, se calificaría al alumno-profesor-en-formación, quien podría repetir el curso si la evaluación final fuera negativa. La evaluación final habría de ser matizada (con criterios previamente coordinados entre los distintos Centros de formación, lo mismo que los contenidos y metodología de los cursos, etc.). Esa calificación final positiva matizada, y completada por los índices que se considerasen oportunos, daría oportunidad de acceso al segundo curso únicamente al número de alumnos previsto por la programación de efectivos de la Administración, y por el orden de calificación. El *segundo curso* es ya *restringido para funcionarios docentes*, cuya selección se realiza, pues, en el paso del primero al segundo en función del rendimiento. Los profesores no seleccionados aunque hayan obtenido una evaluación positiva, o que con calificación suficiente no deseen ingresar en la docencia estatal, saldrían del Centro de formación con un certificado de formación básica, pudiendo colocarse en centros no estatales, sin perjuicio de las condiciones suplementarias que éstos puedan exigir. El sistema propuesto permite al Estado garantizar una formación básica común a todo el profesorado, y reduce en un porcentaje elevado el margen de error entre los seleccionados para el segundo curso y los profesores precisos según la previsión de necesidades (primero porque la «mortalidad» se limita notablemente: es difícil el abandono ya en el segundo curso, y es también improbable el descubrimiento de incapacidad no revelada en el primero; segundo, porque el plazo de anticipación del programa de necesidades se reduce en un año, permitiendo mucha mayor precisión).

El *segundo curso*, de *formación de funcionarios docentes*, se realizaría a caballo entre el Centro de formación y los Centros estatales del nivel. En aquél, el profesor proseguiría su formación en técnicas educativas, su participación en investigación, etc. En los segundos se encargaría —bajo la supervisión de tutores-Jefes de Seminario— de uno o dos cursos regulares (con un horario de clases no superior a 10 horas semanales), desarrollando actividades de seminario y participando activamente en todos los aspectos de la vida del Centro. En este segundo

curso, el profesor en formación habría de percibir ya una *remuneración ponderada*, puesto que asume la responsabilidad de grupos de alumnos de manera regular. El trabajo en los Institutos a tiempo parcial establecería un puente importante entre las «prácticas» que hoy se exigen para el C.A.P. —que no responsabilizan realmente al profesor de la marcha de todo un curso— y la total responsabilidad de cuatro o cinco grupos de alumnos de horario pleno —cerca de 200 alumnos. Ese puente permite afrontar la responsabilidad de modo gradual y supervisado, dando oportunidad de subrayar el valor formativo de las prácticas docentes además de proseguir la formación en la Escuela. (La distribución de horarios en fase experimental puede prever días alternos o medias jornadas, u otras posibilidades, para las diversas atenciones). El sistema permitiría la participación de muy diversas fuentes en la calificación final del curso, que daría acceso al Cuerpo de Agregados: Profesores del Centro de formación, Inspección, Profesor-tutor-Jefe de Seminario, miembros del Seminario (¿alumnos?), etc., reduciéndose el margen de discrecionalidad.

Parece oportuno, sin embargo, reservar un porcentaje de plazas, como sugiere el documento-consulta, al sistema alternativo de concurso-oposición directo, siempre que su sistemática asumiera los contenidos de los dos cursos de formación, racionalizándose al máximo la demostración de competencia en los mismos. (También cabría pensar en concurso-oposición alternativo tras el primer curso, que habría de integrar los contenidos del segundo.)

La *actualización y perfeccionamiento* en ejercicio sería respaldada directamente por los Centros de formación con la periodicidad posible, pero de manera permanente por intermedio de los *Seminarios didácticos*, que serían puente entre aquéllos y el profesor en su actividad docente diaria, con especial oportunidad en periodos determinados (antes de comentar el curso académico, por ejemplo). El papel de los Seminarios, que habría de alcanzar también a los profesores de los Centros no estatales «asociados», se estima esencial. La figura del Jefe de Seminario habría de ser reforzada, y la carrera docente (profesor en formación, funcionario docente en prácticas, profesor Agregado, Catedrático-Jefe de Seminario, profesor del Centro de formación del profesorado (alternativamente, inspector) podría tener un rigor, dependiendo de las oportunidades de formación y perfeccionamiento aprovechadas por los interesados, y sometidas a evaluación continua. (No es preciso

subrayar lo lamentable que sería establecer arbitrariamente un tope en el máximo nivel medio, sin posibilidad de acceso coherente a la docencia en el universitario). De los Seminarios surgirían las más frecuentes iniciativas para la organización de cursos de perfeccionamiento en su mismo seno o en los Centros de formación. Tarea de éstos habría de ser amparar y facilitar la satisfacción de tales demandas, en vez de sustituirlas por iniciativas de discutible aceptación por el profesorado.

La participación de profesorado universitario en los Centros de formación en cualquiera de sus tareas, en especial en las de iniciación a la investigación y en las de actualización y perfeccionamiento, es a todas luces deseable. Pero sin que la competencia técnica haya de ser involucrada con responsabilidades de dirección administrativa.

Por fin, nos referimos al nombre de los Centros. Superando la propuesta que hacemos las fronteras «funcionariales» en que se mueve el documento-consulta, no podemos defender la denominación de «escuelas de funcionarios docentes». Por otra parte, tampoco el nombre de «Centros Superiores de Formación del Profesorado» recoge más que una de las actividades de la institución, aunque pueda ser la más esencial. Pero hay que pensar que la investigación educativa debe constituir otra de sus tareas importantes, y nada digamos de la selección del profesorado funcionario, o la promoción y control de la experimentación, etc., etc. Por otra parte, conviene no repetir la utilización de denominaciones complejas (frecuentemente lamentadas en la reforma educativa del setenta). Propondríamos: «Escuelas Superiores de Educación» en el supuesto de Centros únicos para todo el profesorado. En caso de distinguir niveles, reserváramos ese nombre para los Centros orientados al profesorado de E.G.B., y propondríamos el de «Institutos Superiores de Educación» para los orientados al profesorado de enseñanza media. El término «educación» engloba con la suficiente generalidad los propósitos de los Centros, y su uso es habitual, para centros de funciones semejantes, en otros países.

Sería preciso mucho más espacio para abarcar los aspectos más importantes, muchos de ellos inéditos, que debe cubrir hoy la formación inicial y el perfeccionamiento del profesorado, a la vista de las transformaciones que está sufriendo el papel del profesor en todas las latitudes y en todos los niveles. Puede que tengamos otra ocasión para abordarlos.

Aviso a los lectores

La redacción de la Revista se ha trasladado a:

Paseo del Prado, 28, planta 7.^a

MADRID-14



1

Comentario de un texto latino: El episodio de Mercurio en el libro IV de la "Eneida"

Por Elvira RUIZ LLORCA (*)
y Arturo SOLER RUIZ (**)

1. La Resolución de las Direcciones Generales de Enseñanzas Medias y de Universidades de 1 de marzo de 1978, por la que se establecen los contenidos y orientaciones metodológicas del Curso de Orientación Universitaria en el apartado correspondiente al Latín y tras la enumeración de los temas del cuestionario, dice lo siguiente: «El alumno deberá traducir y aprender a comentar obras de la Literatura latina»; y líneas más abajo: «Se considera fundamental el comentario de textos para la adquisición de los conocimientos literarios.» En definitiva, se propugna el comentario de textos para el conocimiento de la Literatura Latina. Es decir, frente a la postura tradicional de estudio de manuales de Historia de la Literatura Latina y de lectura por extenso, incluso en español, de obras literarias, se pide un estudio en profundidad de la obra traducida con todos los complementos necesarios y posibles de lecturas de obras y de manuales de Historia de la Literatura.

1.1. Pero, ¿qué es un comentario de textos? Parece una banalidad que intentemos ahora explicar a nadie lo que entendemos por comentario de un texto latino, pero

acabamos de dejar un libro de Latín de COU de cierta difusión en el que se habla de «comentario de textos» y de «textos latinos comentados», títulos que en un índice o en una portada son un gancho para la comercialización del libro, pero, sin duda, un engaño para nuestro profesorado.

1.2. Por eso creemos necesario que antes de hablar de lo que es un comentario de texto, empecemos por decir lo que no es.

Si a distintos fragmentos de unas obras literarias en cualquier lengua se les colocan a pie de página unas notas gramaticales, de léxico, de «realia» o simplemente biográficas referidas a sus autores, entendemos que se trata de unos textos anotados o sencillamente de una edición con notas. Concretándonos a nuestro campo, ésta es la labor que nuestros filólogos han venido haciendo desde siempre, muy bien por cierto.

También es una tentación comentar un texto parafraseándolo, amplificando su contenido, sin duda con una intención buena, la de hacerlo más asequible. Y, por último, un texto puede dar ocasión para hacer un comentario personal sobre lo que nos sugiere, haciendo alardes de erudición y cultura y

hasta logrando hacer ver su vigencia en la actualidad. Todo esto es, repetimos, lo que no debe ser un comentario de texto, lo que no propugna el legislador.

1.3. Lo que se nos pide es un conocimiento en profundidad de la literatura latina, un estudio analítico del fondo y de la forma y de sus interrelaciones en los textos latinos. Es decir, ante determinados fragmentos de obras literarias que son hitos en la Literatura Latina, detenerse una vez comprendido el contenido del texto y hacer un estudio en profundidad, haciendo ver cómo el autor ha logrado con un tratamiento singular del tema de que se trate conmover a tantas generaciones de lectores.

2. Es indudable que se hace necesario que el profesor domine una técnica. Para textos castellanos existe desde hace tiempo una obra muy difundida: *Cómo se comenta un texto literario* de F. Lázaro Carreter y E. Correa Calderón, que en el año 1975 alcanzaba la décimo tercera edición en Ediciones Cátedra, Madrid. Con sencillez y una claridad que logra hacerse

(*) Profesora Agregada de Latín

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

inteligible hasta para pequeños escolares, se propugna un método que consta de las siguientes fases: a) Lectura atenta del texto. b) Localización. c) Determinación del tema. d) Determinación de la estructura. e) Análisis de la forma partiendo del tema. f) Balance de lo expuesto e impresión personal. La Editorial Castalia ha publicado dos tomos sobre comentarios de textos españoles e hispanoamericanos. Allí hay un muestrario de diferentes técnicas de abordar los textos literarios, desde las más sencillas y didácticas hasta las más complejas y completas con base en las doctrinas lingüísticas más modernas.

En nuestro campo V. E. Hernández Vista vino haciendo comentarios de textos latinos desde hace muchos años. De 1955 es el comentario al Libro I de las Confesiones de San Agustín. Con base estructural hizo después análisis estilísticos de fragmentos poéticos de Virgilio y de Ovidio que más tarde amplió a prosistas como Tácito.

3. Será fácil para quien conozca sus publicaciones darse cuenta de que el método que vamos a emplear en nuestro comentario tiene su origen en estos trabajos y para quien no los conozca recomendamos una reposada lectura de las páginas 99 a 110 de su obra *Figuras y Situaciones de la Eneida* (2.ª edición), Madrid, 1964.

Una vez elegido el texto de contenido unitario que va a ser objeto de análisis, resulta conveniente proceder a un acercamiento primero desde fuera, época y autor y breves referencias bibliográficas sobre ambos temas. Después, y tras la traducción razonada hasta llegar a una comprensión total con ayuda de una edición anotada por filólogo de garantía, debe procederse ya al acercamiento intrínseco.

Hay que partir de la base de que el autor de la obra literaria monta sobre la representación convencional de la realidad, a que le obliga su propia lengua, la suya propia, que es la que acaba imponiendo al destinatario, es decir, al lector. Con nuestro análisis pretendemos aislar esa visión personal de la realidad que quiere imponer el autor. Encontrándonos ante un signo lingüístico, metodológicamente distinguimos el plano del significante y el del significado. En el primero, diversos estratos lingüístico-fónico, rítmico, léxico, morfo-sintáctico y de la construcción. La interacción e intersección de los hechos lingüísticos que se

encuentran en los distintos estratos determinarán una nota o notas distintivas en el plano del significado en las que se descubre ese algo más de significación que es lo que hace que una obra sea literaria. Con intención didáctica también distinguimos en el plano del significado lo conceptual o denotativo vinculado a la función lógica del lenguaje y lo psíquico o connotativo vinculado a las funciones expresiva e impresiva que se manifiesta en la nota o notas distintivas de cada conjunto significativo puestas en evidencia por la convergencia o interacción o intersección de los hechos lingüísticos descubiertos en el significante. Se entiende que cuando empleamos la expresión «contenido psíquico» nos referimos «a la plenitud del significado según se manifiesta en el significante».

Hasta aquí una forma de estudio intrínseco del texto, una de tantas técnicas para el comentario que se propugna. Este tipo de análisis del contenido de los textos cobra trascendencia si se le une el complemento de su confrontación con las fuentes y con los resultados a que la tradición crítica ha llegado por otros caminos. Añadiremos, pues, un estudio literario del fragmento poético elegido al comentario propiamente dicho del mismo, como contrapunto erudito a la parte de creación personal que siempre supone este tipo de trabajo. De nuevo, un acercamiento extrínseco al final.

4. Hemos tomado como objeto de estudio los versos 238 a 258 del Libro cuarto de la Eneida. ¿Y por qué? En primer lugar, porque dentro de la tragedia amorosa que el Libro cuarto encierra, este episodio aparece como marginal, tal como la crítica señaló en su momento. Tiene un contenido unitario claramente definido, de forma que es posible estudiarlo prescindiendo casi del argumento restante. En segundo lugar, la misma crítica lo ha considerado siempre como uno de los pocos momentos de distensión creadora dentro de la tensión emocional que supone el resto del libro. Constituía, sin duda, un reto para nosotros el poder demostrar lo contrario.

4.1. Recordemos brevemente lo que precede y sigue al fragmento elegido. Eneas es huésped de Dido, reina de Cartago. La reina enamorada hace prolongar la estancia de Eneas en tierras africanas retrasando así el cumplimiento de lo que el destino tiene decidido: la llegada de Eneas al Lacio para fundar una dinastía que dará ori-

gen a Roma y a su imperio. El escándalo de sus amores llega hasta Júpiter, que envía a Mercurio con el encargo de decirle al propio Eneas que se marche de allí. A duras penas obedecerá Eneas, provocando su marcha el suicidio de Dido.

5. TEXTO LATINO

«Ille patris magni parere parabat imperio; et primum pedibus talaria nectit

aurea, quae sublimem alis siue aequora supra 240

seu terram rapido pariter cum flamine portant.

Tum uirgam capit: hac animas ille euocat Orco

pallentis, alias sub Tartara tristia mittit,

dat somnos adimitque, et lumina morte resignat.

Illa fretus agit uentos et turbida tranat 245

nubila. Iamque uolans apicem et latera ardua cernit

Atlantis duri caelum qui uertice fulcit,

Atlantis, cinctum adsidue cui nubibus atris

piniferum caput et uento pulsatur et imbrì,

nix umeros infusa tegit, tum flumina mento 250

praecipitant senis, et glacie riget horrida barba.

Hic primum paribus nitens Cyllenius alis

constitit: hinc toto praeceps se corpore ad undas

misit aui similis, quae circum litora, circum

piscoscos scopulos humilis uolat aequora iuxta. 255

Haud aliter terras inter caelumque uolabat

litus harenosum ad Libyae, uentosque secabat

materno ueniens ab auo Cyllenia proles.»

6. TRADUCCION

«El se disponía a obedecer la orden de su excelso padre; y, en primer lugar, ata a sus pies las sandalias de oro que con sus alas le llevan en volandas ya sea sobre el mar, ya sobre tierra, tan rápido como el viento. Luego empuña su varita: con ella saca del Orco las pálidas almas, a otras las envía bajo el sombrío Tártaro, otorga el sueño y lo quita y, en el momento de la muerte, vuelve a abrir los ojos. En ella confiado empuja los vientos y atraviesa nubes cargadas

de tormenta. Y ya en su vuelo distingue la cima y los escarpados flancos del duro Atlas que apunta el cielo con su cerviz, de Atlas, cuya cabeza coronada perpetuamente de pinos y ceñida de negras nubes es azotada por vientos y lluvias; la nieve caída cubre sus hombros, ríos se desbordan del mentón del anciano y por el hielo queda rígida su erizada barba. Aquí, en primer lugar, balanceándose con sus dos alas el de Cilene se detuvo. Desde aquí se lanzó de cabeza con todo el peso de su cuerpo hacia las aguas como el ave que en torno a las costas y a los escollos que abundan en peces vuela baja rozando las olas. No de otra forma entre la tierra y el cielo volaba en dirección a las playas de Libia y hendía los vientos alejándose de su abuelo materno el descendiente de Cilene.»

7. COMENTARIO DE TEXTO

Parece conveniente dividir esta unidad de cierta extensión en unidades operativas menores: 1.^a) Versos 238-44. El dios se dispone a obedecer la orden calzando las sandalias aladas y empuñando el caduceo. Uso que el dios hace de éste. 2.^a) Versos 246-51. Mercurio vuela y divisa el monte Atlas cuya descripción se hace. 3.^a) Versos 252-58. Breve parada en el monte. Desde allí se lanza en dirección a Libia.

Dentro de la primera unidad, se enumeran las acciones ejecutadas por el dios para obedecer las órdenes de Júpiter: calzar las sandalias y empuñar el caduceo. El contenido psíquico en esta ocasión desborda el conceptual: hay un movimiento de impaciencia, un apresuramiento que la convergencia destaca. Esta es la interpretación que damos al cúmulo de hechos lingüísticos observables en el plano del significante:

Estrato de léxico: *parere parabat* (v. 238): juego de palabras *rapido* (v. 241): entre cesuras, la trihemimeris y pentemimeris.

Estrato fónico: aliteración en *p*: (v. 238) ...*patris* ...*parere* ...*parabat*. Se prolonga en los versos siguientes: aliteración en *a* y *s*: (v. 240) *aurea* ...*sublimen alis sive aequora supra*.

Estrato de la construcción: encabalgamiento abrupto de los versos 239-40: ...*talaria/nectit aurea*...

Austin (1) al referirse a los versos 242 (desde *hac*) —244 que forman parte de esta unidad en la subdivisión que hemos hecho, considera que son algo así como una nota a pie de página en un autor moderno. Es evidente que estamos ante una aclaración respecto a las misiones del dios que aquí parece sobrar. Mercurio es el mensajero de los dioses y como tal se apresura a cumplir con esta misión, pero el poeta, a propósito de haber empuñado el caduceo, considera obligado dar una explicación sobre cómo lo emplea. Pero he aquí que el estudio del plano del significante nos revela una acumulación de hechos lingüísticos en los diversos estratos, muestra del extremo cuidado que el poeta ha puesto: encabalgamiento que destaca el adjetivo *pallentis* (...*animas ille euocat Orco/pallentis*... vv. 242-243), aliteraciones en *t* combinadas algunas de ellas con vibrante en versos en que los ictus y acentos coinciden en palabras como *Tartara tristia* y *lumina morte*. Los versos 243 y 244 ofrecen un estrato rítmico singular:

*pallēntīs, // ātrās // sūb Tārtārā
trīstīā mīttīt
dāt sōmnōs // ādīmīt // que ēt
lūmīnā mōrtē rēsīgnāt.*

La convergencia nos potencia el aspecto tétrico, sombrío de esta misión del dios y este paréntesis que puede pasar desapercibido, una vez caracterizado, pasa a ocupar un primer plano y deja en nosotros el sentimiento de encontrarnos ante algo desagradable, que anticipa la trágica misión del dios. Este mensaje de Júpiter servido por el dios Mercurio, desencadenante de la tragedia de los dos personajes centrales, tiene su clave en este paréntesis aparentemente innecesario, pero que en realidad es un toque de atención sobre lo funesta que es la misión del dios en esta ocasión (2).

La segunda unidad comienza con su vuelo. El verso 246 es altamente expresivo con su ritmo dactílico y sus homofonías en *a*:

*Nūbīlā. lāmquē uōlāns //
āpīcem ēt // lātēra ārdūā cērñīt*

A continuación se cita y se reitera el nombre de Atlas, el gigante-montaña al que describe apuntando el cielo con su cabeza en un esfuerzo titánico: ritmo espondaico y heterodinia en el verso 247:

*Ātlāntīs // dūrī // cābīlūm // quī
vērtīcē fūlcīt*

Aes y palatales sordas en el 248. Los hechos convergentes hasta el fin de la escena insisten en la nota del sufrimiento del dios —asperza de la montaña —azotado por vientos y lluvias, cubierto de nieve, dejando deslizar ríos de hielo. Pintura perfecta. Así el polisíndeton del verso 249 destacando viento y lluvia, cesura triple A en el 250 y ritmo holodactílico en el siguiente:

*prāecīptānt // sēnīs, ēt // glāctē //
rīgēt hōrrīdā bārbā.*

Obsérvese además en este verso la distribución silábica.

La última es una maravilla de visualización: su detención en la montaña expresada por el verbo *constitit* de valor aspectual puntual perfectivo y pausa de sentido tras él, precedida de la descripción de un vuelo planeado: disjunción de *paribus* y *alis* y *nitens* entre cesuras; a continuación el lanzamiento de cabeza al agua: *se* en hipébaton expectante del *misit*, *praeceps* en equilibrio en el centro del verso; y el vuelo rasante en torno a los escollos: *se* pasa del salto al vuelo bajo y complacido: homofonías contrastadas de *ies* en el 254 con las *oes* del 255. Para evitar la interpretación de un hecho aislado, obsérvese, además, el encabalgamiento de estos dos versos. El poeta se complace de nuevo en la prolongación de este vuelo en los versos finales: rimas en *ter* del verso 256 y la de los propios verbos en imperfecto de indicativo (valor aspectual durativo más la rima en fin de verso) en dos versos consecutivos.

8. ESTUDIO LITERARIO

Nos encontramos ante un fragmento clásico para el estudio de la imitación completa y única de Homero, hecha por Virgilio; en pocos pasajes como éste podemos decir que el poeta latino sólo ha usado al épico griego como modelo (3). Si prescindimos del ex-

(1) P. Virgili Maronis Aeneidos liber quartus. Oxford, 1963. P. 85.

(2) En el estudio literario, concretamente en las pp. 10 y 11, estudiamos con atención la diferencia entre las misiones del dios en el libro primero y en el cuarto. Precisamente es el comentario de texto el que nos hace ver con claridad la importancia de su misión en estos momentos frente a lo anodina que es su aparición en el libro primero.

(3) Del libro cuarto de la Eneida existen numerosas ediciones anotadas, algunas de gran valía. Por si fuera útil

tenso paréntesis referente al empleo de *uirga* por Mercurio y de la descripción de Atlas, el resto es Odisea, V. 43-49; Iliada, XXIV, 339-345; y Odisea, V. 50-54.

Dixerat. Ille patris magni parere parabat imperio; et primum *pedibus talaria necit*

aurea, quae sublimem alis siue *aequora supra seu terram rapido pariter cum flamine portant.* 240

Tum *uirgam capit* hac... dat somnos adimitque... Illa fretus agit uentos et turbida tranat 245 nubila...

...hinc toto praeceps se corpore ad undas misit aui similis, quae circum litora, circum piscosos scopulos humilis uolat aequora iuxta. Haud aliter terras inter caelumque uolabat...

ὣς ἔφατ'· οὐδ' ἀπίθησε διάκτορος Ἀργεϊφόντης αὐτίκ' ἔπειδ' ὑπὸ ποσσὶν ἰδῆσατο καλὰ πέδιλα, ἀμβρόσια, χρύσεια, τὰ μιν φέρον ἦμιν ἐφ' ὕγρην γῆν' ἀπαίροντα γαίαν ἄμα πνοιῆς ἀνέμοιο. εἶλετο δὲ ράβδον, τῇ τ' ἀνδρῶν ὄμματα δέλγει· ὧν ἰδέσθαι, τοὺς δ' αὖτε καὶ ὑπνώοντας ἐγείρει·

τὴν μετὰ χερσὶν ἔχων πέτετο κρατὺς Ἀργεϊφόντης Π(ρρί) ἣν δ' ἐπιβάς ἐξ αἰθέρος ἔμπεσε πόντω, σεύατ' ἔπειτ' ἐπὶ κύμα λάρψ' ὄνι ἰοικώς, ὃς τε κατὰ δεινούς κόλπους ἁλὸς ἀτρογέτοιο Ἰχθὺς ἀγρώσων πικινὰ πτερά δέεται δαμῇ τῷ ἱκέλος πολέεσσιν ὀχῆσατο κύμασιν Ἑρμῆς.

Homero (V. 43-54)

Mediante el subrayado y la línea de puntos tratamos de distinguir lo que es traducción de lo que es paráfrasis. Como era de esperar, abunda la versión parafrástica y lo más llamativo es que en Virgilio no se cite a la gaviota de la imagen, ni se presente al ave con el detalle que en Homero, pescando peces y mojando sus alas. La ima-

gen comparativa en el poeta latino es más difusa, pero más sugeridora, tal vez. Por supuesto, que Virgilio no tenía por qué cambiar, ni dar ningún aspecto romano al dios mensajero, con lo que repite un «cliché» estableciendo desde la más antigua épica griega. Otra cosa será el estilo. Del comentario de texto y del estudio de los porme-

nos de la escena logramos conocer dónde está la auténtica originalidad de nuestro poeta.

La imagen del dios Atlas apuntalando el cielo está muy repetida desde Homero. Así en Odisea I, 52-54, Atenea se lamenta ante Zeus del cautiverio que padece Odiseo por parte de la hija de Atlas:

Ἄτλαντος θυγάτηρ ὀλοόφρονος, ὃς τε θαλάσσης πάσης βένθεα οἶδεν, ἔχει δὲ τε κίονας αὐτὸς μακράς, αἱ γαῖαν τε καὶ οὐρανὸν ἀμφὶς ἔχουσι

El pasaje, como todos, está lleno de interrogantes, a los que vamos a dar nuestra propia respuesta. ¿Por qué Virgilio reserva para esta ocasión la descripción minuciosa de los preparativos de Mercurio, al cumplir su misión de mensajero, y se complace en su vuelo desde el Olimpo a tierras líbicas, y no lo hizo, por ejemplo, en el libro I, 297-304, cuando el mismo Júpiter lo envió al mismo lugar en otra misión? E. Paratore (4) considera que si ya había sido difuso en una ocasión no podía serlo en la otra. La diferencia, desde luego, es llamativa, pero también es obvia la diferencia entre los fines y las consecuencias de su misión: en el libro primero se trata de preparar el terreno para una buena recepción por parte de los cartagineses y nada más; en el cuarto se trata de arrancar de allí a Eneas que parece olvidado de su destino. Marcha que va a traer consecuencias trágicas. El propio dios va a interpelar a Eneas. Sus palabras se citan directamente y, como se puede ver en la transmisión del mensaje de Júpiter a Eneas, el dios va a aportar características especiales e introducir no pequeñas alteraciones en el contenido del mensaje. Ante esto parece natural que se haga un retrato del dios, que se

retrase el encuentro entre dios y héroe y, sobre todo, como el comentario de texto evidencia, que se pinte el dios con un poder sombrio, que se haga hincapié en que, siendo sus misiones de gran trascendencia, la de esta ocasión sea la más trascendental de toda la Eneida. Aquí está para nosotros la causa de que Virgilio se extienda en la descripción del dios ahora y no antes. A. Cartault (5) ha sido el primero en sostener que estamos ante un caso de complacencia virgiliana en la imitación homérica para recordar que la estancia de Eneas con Dido tiene como prototipo la homérica de Calipso, fin que nos parece muy secundario.

Queremos destacar una página del libro de A. Schmitz (6) en la que coincidimos en lo esencial y creemos que sólo en lo accesorio nos apartamos. Y es a propósito de otra interrogante. ¿Por qué esa complacencia en destacar otras misiones del dios que parecen ociosas en esta ocasión? Concretamente el paréntesis a propósito de la *uirga* que, para Austin, como ya dijimos en la caracterización, equivale a una nota al pie de página de un autor moderno y para otros comentaristas es algo ocioso. Que sepamos, sólo para Schmitz y para nosotros esta nota es fundamen-

tal. Si no lo dice explícitamente, lo hace ver al dedicarle casi el contenido de una página: «Le lecteur moderne se demande sans doute pourquoi le poète s'attarde à évoquer la puissance du dieu psycho-

recogerse unas cuantas por orden cronológico:

- 1.º La de R. Sabbadini (2.ª ed.), Roma, 1937.
- 2.º De A. S. Pease. Cambridge, 1935.
- 3.º De E. Paratore (5.ª ed.), Roma, 1964.
- 4.º De R. G. Austin, ya citada en la nota 1.

En todas ellas se señalan pormenorizadamente las fuentes de cada episodio, especialmente en las dos de lengua inglesa, la de Pease y la de Austin. A. Soler ha destacado en su tesis (Cf. A. Soler Ruiz, El episodio de Dido en la Eneida. Estudio estilístico y literario, Granada, 1974) que, salvo en episodios muy conocidos en que maneja muchas fuentes, la mayor parte de las veces juega con dos autores, casi siempre Homero y Apolonio de Rodas. Los pasajes, como éste, de manejo de un solo autor son muy escasos.

- (4) O. C., p. 60.
- (5) *L'art de Virgile dans l'Eneide*, Paris, 1926, p. 314.
- (6) *Infelix Dido*, Gembloux, 1960, página 111.

pompe, alors que Mercure ne remplira pas ce rôle auprès d'Enée.» A continuación, y después de comentar que la justa respuesta sólo la podría dar Virgilio y de citar los Himnos Orficos, cita que ya está en Pease y en Austin (7), como inspiradores de la descripción de los poderes del dios, continúa: «Ce qu'il faut retenir, à notre sens, c'est l'idée d'un pouvoir magique et absolu, d'un pouvoir sur le mort éveillé ou endormi, sur le mort endormi. Le dieu rapide chevauche les vents pour éveiller au plus vite Enée, endormi dans le luxe. Pour l'arracher à la séduction à laquelle il a cédé, il faudra un pouvoir magique.»

Por nuestra parte observábamos: primero, que los hechos lingüísticos se acumulaban precisamente en estos versos, considerados tradicionalmente como parentéticos, en convergencia desde todos los estratos. Segundo: que precisamente por la convergencia estos hechos descritos pasaban a tener una singular relevancia dentro de su escena y como consecuencia dentro de toda la unidad. Como vemos, esto es lo mismo que parece desprenderse de la página de Schmitz, pero la diferencia está solamente en que para él lo que se potencia es el poder mágico del dios, poder necesario para arrancarlo a la seducción de la tierra en que se encuentra en estos momentos. Para nosotros el poeta simplemente lo que hace en estos versos es ensombrear la figura del dios, anticipar genialmente con este tono la tortura que a Eneas le espera. En definitiva, hacernos ver que la misión del dios no es nada trivial, ni indiferente a los acontecimientos que se están des-

arrollando, como ocurre en la página homérica.

Otra duda es el por qué del retrato prolijo de Atlas. ¿Cómo se detiene en esta ocasión y en el libro primero lo hace directamente en las costas de Libia? En este libro, Mercurio se detiene en el monte Atlas por primera vez y desde allí se lanza en vuelo de cabeza al mar para acabar en las playas de Libia. No debemos olvidar que aquí dice taxativamente que Atlas es su abuelo materno y aclara Servio (8) que su madre Maya era hija suya. Parece natural, como ya hemos dicho, que una vez que en el libro va a tener una función fundamental y a actuar en personaje de la obra, hablando personalmente con Eneas, se haga el retrato completo y se aluda a la genealogía del dios, como es corriente en la presentación de personajes. Puede verse poco antes en este mismo libro el retrato de Jarbas con la expresa fijación de su genealogía. La diferencia es que en el libro primero, como ya hemos dicho, su misión era muy secundaria, dándose, por supuesto, que la voluntad de Júpiter tenía que cumplirse y la función de Mercurio es de puro trámite allí, ya que no hay razón especial para que Dido y sus cartagineses se opongan sin motivo alguno a los troyanos que van a llegar a ellos como náufragos suplicantes.

Resumimos e insistimos. Mercurio, ahora, está actuando en protagonista de la Eneida y, como tal, se está haciendo de él un retrato completo. Partiendo de la base homérica, Virgilio ha logrado una escena con todas las características de su estilo. Frente a la frescura y gracia del modelo —en Homero todo es sencillo y natural, la

obediencia del dios, su vuelo complaciente por las aguas, su humor al empezar su diálogo con Calipso, quejándose de haber tenido que pasar tanta agua y tierras en las que no se sacrifica a los dioses— el tono en Virgilio es distinto, aparte de esa anticipación ya indicada en la caracterización estilística sobre las insistencias en las misiones infernales del dios, la descripción de la metamorfosis del abuelo de Mercurio en montaña, que soporta el cielo sobre sus hombros, que padece todos los rigores del invierno —azote de vientos y lluvias, nieves perpetuas y ríos helados en sus cimas— no puede ser más doliente, más virgiliano en suma. Esta página homérica está tamizada por el sentimiento de Virgilio, por su visión anímica de la naturaleza. Es muy probable que el autor hubiese visto una pintura que inspirase este port menor, pero no es improbable que él mismo imaginase el cuadro, acostumbrado a vivir en paisajes montañosos y a seguir una tendencia natural entre los contemplativos de la naturaleza de descubrir figuras humanas en nubes y rocas, tanto más tratándose de un alma como la de Virgilio que vivifica y anima la naturaleza inerte, cuyo sentimiento alcanza no sólo a los seres vivos, sino a los inanimados. La visión del duro anciano sufriendo pesos y rigores y la visita del nieto es algo de cuño virgiliano y sólo suyo.

(7) A. S. Pease, O. C., pp. 248-50 y R. G. Austin, O. C., p. 86.

(8) G. Thilo-H. Hagen, *Servii grammatici qui feruntur in Vergilii carmina commentarii*, recensuerunt, vol. I. Hildesheim, 1961, p. 511.

VII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA

La investigación pedagógica y la formación de profesores (Granada, 1 a 5 de octubre 1980)

Organizado por la Junta Directiva de la Sociedad Española de Pedagogía y la Junta de Gobierno del Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz», del C.S.I.C., el VII Congreso Nacional de Pedagogía ha fijado como tema general «La investigación pedagógica y la formación de profesores». Para su desarrollo se han establecido las siguientes secciones simultáneas:

- Sección 1.ª** Aportaciones de la investigación filosófica a la formación de profesores.
- Sección 2.ª** Aportaciones de la investigación histórica a la formación de profesores.
- Sección 3.ª** Aportaciones de la investigación experimental a la formación de profesores.
- Sección 4.ª** Técnicas en la formación y actualización del profesorado.
- Sección 5.ª** Diversificación de profesiones y actividades educativas.
- Sección 6.ª** Estrategias para la formación de profesores.

Podrán tomar parte en el VII Congreso Nacional de Pedagogía los miembros de la Sociedad Española de Pedagogía, las personas dedicadas al estudio e investigación de los problemas educativos y los profesionales de la enseñanza, siempre que se inscriban en el mismo de acuerdo con las normas que se fijan.

La oficina de información queda establecida en la sede de la Sociedad Española de Pedagogía, en la siguiente dirección: VII Congreso Nacional de Pedagogía. Serrano, 127. Madrid-6.

TODOS SOBRE LOS EQUIPOS Y PROGRAMAS DE LA MODERNA TECNOLOGIA EDUCATIVA

en la revista



SUSCRIPCION ANUAL: 550 ptas./11 números



Laboratorios de idiomas



Películas y programas



Fotografía



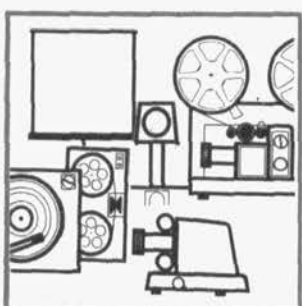
Sonido



Diapositivas y cintas cassette



Retroproyectores y transparencias



Equipos de proyección y accesorios



Televisión profesional



Televisión en circuito cerrado



Equipos de video



Proyecciones audiovisuales



Publicidad audiovisual

OFERTAS ESPECIALES CON IMPORTANTES DESCUENTOS EN LA COMPRA DE EQUIPOS Y PROGRAMAS PARA NUESTROS SUSCRIPTORES / AHORRE DINERO

Solicite un ejemplar gratuito a MEDIOS AUDIOVISUALES, Desengaño, 12, Madrid-13

2

El uso del retroproyector en la clase de lengua extranjera

Por Juan María MARIN LAJUSTICIA *

A pesar de que para las asignaturas técnicas el retroproyector ha supuesto un recurso familiar desde hace tiempo, su uso en la clase de idiomas es reciente. Cada vez son más frecuentes los artículos y capítulos de libros especializados en la didáctica de las lenguas que se dedican al retroproyector como valioso auxiliar en la enseñanza visual. La utilidad de éste reside en dos factores muy simples: no exige un material costoso ni en tiempo ni en dinero y es de fácil manejo y almacenamiento. Para la fabricación de transparencias (1) necesitamos láminas de acetato o de cualquier otro material transparente, aunque se recomienda el acetato por ser más duradero que el celofán, y rotuladores, bien de tinta permanente —soluble al alcohol— o de

tinta soluble al agua, estos últimos muy aconsejables para aquellas transparencias cuyo uso haya de ser provisional. Los rotuladores suelen hallarse en una gama de ocho colores y en tres diferentes grosores. Hay en el mercado rotuladores correctores y gomas especiales para borrar lo escrito en transparencias. Todo ello fácil de encontrar en cualquier tienda de material de oficina.

El retroproyector puede sustituir a la pizarra. La ventaja del primero sobre ésta es que podemos tener el material preparado de antemano y usarlo tantas veces como queramos. Pensemos, por ejemplo, en aquellas estructuras difíciles para nuestros alumnos, esas estructuras que hemos de explicar frecuentemente a lo largo de un año.

Si escribimos el esquema y los ejemplos, utilizando colores, sobre una transparencia habremos ganado mucho tiempo a la vez que presentamos el «problema» de una manera más atractiva. Por medio de transparencias componibles el atractivo será aún mayor. Pongamos el ejemplo de una transformación de oración afirmativa a negativa e interrogativa en inglés: en la transparencia base, pegada en sus bordes al marco de cartón (2), escribamos las oraciones afirmativas. Una vez hecho esto, coloquemos encima una segunda transparencia sobre la que escribiremos las oraciones negativas resultantes y después coloquemos una tercera transparencia encima de las dos anteriores y escribamos las oraciones interrogativas. Así:

He works here

They work hard

Transparencia base

He doesn't work here

They don't work hard

Transparencia 2

Does he work here?

Do they work hard?

Transparencia 3

Péguese el borde derecho de la segunda transparencia con cinta adhesiva al lado derecho del marco de cartón y el borde izquierdo de la tercera transparencia al lado izquierdo del marco (fig. 1). Se podrá así mover la segunda y tercera transparencias como las hojas de una ventana, presentando de esta manera las transformaciones independientemente o a la vez,

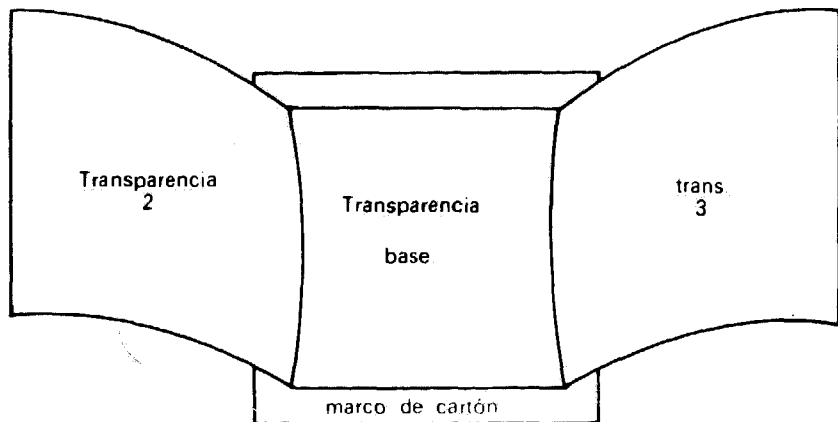
partiendo de la oración original que siempre estará en pantalla. Una buena manera de corregir errores si el profesor pide al alumno que haga una transformación negativa, oralmente o por escrito, pudiendo de inmediato comprobar

(*) Catedrático de Inglés del I.N.B. «José M.ª de Pereda» de Santander.

(1) Existen muy pocas transparen-

cias fabricadas expresamente para clases de idioma extranjero. La editorial Longman tiene un juego de diez transparencias para utilizar en vez de los posters de *Wall Pictures for Language Practice*, de D. BYRNE y D. HALL.

(2) El marco de cartón es imprescindible para transparencias de las que se quiera hacer uso continuado pues les da rigidez, a la vez que facilita su clasificación. Existen marcos fabricados en el mercado.



(fig. 1) transparencia componible

visualmente la validez de su contestación.

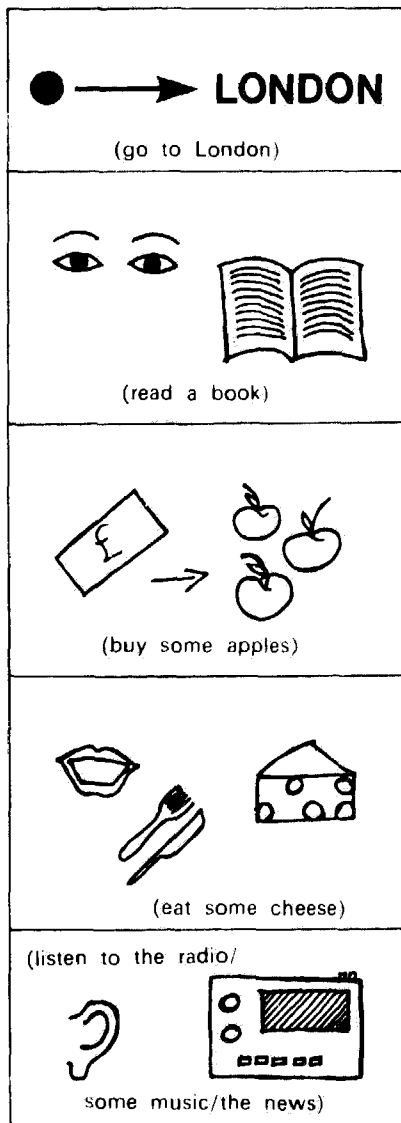
Lo mismo se puede hacer para presentar vocabulario nuevo. Dibújese el cuerpo humano en la transparencia base y en la segunda y tercera los términos correspondientes a la cabeza y al tronco y extremidades. Trabájese oralmente sobre la base —el dibujo— y móntese después la segunda transparencia con el vocabulario correspondiente a la cabeza. Apátese la segunda transparencia y móntese la tercera con los términos correspondientes a las restantes partes del cuerpo. El retroproyector usado con este fin resulta un material ágil y un muy buen auxiliar de los ejercicios de memoria.

En el anterior ejemplo hemos sugerido que se dibujara el cuerpo humano. Muchos profesores temen dibujar en la pizarra, dicen que «dibujar se les da muy mal». Esta es otra ventaja del retroproyector: no hay mejor manera de calcar cualquier ilustración que cuando se hace sobre un material totalmente transparente. Con el retroproyector los profesores pueden convertirse en excelentes «dibujantes». Y también, de esta forma, aprovechar ilustraciones cuyo reducido tamaño nos impide utilizarlas en clase. Por otra parte, algunas copiadoras pueden trabajar con material transparente con lo que la reproducción sobre transparencia, en blanco y negro, de cualquier ilustración o texto de libro o revista no ofrece ningún problema.

El material colocado en el retroproyector es totalmente movable, lo que implica que podemos cambiar con rapidez la imagen proyectada y mover sobre la transparencia base —un plano, un paisaje, una habitación— figuras y objetos, pudiendo así crear situaciones casi cinematográficas. La experiencia

siguiente puede servir de ejemplo sencillo para este principio:

Córtese verticalmente la lámina transparente en tres partes iguales.



(fig. 2) Estímulos visuales para la acción verbal.

En la primera escribiremos directos sujetos —*John, they, we, the Browns, she*—, en la segunda algunos estímulos visuales (fig. 2) y en la tercera adverbios o locuciones adverbiales de tiempo —*on Fridays, last weekend, now, tomorrow afternoon*. A continuación córtese en el centro de una cartulina tres «ventanas», una a continuación de la otra horizontalmente. Los huecos de estas ventanas constituirán lo proyectado en pantalla. Sobre ellas movamos hacia arriba o hacia abajo las tiras transparentes, combinando el sujeto, el estímulo visual para la acción y el adverbio a nuestro gusto. Los alumnos habrán de producir frases correctas con distintos tiempos verbales.

Sigamos con el mismo principio para hacer ejercicios de composición. Reproducamos en una transparencia ejemplos de oraciones compuestas causales, temporales, finales, consecutivas, etc. Cortemos tiras con las oraciones principales por un lado y con las subordinadas por otro. Pongámonlas al azar en el retroproyector y pidamos a los alumnos que las combinen de manera que den un significado lógico. Discutamos las posibles combinaciones. Lo mismo puede hacerse con un texto. Hagamos tiras con cada línea o con cada grupo de palabras y que sean los alumnos quienes recompongan el original.

Todo esto no son nada más que ejemplos sencillos de las posibilidades que el retroproyector ofrece al profesor de una lengua extranjera, quien sólo necesita de su imaginación y de la de sus alumnos para que estas posibilidades sean casi infinitas.

ULTIMA BIBLIOGRAFIA SOBRE EL RETROPROYECTOR

1. BRIMS, Jim: *Using the overhead projector*, en *VISUAL AIDS FOR CLASSROOM INTERACTION*, Modern English Publications, Londres, 1978.
2. EL-ARABY, Salah: *AUDIO-VISUAL AIDS FOR TEACHING ENGLISH (AN INTRODUCTION TO MATERIALS AND METHODS)*, Longman, Londres, 1976.
3. WALLER, Chris: *An illustrated guide to OHP software* en *VISUAL AIDS FOR CLASSROOM INTERACTION*, M.E.P., Londres, 1978.
4. WRIGHT, Andrew: *VISUAL MATERIALS FOR THE LANGUAGE TEACHER*, Longman, Londres, 1976.
5. — y KERR, Jyk: *Silhouette images and the OHP* en «*Modern English Teacher*». Vol. 6, números 3, 4, 5 y 6. Modern English Publications, septiembre, 1978, enero y marzo, 1979.

Técnica narrativa y entorno sociocultural en "Cien años de soledad"

Por Luis A. HERNANDO CUADRADO (*)

INTRODUCCION

En numerosas ocasiones es frecuente hallar en las obras literarias un título connotativo, pero en pocas tan apropiado como el presente. Con la E invertida simboliza el autor la vida introvertida que arrastran los Buendía, reclusos en su interior, sin contacto alguno con la realidad circundante. La soledad, como vocación impuesta a *natura*, constituye una marca imborrable que los une y los separa a la vez, siendo el amor la única cosa que pueda llegar a trascenderla, aunque en él mismo se encuentren sólo, como en el caso de Petra Cotes y Aureliano II, para quienes constituía «el paraíso de la soledad compartida» (p. 288), o en el de Amaranta-Ursula y Aureliano Babilonia, que se hallaban «reclusos por la soledad y el amor y por la soledad del amor» (p. 340).

I. ESTRUCTURA

A lo largo de las páginas de la novela solamente percibimos la voz del narrador, quien, en tono familiar, transmite al lector los dichos o pensamientos de los personajes, así como sus diálogos, monólogos, etc., reforzando la objetividad de la narración la distancia que media entre éste y lo narrado. El autor muestra un enorme interés por contárselo todo, aunque sea preciso mezclar categorías dispares como lo sobrenatural y lo cotidiano, alcanzando la novela una estructura circular y dinámica, para lo que tardó mucho tiempo en encontrar el tono y lenguaje adecuados.

El secreto de todo radica en la propia convicción de García Márquez, que se transmite al lector por

medio de un gran número de recursos y un lenguaje al principio sencillo, que se verá enriquecido conforme la Arcadia vaya siendo invadida por la civilización, inventando palabras o descomponiéndolas para que adquirieran un nuevo sentido. Asimismo, la ironía, la comicidad, el sarcasmo y lo dramático están contenidos en la obra, cambiando o matizando su signo, pudiendo un hecho corriente convertirse en extraordinario o viceversa.

II. EL TIEMPO

A primera vista, el narrador se sitúa en un futuro y lo narrado en un pasado, conociendo de este modo el pasado y el futuro de este pasado que narra: «Muchos años después el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo»; igualmente puede dominar toda la trayectoria cronológica de la realidad ficticia y asociar los hechos que narra con otros del pasado remoto o los que ocurrirán en el futuro. Por tanto, el tiempo de lo narrado se encuentra cerrado sobre sí mismo, con un principio y un fin. Pero cuando la obra se halla casi a punto de concluir, queda patente que el narrador y lo narrado no son realidades diferentes, con lo que se produce un cambio en la perspectiva temporal, dando un salto el narrador del centro desde el que dominaba todo el círculo al círculo mismo.

Desde el comienzo de la novela, en que los planos temporales del narrador y de lo narrado son distintos, hasta el final, en que se produce una fusión, se da una curva cronológica que podemos deno-

minar «lineal»: la historia comienza con la fundación de Macondo y concluye con su desaparición. El orden temporal de las unidades narrativas refleja el orden temporal total de la novela, presentando frecuentemente la siguiente estructura: al comienzo del episodio se menciona el hecho principal de la unidad narrativa que, generalmente, es cronológicamente el último, esto es, el episodio se inicia con un salto hacia el futuro; la narración salta al pasado más remoto del hecho mencionado y, a partir de allí, sigue una relación cronológica lineal de los acontecimientos hasta llegar al hecho futuro que había sido referido al principio del episodio, cerrándose así el círculo y situándose el episodio donde comenzó, con lo que se experimenta la sensación de totalidad.

III. EL AUTOR DEMIURGO

García Márquez ha logrado crear un mundo autónomo de ficción total, que contemplamos frente a nosotros a manera de espejismo desde su nacimiento hasta su desvanecimiento en las páginas finales; para ello el autor debe estar en la novela como Dios en el mundo, presente en todas partes y visible en ninguna, debiendo tener el mundo, a su vez, vida propia, con lo que *Cien años de soledad* enlaza con las novelas de Caballerías que consiguieron crear mundos autónomos. Sin su autor el mundo creado es impensable y aquél lo sabe todo, pero no puede intervenir directamente. A veces nos adelanta*

(*) Catedrático de Lengua y Literatura Españolas del I.N.B. «Maestro Juan de Avila». Ciudad Real.

acontecimientos, aunque no siempre precise totalmente para que el hecho no nos coja de sorpresa sencillamente. Pero, aunque invisible, está presente en la obra y su mismo distanciamiento de los personajes le permite identificarse con ellos. En la manera de presentarlos se advierten sus simpatías y predilecciones, intentando transmitir al lector sus impresiones. Por ello, su obra es subjetiva y no imparcial.

IV. EL INCESTO

La obra entera se encuentra dominada por el temor y, al mismo tiempo, por la atracción hacia el mismo, cuya vocación es como un cromosoma del que los Buendía no pueden escapar. El último Aureliano lo sentirá al cometer el incesto y poner así fin a la estirpe. Desde el comienzo del libro se advierte la vocación incestuosa del clan Buendía, concluyendo al final con el incesto real de Aureliano Buendía y Amaranta Ursula.

La dinastía de los Buendía empieza con un matrimonio endogámico y un temor —engendrar hijos con cola de cerdo—, que se repite y perpetúa a través de varias generaciones. Cuando se olvida el temor, se cumple el incesto, sin saber quiénes lo realizan que son tía y sobrino, naciendo de esta manera el hijo con cola de cerdo.

El tema presenta algunas variantes en los diferentes personajes de *Cien años de soledad*. En gran parte de ellos se da un evidente complejo de Edipo, en otros una evidente vocación incestuosa, y hay un incesto real, que sólo llevan a cabo los primeros y los últimos de la dinastía.

El libro comienza con el temor al incesto y termina con un incesto. La única unión feliz, por ser precisamente entre miembros de la misma familia, de la que nacerá un hijo que será el único engendrado con amor durante un siglo, terminará trágicamente porque éste tendrá la tan temida cola de cerdo. La historia de los Buendía está constituida a base de repeticiones constantes puestas de manifiesto sobre todo en las relaciones sexuales. Su insatisfacción amorosa se explica porque, al efectuar el acto sexual, tratan de identificar a su amante ocasional con la mujer a quien realmente aman: José Arcadio Buendía, mientras se encuentra con Pilar Ternera, imagina el rostro de Ursula, su madre; Aureliano, con la misma, tiene en su mente a Remedios; Aureliano José, enamorado de Ama-

ranta, se consolaba con mujeres de escaso valor físico.

V. EL MUNDO SOCIAL

A través de la historia de los Buendía descubrimos la estructura social de Macondo, que era una comunidad igualitaria y patriarcal hasta la llegada de la primera ola de inmigrantes, en la que José Arcadio hace de guía espiritual y en la que reina plena armonía entre sus miembros social y económicamente. Desde un punto de vista racial, parecen ser los macondinos, en ese momento, criollos, como los antecesores de José Arcadio y de Ursula, ya que los gitanos van y vienen como aves de paso y no pueden ser considerados como miembros en esa sociedad.

La primera diferenciación social perceptible es la llegada de los ferasteros, al instalarse por debajo de la clase social de fundadores, una comunidad de comerciantes que va a perdurar con sus características originales hasta la extinción de Macondo. Será siempre una colectividad cerrada sobre sí misma, dedicada al comercio, con la que el resto de la sociedad mantiene tratos económicos y, quizá, amistad, pero con la que no se mezcla. Algunos árabes llegan a tener dinero, como Jacob, dueño del hotel de Macondo. Esta comunidad se halla debajo del estrato de los fundadores y, más tarde, del de los criollos.

El caso de los indios o guarijos es distinto: su función consiste en servir de domésticos y de bestias de carga a los demás. A partir de esa primera inmigración, la casa de los Buendía irá adquiriendo cada vez más un halo feudal. A la casa solar se irán añadiendo miembros de índole distinta hasta convertirla en una verdadera colmena: sirvientes (Cataure y Visitación), hijos de crianza (Rebeca), bastardos (Arcadio, Aureliano José) y semi-bastardos (Remedios la bella, los gemelos José Arcadio Segundo y Aureliano Segundo), las esposas legítimas (Remedios, Fernanda del Carpio) y las ilegítimas (Señorita Sofía de la Piedad).

Con la segunda oleada de inmigrantes, Macondo va a sufrir otra gran transformación social, surgiendo junto a los grupos existentes otras comunidades: los gringos y los peones, que viene a trabajar en las bananeras. La estructura semi-feudal coexiste con esas nuevas clases sociales —técnicos y obreros— típicas de la sociedad indus-

trial. Esta comunidad de gringos, que vive casi sin mezclarse con el pueblo restante, pasa a ejercer el poder económico y político, que hasta entonces estaba en manos de los criollos. Los Buendía y los Moscote quedan convertidos en piezas de museo, a las que sólo resta compensar psicológicamente la pérdida del poder real con una nostalgia aristocratizante. Las relaciones de los gringos con los macondinos son las propias de una sociedad neocolonial.

La decadencia de los Buendía se inicia con la fiebre del banano. Pierden el poder y comienzan a arruinarse económicamente, con lo que la estirpe se disgrega por el mundo.

VI. COSTUMBRES

La familia Buendía refleja perfectamente el *modus vivendi* de una sociedad ficticia, en la que la religión católica hace acto de presencia, con la venida del P. Nicanor Reyna, cuando la segunda generación de Buendías es ya adulta. Su carácter es eminentemente social y práctico: sirve a Fernanda para librarse de la hija que la avergüenza, metiéndola en un convento. Únicamente en este sentido los Buendía son católicos practicantes. Se bautizan, se confiesan a veces, se casan por la iglesia, envían a sus hijos a colegios religiosos y reciben el viático antes de morir. Para ninguno de los habitantes de Macondo constituye una fe profunda, sino una praxis social en diferentes grados. No existe entre ellos un sentimiento antirreligioso militante.

Las costumbres de Macondo muestran un aire provinciano y reminiscencias hispánicas. Durante el noviazgo, por ejemplo, la pareja se ve únicamente en casa de la novia (que el novio tiene derecho a visitar); a veces delante de terceros: hermanos de la novia, madre, sirvienta... El tiempo del noviazgo es variable, siendo su duración normal unos meses, aunque el de José Arcadio y Rebeca sólo se prolonga por tres días. El matrimonio se celebra en la iglesia al mediodía y al acto religioso sigue normalmente una fiesta. Hay un caso en que tiene lugar en la misa de cinco: el de José Arcadio y Rebeca, pero esto no es lo normal. Los recién casados pueden poner casa aparte o integrarse en uno de los dos lugares, como una rama más del árbol familiar.

Los niños de Macondo cuentan con escasas posibilidades de reci-

bir una buena educación si no salen del pueblo, donde únicamente se imparten las enseñanzas correspondientes a la escuela primaria, que muy pronto la guerra civil vino a paralizar. Las familias son otro ingrediente para la formación de los niños; Amaranta es quien enseña a leer a los de la casa, durante su noviazgo con Gerineldo Márquez. Para recibir instrucción un poco superior hay que salir del lugar, ir, por ejemplo, a un colegio de monjas en la ciudad de la sierra donde enseñan a Amaranta Remedios a tocar el clavicordio, o a Europa, como Amaranta Ursula y José Arcadio. Sólo unos cuantos disponen de medios para enviar a sus hijos fuera.

Las diversiones son también las de un mundo atrasado y primitivo. Al principio, el único entretenimiento fue la llegada de los gitanos, que recorren el pueblo con un grande alboroto de pitos y tambores y hacen exhibiciones de magia, malabarismo y juegos de suerte. Más tarde se convertirían en circos de payasos, elefantes, osos y dromedarios. Las casas se llenan de juguetes prodigiosos, como bailarines de cuerda, cajas de música, monos acróbatas, caballos trotadores y payasos tamborileros. Hay otras diversiones más rústicas y seguramente más populares. Los gallos de pelea era un deporte que practicaban los Buendía antes de llegar a Macondo. Entre las fiestas populares figura el carnaval, en que se elige una reina para presidir los festejos.

VII. CREENCIAS Y FENOMENOS FANTASTICOS

En los primeros momentos históricos de Macondo suceden hechos extraordinarios provocados por individuos con conocimientos y poderes fuera de lo común, sobre todo entre los gitanos ambulantes. Melquiades es el gran mago que realiza maravillas, pudiendo sus imanes atraer «los calderos, las pailas, las tenazas y los anafes» de las cosas y hasta «los clavos y los tornillos». José Arcadio Buendía intenta en vano dominar estas artes, sin embargo el armenio taciturno posee tales poderes mágicos, por los que inventa un «jarabe» que le vuelve invisible; y los mercachifles de esa tribu, que han fabricado una estera voladora. Fuera de los gitanos, Pilar Ternerá interpreta con las barajas el porvenir, aunque se presenta tan confuso que casi nunca lo hace correctamente.

Tanto Melquiades, como el ar-

menio taciturno o los gitanos de la estera voladora realizan lo imaginario deliberadamente, pero en Petra Cotes se da un agente involuntario y casi inconsciente de lo imaginario, al propagar sus orgasmos la fecundidad animal sin que ella se dé cuenta de los ocurrido. La condición de estos y otros personajes radica en que poseen virtudes mágicas, no poderes mágicos. Entre ellos se encuentran el coronel Aureliano Buendía con su aptitud adivinatoria; Mauricio Babilonia, que se pasea por la vida con una nube de mariposas amarillas alrededor; y José Arcadio Buendía, por un instante póstumo, al producirse a su muerte «una llovizna de minúsculas flores amarillas».

En otros personajes, la naturaleza de sus hechos va asociada a una fe religiosa: al culto, simbología y folclore de los cristianos. Francisco el hombre se llama así porque derrotó al diablo en un duelo de improvisación; El P. Nicanor Reyna convence a los macodinos que den dinero para la construcción del templo mediante una prueba irrefutable del infinito poder de Dios, consistente en levantar doce centímetros después de tomar una taza de chocolate. Fernanda del Carpio, niña, ve

al fantasma de su bisabuela, muerta de un mal aire que le dio al cortar una vara de nardos, cruzando el jardín, en una noche de luna. Remedios sube al cielo como la Virgen y las santas de la imaginería católica; el diluvio de cuatro años, once meses y dos días guarda cierta similitud con el del Antiguo Testamento. Hay asimismo otros personajes y hechos vinculados a supersticiones de la fe cristiana: Macondo está lleno de seres que resucitan por algún tiempo (Melquiades, José Arcadio Buendía, la bisabuela de Fernanda del Carpio); la muerte, entre otras cosas, es «una mujer vestida de azul con el cabello largo, de aspecto un poco anticuado», tan humana que llega a pedir ayuda para ensartar una aguja.

La figura del «judío errante» en las calles de Macondo, donde es visto por el P. Antonio Isabel, y luego cazado como un animal dañino es un prodigio de tipo mítico-legendario, que guarda estrecha relación con una tradición literaria y presenta en la obra dos variantes. Por un lado, se muestra como un monstruo irrisible, con el cuerpo cubierto de una pelambre áspera, plagada de garrapatas menudas, el

CIEN AÑOS DE SOLEDAD

Gabriel García Márquez



pellejo petrificado por una costra de rémora, sangre verde y untosa; por otro, es mortal y parece ensartado en las varas de una trampa, colgado de un almendro e incinerado en una hoguera. José Arcadio divisa en el mar Caribe «el fantasma de la nave corsario de Víctor Hugues», ser real-imaginario, no producto de la magia ni de la fe, sino de la historia francesa y de la novela, ya que el personaje existió y además sale en *El siglo de las luces*, de Alejo Carpentier.

El último sector estaría formado por lo fantástico puro, dentro del que se podrían establecer algunas variantes: niños que nacen con cola de cerdo; agua que hierve sin fuego; objetos domésticos que se mueven solos; huesos humanos que cloquean como una gallina; sueños en que se ven las imágenes de otros hombres; un niño que llora en el vientre de su madre; un tesoro, cuyo resplandor atraviesa el cemento; un burdel zoológico, en el que un perro pederasta vigila sus animales, etc.

CONCLUSIONES

El autor, que desde 1955 se había entregado a la tarea de publicar novelas cortas y cuentos (*El coronel no tiene quien le escriba*, *Los funerales de mamá grande...*) en torno al imaginario pueblo de Macondo, logra en *Cien años de soledad* crear lo que en la pluma de algunos se ha llamado «una gran saga americana», en la que andan entremezclados elementos tan dispares como la realidad y la fantasía, el dinamismo vital y el humor, lo trágico y lo tiernamente lírico.

La estructura, el tiempo, la presencia del autor en la obra, el sorprendente tema del incesto, el mundo social, las costumbres, así como

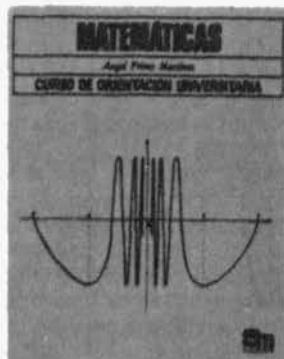
las creencias y fenómenos fantásticos han sido los puntos en que nos hemos fijado para intentar comprender, aunque sea someramente, el gran acontecimiento que ha supuesto la aparición de esta novela en la historia literaria de la lengua castellana.

BIBLIOGRAFIA

Los aspectos anteriormente tratados pueden ampliarse, entre otros, con los siguientes trabajos:

- ACHUGAR, Hugo; José Miguel OVIEDO y Jorge ARBELECHE: *Aproximación a García Márquez*. Montevideo, Fundación de Cultura Universitaria, 1969.
- AGUILAR MORA, Jorge: «Historia de un deicidio y los fraudes literarios», *La cultura en México*, n.º 991 (21 de junio de 1972).
- ALVAREZ GARDEAZABAL, Gustavo: «La novela hispanoamericana: García Márquez y Vargas Llosa», *Índice*, núm. 340, págs. 50-51.
- AMOROS, Andrés: «Cien años de soledad», *Revista de Occidente*, núm. 70 (enero de 1969), págs. 58-62.
- ARNAU, Carmen: *El mundo mítico de Gabriel García Márquez*. Barcelona, Ediciones Península, 1971.
- BENEDETTI, María: «Gabriel García Márquez o la vigilia dentro del sueño», *Letras del continente mestizo*. Montevideo, Colección Arca, 1967, páginas 49-57.
- BENEDETTI, CARBALLO, LASTRA, LOVELUCK, ORTEGA, OVIDIO, RAMA, VARGAS LLOSA, VOLKENING: *Asedios a García Márquez*. Ed. Universitaria, S. A. Santiago de Chile, 1975.
- BENET, Juan: «De Canudos a Macondo», *Revista de Occidente*, número 70 (enero de 1969), páginas 49-57.
- BENVENUTO, Sergio: «Estética como historia, Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*», *Las Américas* (La Habana), núm. 23 (septiembre de 1968), págs. 5-8.
- BOLLETINO, V.: *Breve estudio de la novelística de Gabriel García Márquez*. Plaza Mayor, 1973.

- CAMPOS, Jorge: «García Márquez: Fábula y realidad», *Insula* (Letras de América), núm. 258, págs. 11-12.
- DOMINGO, José: «Gabriel García Márquez», *Insula*, núm. 259, págs. 6-8.
- DROSS, Tulia A. de: «El mito y el incesto en *Cien años de soledad*», *Imaginación y violencia en América*. Santiago de Chile, Ed. Universitaria, 1970, págs. 138-180.
- FERNANDEZ BRASO, Miguel: *Gabriel García Márquez. Una conversión infinita*. Madrid, Ed. Asur, 1969.
- GIACOMAN, Helmy F. (Ed.): *Homenaje a Gabriel García Márquez*. New York, Las Américas Publishing Co., 1972.
- GRANDE, Félix: «Con García Márquez en un miércoles de ceniza», *Cuadernos Hispanoamericanos*, Madrid; tomo LXXIV, núm. 222 (junio de 1968), págs. 632-641.
- GULLON, Ricardo: *García Márquez o el olvidado arte de contar*. Madrid, Taurus Ediciones, S. A., 1970.
- LERNER, Isafas: «A propósito de *Cien años de soledad*», *Cuadernos Americanos*. México, núm. 1 (febrero de 1969), págs. 186-200.
- LUDMER, Josefina: *Cien años de soledad. Una interpretación*. Argentina, Ed. Tiempo Contemporáneo, 1972.
- MATURO, Graciela: *Claves simbólicas de García Márquez*. Buenos Aires, Ed. García Cambeiro, 1972.
- MEJIA, Jaime: *Mito y realidad en Gabriel García Márquez*. Bogotá, Ed. La oveja negra, 1970.
- OVIEDO, José Miguel: «Macondo: un territorio mágico y americano», *Asedios a García Márquez*. Santiago de Chile, Ed. Universitaria, 1971, páginas 89-105.
- SALVADOR, Gregorio: *Comentarios estructurales a Cien años de soledad*. Universidad de La Laguna, Tenerife, 1970.
- VARGAS LLOSA, Mario: *García Márquez. Historia de un deicidio*. Barcelona-Caracas, Monte Avila Editores, S. A., 1971.
- ZAVALA, Iris M.: «*Cien años de soledad*, crónica de Indias», *Insula*, Madrid, tomo XXV, núm. 286 (septiembre de 1970), págs. 3-11.



Sm
Ediciones

MATEMÁTICAS COU
Angel Primo Martínez
Doctor en Ciencias Exactas
Catedrático de Matemáticas
(19,5x24)

Libro del alumno.—Mediante un lenguaje claro, sencillo y al mismo tiempo riguroso se exponen con suficiente profundidad los temas del cuestionario oficial. Al principio del libro se tratan *espacios vectoriales, aplicaciones lineales, matrices y determinantes* que permiten más adelante desarrollar con mayor holgura y claridad *sistemas de ecuaciones lineales y espacios afín y euclídeo*. En cada capítulo se incluyen abundantes ejemplos prácticos que permiten afianzar la teoría y enfocarla bajo una óptica distinta. Los ejercicios propuestos son abundantes y están estructurados convenientemente de tal manera que el alumno puede, apoyándose en la teoría expuesta y en los ejemplos resueltos, proceder a su resolución con garantías de éxito.

Solucionario: Con enunciados y resolución detallada de todos los problemas propuestos en el libro del alumno.

Estudio experimental de movimientos mediante fotografías de imágenes sucesivas

Por José Manuel PEREIRA CORDIDO (*)

I. INTRODUCCION

El estudio experimental de movimientos (uniformes, variados...), tal como se propone en muchos manuales de experiencias y textos de Bachillerato, resulta en nuestra opinión inadecuado. En unos casos motivado porque el dispositivo experimental resulta artificioso, excesivamente complejo y requiere mucho tiempo; en otros, las dificultades tienen su origen en la medida de los intervalos de tiempo utilizando un cronómetro. Este último aspecto merece ser destacado.

Sería preciso elegir un movimiento que pudiera ser estudiado, por ejemplo, a intervalos no menores de 2 segundos; éste, sería el tiempo a medir si proponiéndonos un techo de error del 10 por 100 utilizamos un cronómetro corriente (de 1/5 s). Sin embargo, dado que el operador emplea un tiempo para poner en marcha y detener el cronómetro, no menor de 0,1 segundo para cada reacción, el error atribuible a la medida del tiempo llega a alcanzar el 20 por 100, cuantía inadmisiblemente desde todo punto de vista. Todo ello, a pesar de emplear un intervalo de 2 segundos, tiempo que nos parece exageradamente amplio para el estudio de un movimiento uniforme, y que requeriría en el caso de un movimiento de caída libre, operar en un recinto de dimensiones absurdas, ya que su techo debería de encontrarse a la altura de un séptimo piso.

Para poder operar dentro de los límites de un laboratorio, sería preciso disponer de un reloj que permitiese conocer la centésima de segundo, frecuente ya en relojes de

pulsera y calculadoras; pero necesariamente complementado por un sistema electroóptico, poco frecuente, costoso y de difícil construcción por uno mismo, que con un tiempo de reacción despreciable disparase y detuviese el cronómetro en dos instantes adecuados del movimiento.

Ante tan oscuro panorama, parece casi imposible realizar alguna experiencia sencilla y con material asequible. No obstante, en la mayoría de los centros de Bachillerato existe equipo suficiente (o su construcción resulta sencilla) para estudiar movimientos de caída libre, uniformes, armónicos o de cualquier tipo, mediante un sencillo dispositivo que permite obtener una fotografía de iluminaciones sucesivas; sobre ella, cada alumno puede realizar sus medidas, comprobar leyes, deducir principios..., siguiendo el procedimiento empleado por nosotros y que con detalle exponemos a continuación.

II. DISPOSITIVO EXPERIMENTAL

Elementos imprescindibles para llevar a cabo la experiencia son: una fuente de iluminación adecuada, una cámara fotográfica y un fondo negro.

II.1. Sistema de iluminación

Puede utilizarse la fuente de iluminación estroboscópica que forma parte del equipo de ondas (E.N.O.S.A.), que produce destellos a intervalos de 0,020 segundos (aproximadamente) y proporciona una iluminación uniforme y acep-

table si se coloca frente a una pared, a una distancia de unos 2 metros. A pesar de que este dispositivo está concebido para iluminar hacia arriba, la posición vertical resulta más adecuada para su lámpara, y una vez alcanzado su funcionamiento de régimen los intervalos de destello son sensiblemente iguales.

Si no se dispone de esta fuente de iluminación, puede construirse una fácilmente con cualquier motor eléctrico, que mueva un disco de cartón grueso, provisto del adecuado número de orificios, ante el objetivo de un proyector de diapositivas. Este segundo dispositivo, tiene la ventaja de poder proporcionar diferentes frecuencias de destello, y una mejor y más uniforme iluminación; pero debe de ser calibrado previamente.

II.2. Cámara fotográfica. Aún cuando se concibe el uso de cualquier cámara, es necesario que su objetivo pueda permanecer abierto durante todo el intervalo de tiempo en que pretendemos estudiar el movimiento. Es conveniente que su objetivo sea muy luminoso, preferiblemente 1 : 1,2 ó 1 : 1,4 aunque es posible operar con objetivos 1 : 2,8 o similares. La cámara debe de cargarse con película de 400 ASA y revelarla a fondo, para aumentar su sensibilidad a 600-700 ASA. Es conveniente disponer de un trípode o soporte de laboratorio para que la cámara permanezca inmóvil.

(*) Profesor Agregado de Física y Química del INB femenino de Vigo.

II.3. Pantalla de fondo. Puede construirse a base de varias cartulinas pegadas, utilizando para todas ellas la cara mate y áspera. En ella, se trazan con tinta blanca unos ejes coordenados, señalando una escala mediante un pequeño trazo cada 15 centímetros, por ejemplo. Sus dimensiones podrían ser 40 centímetros de ancho y 150 centímetros de alto.

III. PROCEDIMIENTO

Ante todo, colocaremos la pantalla adherida a una pared; en el caso de que se desee estudiar un movimiento de caída libre, se colocará en el borde superior un elec-

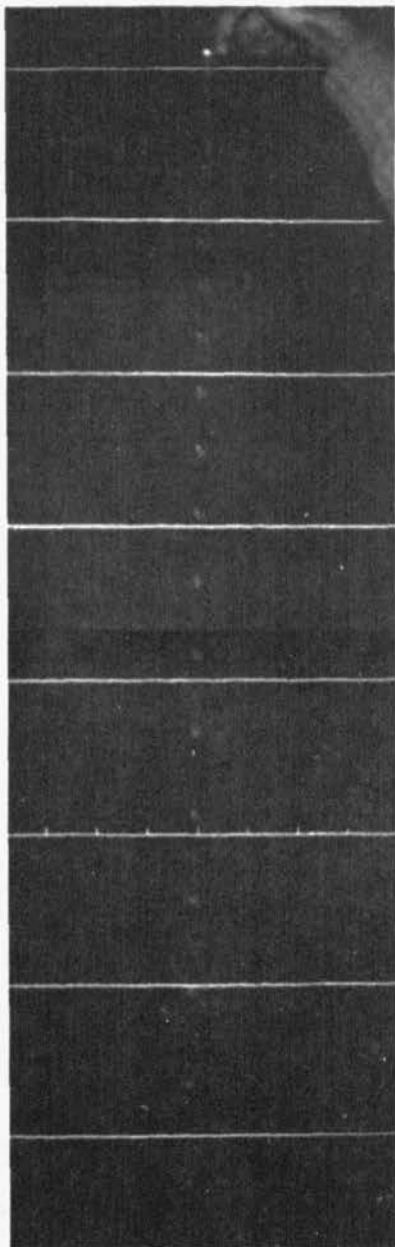


Fig. 1

troimán que sea capaz de soportar al móvil, éste, debe de ser brillante; para lo que fácilmente sirve una pequeña bola de acero.

Frente a la pared, y preferiblemente en un mismo plano —para evitar sombras— la fuente de iluminación y sobre un trípode la cámara. Esta, deberá de estar cuidadosamente enfocada en el mismo plano en que se realice el movimiento, debido a la escasa profundidad de campo existente cuando se opera con grandes aberturas de diafragma.

Se pone en marcha la fuente de iluminación durante unos minutos, para estabilizar la frecuencia de los destellos, y en ausencia de otra fuente luminosa, se abre el objetivo de la cámara en el instante en que se inicia el movimiento, o mejor, un poco antes; cerrándolo tan pronto como éste concluyó. En el caso de estudiar movimientos periódicos, ésto, no resulta excesivamente sencillo y es conveniente, en cualquier caso, realizar varias fotografías del mismo fenómeno para elegir el negativo más idóneo.

Se procede a continuación al revelado, y positivado en papel adecuado al negativo obtenido; procurando que la ampliación reproduzca una escala adecuada.

IV. RESULTADOS

En nuestro caso, hemos procedido al estudio de un movimiento de caída libre, operando en un lugar en el que el valor de «g» es perfectamente conocido (980.409 centímetros/s²) y que ha servido además, para calibrar con exactitud el intervalo entre dos destellos.

Sobre la fotografía (fig. 1), o mejor aún, sobre papeles a los que se han traspasado mediante un alfiler, los puntos que representan el centro del móvil, se midieron mediante un calibre los espacios entre la primera y cada una de las sucesivas imágenes.

Estos valores se encuentran consignados en la columna a de la tabla I, y que, representan en la realidad, los valores consignados en la columna b de la referida tabla, calculados en virtud de que la escala es 1/6.

Conocidos así los valores de los espacios reales, y utilizando la conocida ecuación:

$$S = V_0 t + 1/2 g t^2 \quad (1)$$

que en nuestro caso se reduce a:

$$s = 1/2 g t^2 \quad (2)$$

puede calcularse, despejando .t de la ecuación (2), el intervalo de tiempo transcurrido entre la pri-

TABLA 1

a	b
Espacios en la fotografía (mm.)	Espacios en la realidad (mm.)
2,0	12
4,3	26
6,0	36
9,3	56
13,6	81,6
19,0	114
24,8	149
31	188
38,8	233
46,6	280
55,6	334
65,4	392
75,1	451
87,5	525
99,1	595
112,7	676,2
125,8	754,8
140,3	841,8
154,4	926,4
170,3	1.022
185,9	1.115
201,7	1.210

mera y cada una de las sucesivas imágenes, habida cuenta que, como se ha dicho, el valor de g es conocido en el lugar en que se realiza la experiencia.

El conjunto de valores así deducidos, se resumen en la columna a de la tabla 2. Figuran a su derecha, y a partir del tiempo correspondiente a la sexta imagen (en razón de las escasas cifras significativas

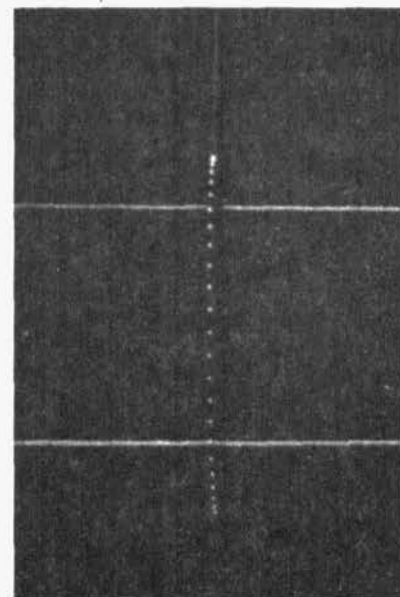


Fig. 2.—Pequeña masa oscilando suspendida de un resorte (R)

TABLA 2

a	b
$4,9 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	—
$7,3 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	—
$8,6 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	—
$11 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	—
$12,9 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	—
$15,2 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	$23 \cdot 10^{-3} \text{ s}$
$17,4 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	$22 \cdot 10^{-3} \text{ s}$
$19,6 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	$22 \cdot 10^{-3} \text{ s}$
$21,8 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	$22 \cdot 10^{-3} \text{ s}$
$23,9 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	$21 \cdot 10^{-3} \text{ s}$
$26,1 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	$22 \cdot 10^{-3} \text{ s}$
$28,3 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	$22 \cdot 10^{-3} \text{ s}$
$30,3 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	$20 \cdot 10^{-3} \text{ s}$
$32,7 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	$24 \cdot 10^{-3} \text{ s}$
$34,8 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	$21 \cdot 10^{-3} \text{ s}$
$37,14 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	$23 \cdot 10^{-3} \text{ s}$
$39,24 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	$21,0 \cdot 10^{-3} \text{ s}$
$41,44 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	$22,0 \cdot 10^{-3} \text{ s}$
$43,47 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	$20,3 \cdot 10^{-3} \text{ s}$
$45,66 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	$21,9 \cdot 10^{-3} \text{ s}$
$47,69 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	$20,3 \cdot 10^{-3} \text{ s}$
$49,68 \cdot 10^{-2} \text{ s}$	$19,9 \cdot 10^{-3} \text{ s}$

de los otros valores), el intervalo transcurrido entre dos imágenes sucesivas. Estas diferencias, sensiblemente constantes, representan la frecuencia de destello de la lámpara.

La media general de los valores tomados en consideración conduce

Fig. 3.—Péndulo

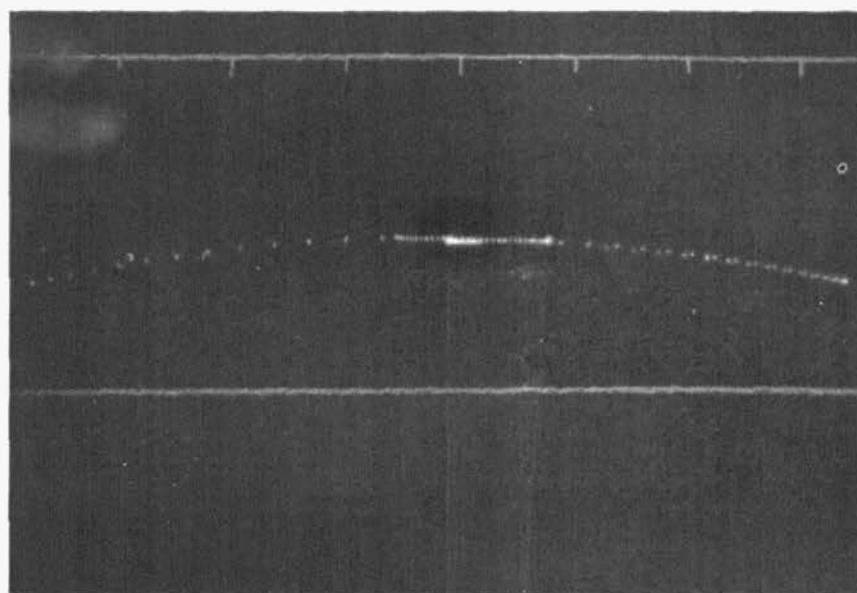
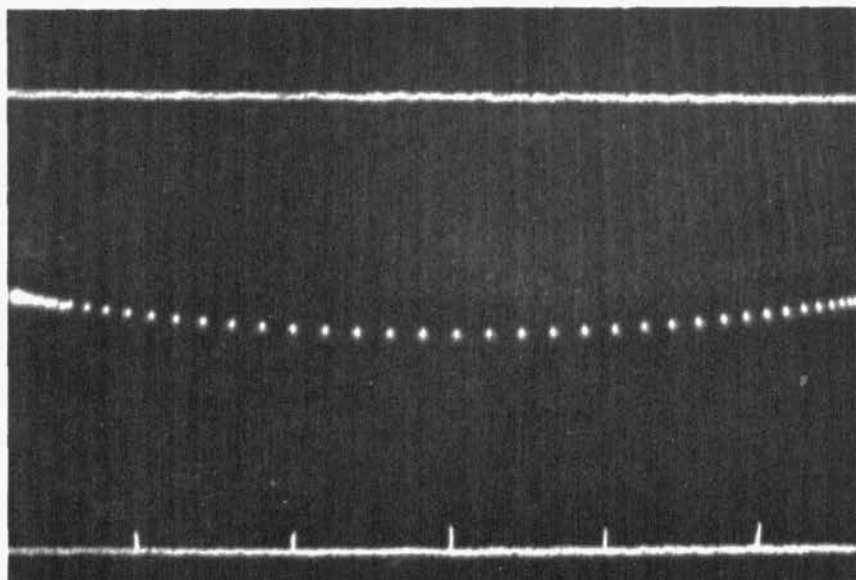


Fig. 4.—Choque entre dos esferas iguales, una situada en a y otra inmóvil en b; que como consecuencia del choque alcanza el punto á

o obtener, para la frecuencia de destello, el valor:

$$22 \cdot 10^{-3} \text{ s}$$

Conocida ésta, y si hemos tomado la precaución de que, durante la misma experiencia que sirvió para calibrar a la lámpara, fotografiar otros movimientos (fig. 2, 3

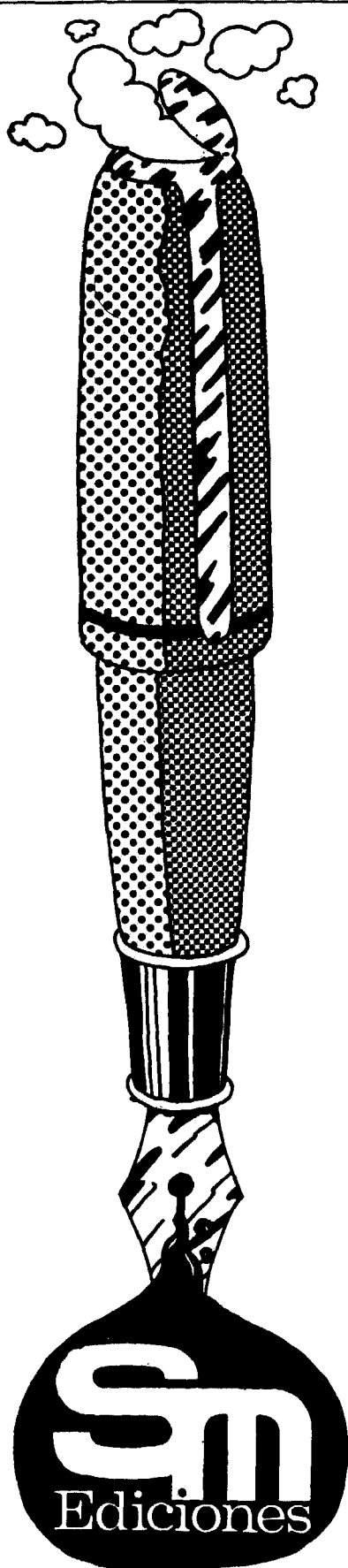
y 4) tal como nosotros hemos hecho, podemos proceder a continuación a su estudio, tanto en su aspecto cinético como dinámico.

V. CONCLUSION

Deseamos añadir, para finalizar, que consideramos enorme el campo de aplicación del método antes expuesto, ya que innumerables son los fenómenos que pueden ser estudiados, no sólo a nivel de cursos de Bachillerato —como nosotros hemos hecho— sino también a niveles superiores.

En cursos elementales, puede permitir la visualización de movimientos y fenómenos tal como en realidad suceden, comprobación de leyes, deducción de principios...; en cursos superiores, es posible un tratamiento cuantitativo, ya que conduce a resultados altamente satisfactorios.

Por último, destacar la simplicidad experimental y las posibilidades de operar con medios al alcance de todos, que originan elocuentes resultados, de los que buena prueba son, nuestras fotografías que sin retoque alguno figuran en las anteriores páginas.



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, Solu-
cionario - FISICA Y QUIMICA, Solucio-
nario - FORMULACION Y NOMENCLA-
TURA QUIMICA - RELIGION, Guía -
DIBUJO TECNICO - DISEÑO ARTISTI-
CO - FRANCES - INGLES

TERCER CURSO

LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA -
LATIN - GRIEGO - FILOSOFIA - GEO-
GRAFIA E HISTORIA - MATEMATI-
CAS, Solucionario - CIENCIAS NATURA-
LES - FISICA Y QUIMICA, Solucionario -
RELIGION - DIBUJO TECNICO - DISE-
ÑO ARTISTICO - FRANCES - INGLES

C.O.U.

LENGUA ESPAÑOLA - LITERATURA
ESPAÑOLA - HISTORIA DE LA FI-
LOSOFIA - HISTORIA DEL MUNDO
CONTEMPORANEO - HISTORIA DEL
ARTE - MATEMATICAS, Solucionario -
FISICA, Solucionario - QUIMICA, Solu-
cionario - GEOLOGIA - BIOLOGIA -
FRANCES - INGLES

Precisiones sobre el objeto y lugar de la Filosofía en el Bachillerato

Por Tomás LOBATO VALDERREY (*)

1. INTRODUCCION ACLARATORIA

He de aclarar para comenzar que no es mi norma aceptar mentalmente algo que nos es dado o programado por la autoridad, sea de una entidad pública o particular, sin haberlo sometido al análisis y razonamientos oportunos. Nos sentimos forzados muchas veces a comportarnos en contra de nuestra aceptación mental respecto a su verdad o valor. No es esta la situación referente al tema tratado. La mente, además, no se puede forzar físicamente para identificarse con algo que no comprende. Y en este espíritu crítico y analítico nos encontramos. No entramos en juicios de valor sobre la «actual enseñanza educativa». Siempre se podrá perfeccionar, dado que ninguna obra humana es perfecta, aunque tal vez para ello fuera mejor comenzar por las mismas bases o cimientos, de contenidos y estructuras de enseñanzas educativas distintas a las actuales. Se podría cumplir mejor la correlación debida entre nueva-sociedad nueva-enseñanza educativa. Reservamos esa tarea a los políticos, que tienen esa misión entre otras, y vayamos a nuestro tema.

Nuestro tema ya ha sido tratado en esta Revista de Bachillerato, número 9, Enero-marzo 1979, páginas 45-53, por un colega nuestro, profesor Bernardino J. Orio de Miguel. No es mi intención suscitar una polémica, ni por supuesto un altercado, con un compañero nuestro. He leído detenidamente su artículo y se me ocurre sencillamente hacer algunas aclaraciones y precisiones al respecto. De la misma manera que hace él, y debe hacer todo filósofo al filosofar, no intento sentar cátedra o autoritarismo doctrinal. A él lo animaba

su espíritu de colaboración, del que nunca hemos dudado, y eso mismo espero de mis compañeros al respecto de mis precisiones.

2. SOBRE EL OBJETO O CONTENIDOS DE LA FILOSOFIA

El sentido etimológico de la palabra «objeto» nos aclara su significado como ocurre con todas las palabras. Del verbo latino «objitio» y de su participio «objectum», lo opuesto, lo enfrentado, o simplemente lo puesto, lo colocado delante, lo que se presenta a la vista. Lo que se enfrenta o presenta al sujeto, es el objeto de éste. Hace referencia a todo aquello que se distingue de él y al mismo tiempo se relacionan entre sí de alguna manera. Un saber determinado, que siempre reside en un sujeto o persona, una mente, se enfrenta y hace referencia a algo, el objeto, que es de lo que trata o se ocupa ese saber. Equivale a preguntarse por su contenido. Este sería el objeto en general, también llamado material, por referirse a la materia en su conjunto, sin fijarse en el aspecto, forma o punto de vista bajo el que se pueda tratar. Este sería el objeto formal, más específico y concreto.

En resumen, equivale a preguntarse por los contenidos y forma de tratarlos. ¿Y cuáles son los contenidos de la Filosofía, si es que los tiene, y la forma de tratar éstos?

Sabemos que la Filosofía en la Antigua Grecia fue la cuna de los distintos saberes, llamados filosóficos. El filósofo observaba e interpretaba, de una manera natural e ingenua muchas veces, la realidad del universo y la del hombre. Con ello se constituye el primer ante-

cedente de nuestras disciplinas científicas.

A medida que se aumentan los conocimientos se constituyen las primeras especialidades filosóficas. Así, la Filosofía Natural o Cosmología incluía la Física, la Química y las Ciencias Naturales; La ciencia del alma, el «peri psiqué» aristotélico, examinaba los temas que ahora integran la Psicología; La Filosofía moral consideraba a su vez muchas de las cuestiones religiosas y de las actuales ciencias sociales, políticas y económicas. La Filosofía se constituyó, pues, en la Antigüedad y E. Media como progenitora de todas nuestras disciplinas tradicionales. Todavía hoy día se refleja este origen filosófico en el título estadounidense de Doctor en Filosofía a aquellos estudios enmarcados en química, psicología y ciencias económicas.

Y la forma o método de tratar y estudiar estos saberes, ¿cuál era en sus orígenes o nacimiento? Es claro que lo hacían por intuición, observaciones sencillas, elementales e ingenuas, en donde debía predominar el sentido común o razón, al no disponer de otros medios. Por eso la Filosofía, debido a ésto tal vez, se ha apropiado el método racional o discursivo como específico suyo y distintivo de los otros saberes experimentales. Hoy, las antiguas disciplinas filosóficas, se han ido independizando de la filosofía racional, una vez que se han hecho con su método y objeto empírico o experimental. En ellas tiene preeminencia su método específico, que no quiere ni puede decir una renuncia a la razón. Simplemente el suponerlo sería un absurdo. No sólo no se oponen sino que van indisolublemente uni-

(*) Profesor Agregado de Filosofía del I.N.B. «San Isidoro» de Sevilla.

dos de una manera complementaria.

Por ello, cuando nosotros tratamos estas disciplinas filosófico-científicas, sobre todo en nuestra condición de profesores, no podemos hacerlo de otra manera o con otra perspectiva que no sea la científico-filosófica. No existe otra, si no queremos seguir ultrajando al saber como tal, y crear todavía más separación entre ciencia y filosofía.

1. Temarios de 3.º de Bachillerato y C.O.U.

Nos parecen bastante aceptables en líneas generales, e incluso buenos en relación a las disciplinas y temas dados en la especialidad de Filosofía.

Siguiendo esta visión de las disciplinas tradicionalmente incluidas en la Filosofía, y debido también a la distribución del personal docente, al profesor de filosofía le señalan el explicar en 3.º de Bachillerato los temas considerados más importantes e interesantes de tales disciplinas. En vista de ello el profesor debe ser entendido en todas ellas, si es que no puede ser especialista.

Si queremos ser serios y eficaces con la Filosofía hemos de descender del plano abstracto y teórico examinando los temas propuestos por el Ministerio para tercer curso de Bachillerato. La estructuración del programa, con sus 21 temas señalados, parte en el 1.º del «saber filosófico», como materia introductoria de nuestra disciplina. Es un tema predominantemente histórico, y nos debemos atener a su objetividad histórica en la exposición de las distintas concepciones y orientaciones de la Filosofía. Seguidamente en el 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º y 7.º se pasa a temas de psicología. Y cuando hablamos de psicología es psicología-psicología, la psicología general que se trata en la reciente e independiente Facultad de Psicología. Debe ser, pues, con la objetividad que esta ciencia tiene. Desde esta temática de la psicología el temario nos adentra en el pensamiento simbólico-lógico, tema 8.º, de carácter lingüista, y los temas 9.º, 10.º y 11.º, dedicados a la lógica tradicional, la moderna o matemática. Igualmente en estos temas no cabe el subjetivismo, sino la estructura rígida que la lógica tiene. Sigue el hilo temático con la doctrina de la metodología, tema 12.º, la verdad y certeza, tema 13.º, que tienen orientación histórica en su exposición, y a la objetividad histórica nos

debemos atener. Nos presenta a continuación otros temas, de dimensión humana, lo social, tema 14.º, pasando desde aquí al planteamiento ético, temas 15.º y 16.º y terminando con los temas referentes a la persona humana, temas 17.º y 18.º y distintos problemas que ocasionan la realidad, tema 19.º, lo religioso, tema 20.º y la existencia misma del hombre, tema 21.º. En los temas de dimensión humana se debe tener presente lo que dicen las ciencias sociales, las ciencias físicas en la Cosmología, la justicia y primeras nociones de derecho según el Derecho, en el hecho religioso y sentido del hombre lo que nos dicen y han dicho los actuales y grandes pensadores de la Historia.

Este es el temario oficial que se nos presenta, y muy completo por cierto. No es cuestión solamente de teorías o doctrinas abstractas, generalidades, cosmovisiones históricas, y sobre todo no lo es de interpretaciones subjetivistas y arbitrarias de cada profesor de Filosofía.

La Historia de la Filosofía en C.O.U. cumple clara y suficientemente con esta misión: Exponer el origen del saber, llamado filosofía y sus máximos representantes en física, sociología, ética, psicología, religión, lógica. Quierase o no se quiera reconocer por algunos colegas profesores, el origen fáctico del filosofar ha sido, y lo es también actualmente, o bien la ciencia (Tales, Anaximandro, Anaxímenes, Aristóteles, Descartes, Leibniz, Galileo, Newton, Hume, Kant, Freud, Einstein, Russell, etc.) o bien la sociología (Platón, Marx, etc.) o también la religión o hecho religioso (S. Agustín, Sto. Tomás, Suárez, P. Ramírez, etc.).

Esta es la realidad del saber filosófico durante 25 siglos de historia. Y así hemos de seguir: la Filosofía unida y mezclada siempre con la ciencia, el hombre y sociedad. Según su mayor o menor relieve u orientación tendremos los tres «Imperios filosóficos», en los que actualmente se divide la filosofía contemporánea a nivel internacional: Los «Europeos», con su orientación humanista; los «Angloamericanos», con su línea científista; y los «Rusos» con su insistencia en la doctrina social (1).

(1) Cfr. FERRATER MORA, *Filosofía actual*. Alianza Editorial. Madrid, 1970, págs. 117-139.

2. Objetivos o finalidades de la Filosofía

Habidas las consideraciones anteriores referidas a los contenidos de la filosofía en 3.º de Bachillerato y su historia en el C.O.U., pasamos a indicar sus finalidades u objetivos.

Nos parece interesante y acertado exponer las propuestas por el Ministerio. En efecto, la Orden Ministerial de 22 de marzo de 1975 (B.O.E. 18 de abril) desarrolla el temario, objetivos y finalidades que debe cumplir la asignatura de Filosofía en el Bachillerato y C.O.U.

Asigna cinco objetivos fundamentales:

- a) Destacar la función integradora y sintética de la Filosofía.
- b) Lograr una función crítica.
- c) Lograr una función humanística a base de profundizar en el conocimiento sintético y en las cuestiones últimas que la Filosofía se plantea.
- d) Formación de hábitos de pensar y de expresión rigurosos.
- e) Conocimiento de los grandes autores y corrientes filosóficas que forman parte de nuestra cultura.

No cabe duda que la misión de las finalidades en la Filosofía es muy completa, ambiciosa e interesante: En razón de sus disciplinas distintas referentes a la ciencia (psicología, cosmología, sociología), a la ética y hecho religioso, a la lógica, y a la historia de la filosofía en el C.O.U. Que los logros sean más o menos efectivos, ya es otro tema preferentemente pedagógico, que por ahora no tratamos. Los profesores de Filosofía tenemos que enseñar a filosofar, haciendo referencia a la actividad racional de análisis lógico-crítico, pero también a unas doctrinas de las distintas disciplinas, más o menos constatables pero no por ello puramente subjetivas y arbitrarias.

3. Razones de una coincidencia

El objeto o contenido de la Filosofía, señalado anteriormente, le es propio por nacimiento, la historia, y la especialidad en la Facultad de Filosofía. Ya señalamos el origen de las distintas disciplinas dentro de la Filosofía. La historia ha mandado durante muchos siglos y actualmente sigue en la misma línea con la existencia de los tres

«Imperios filosóficos», señalados anteriormente, de los que nuestra programación oficial de 3.º de Bachillerato se hace eco en sus temas lógicos, científicos, sociales y humanísticos. La historia de la filosofía o del pensamiento, impartida en el C.O.U., en donde se estudian los grandes sabios o pensadores ¿filósofos a nuestro estilo? con sus doctrinas revolucionarias, tiene un contenido histórico y objetivo, independiente de nuestro excesivo subjetivismo y arbitrariedad.

4. Razones de una divergencia

Se podrá discutir y disentir respecto a la extensión del programa, de los temas escogidos, de la pedagogía empleada, incluso de su sentido en el Bachillerato, se podrá poner en tela de juicio todo lo habido y por haber, etc., pero no de lo que ha sido y es la Filosofía. Pertenece a la historia, y ahí la tenemos y así es. Y como profesores de Filosofía nuestra misión es enseñar lo que ha sido y es la filosofía actualmente. No es cuestión de invenciones y personalismos filosóficos.

a) ¿La Filosofía, «situación lamentable en el Bachillerato»?

Pasamos ya directamente al análisis del artículo de nuestro colega, profesor Bernardino J. Orio de Miguel, sobre el «objeto y lugar de la Filosofía en el Bachillerato», indicado anteriormente.

Tal vez sea verdad lo que afirma nuestro profesor, aunque sea una afirmación gratuita, de que la Filosofía en los centros de Bachillerato es «lamentable», por el grado que tiene de «desorientación, descoordinación y taifismo», siguiendo cada profesor «un programa, más o menos oficial», como Dios o algún otro demiurgo le da a entender. Analicemos las consideraciones y propuestas de nuestro colega, profesor de filosofía.

b) ¿La Filosofía, «carácter eminentemente subjetivo»?

Nos propone «descender del plano teórico de la noción de «filosofía» al de «enseñar filosofía a adolescentes», con una alternativa: O bien «exponer a los muchachos los grandes temas abstractos que tratan los filósofos, una vez simplificados y facilitados en la medida de

lo posible, o más bien el «objeto» de la disciplina llamada «filosofía» en el Bachillerato sería «otra cosa». Nuestro colega opta, según opinión personal, y piensa que el «objeto» de la «asignatura filosófica» es «otra cosa», que estaría en función de los «objetivos» que se persigue con la inclusión de esta actividad humana en el plan de formación de los «adolescentes». Analicemos esa «otra cosa» de la filosofía propuesta.

Entiende que la actividad filosófica tiene un «carácter eminentemente subjetivo», como si los otros saberes o ciencias no lo fueran, y no advierte que cambia lo que es filosofía por «actividad filosófica», como algo del sujeto y personal. En efecto, toda actividad social, científica e intelectual, etc., tiene siempre un origen personal y en consecuencia específica del sujeto, o subjetiva. Pero no por eso se deben identificar lo objetivo de ese saber con lo subjetivo del sujeto.

c) ¿La Filosofía, «tres afirmaciones postuladas»?

Reconoce que el cuestionarse sobre la utilidad a nivel de Bachillerato de los contenidos filosóficos (Lógica, Psicología, etc.) ha conducido durante años «a subjetivismo y polémicas in finitum y a la proyección irracional hacia los demás de los propios gustos y creencias». Quiere eliminar su «subjetividad» y procedimiento en «tres afirmaciones postuladas, de los que hemos de partir»:

- No se debe ofrecer un programa de Filosofía ya elaborado por mí o por cualquier otra persona, sin la intervención directa-constructiva de los propios alumnos».
- «El eje cardinal en torno al cual ha de girar cualquier programación —filosófica o no— han de ser las vivencias e intereses individuales y colectivos de los estudiantes».
- «La Filosofía es improgramable aislada del resto de la actividad y pensamiento humanos».

Nos parecen bien y acertados, al menos teóricamente, tales postulados, y no tenemos «gran dificultad en admitir la plausibilidad teórica y coherencia interna de estos tres puntos como axiomas o postulados básicos de nuestra actividad docente». En el terreno práctico no pueden intervenir «directamente» todos los alumnos y profesores. Lo

que sí se deben tener en cuenta los intereses personales y colectivos de los alumnos, a quienes va dirigida toda enseñanza educativa, por los encargados de toda programación escolar. Ya indicamos al comienzo la conveniencia de una nueva planificación de enseñanza educativa realizada a niveles superiores. De no hacerlo a esas alturas políticas y sociales, sino a nivel de alumnos y profesores, es ciertamente más lamentable y deplorable para una Filosofía seria y eficaz. Quedaría reducida a puro subjetivismo arbitrario de unos profesores y alumnos.

d) ¿La Filosofía, «simple hábito mental»?

Partiendo de estos puntos intenta «avanzar algunas ideas para la elaboración de un modelo de enseñanza de la filosofía para adolescentes». Dice hacerlo «sin pretensiones y consciente de sus limitaciones personales», lo cual es una postura muy filosófica, y en ese espíritu nos movemos nosotros también.

Nuestro colega está por la «ineludible y paradójica actitud de tomar partido por una noción de “filosofía” dentro de la probable “indefinibilidad” de la misma». Apoyado en la interpretación zubiriana de que la Filosofía no tiene «objeto» alguno, y «no es cosa alguna» al estar en perpetuo periodo «constituyente», y en el intento de partir de los tres postulados expuestos, opta por una filosofía para adolescentes. Su función «ha de consistir en la adquisición de un HABITO MENTAL: la actitud crítica y autocrítica respecto de cualquier sistema de información bajo el que se le presenten los conocimientos y acciones de los hombres».

Ya he dado la contestación referente al «objeto» de la filosofía y a sus tres postulados. Diferenciarnos una «filosofía para adolescentes», es cuando menos extraño y chocante, de muy poca consistencia académica. Y mucho menos acertada cuando la hace consistir en ese «hábito mental de actitud crítica y autocrítica», cuando son los jóvenes de 15 a 18 años la edad menos segura y apropiada para realizar debidamente esa misión. Una filosofía para adultos, fundamentados en la experiencia que da la vida, con ese espíritu crítico y autocrítico tendría mucho más sentido y razón de ser. Los jóvenes estudiantes han de adquirir primero los conocimientos para poder analizarlos y criticarlos posteriormente.

Pero, vamos, su orientación es pasable. Es cuestión de insistir más en los contenidos o en la estructura lógica de tales contenidos. En lo propuesto no nos adelanta nada nuevo. Es cuestión de matices más o menos convincentes, pero que nunca pueden ser comunes o uniformes. En razón de esto no tiene porque adelantarse «a reconocer que este planteamiento va a desagradar posiblemente a unos y otros».

e) ¿«Filosofía para adolescentes» frente a «filósofos tradicionales»?

Es gratuito y sin fundamento alguno proponer una diferencia entre «filosofía» frente a «filosofía para adolescentes». Pero ya es arbitrario y hasta desagradable presentarnos a los «filósofos tradicionales» seguidores de la primera, por el desconocimiento que tienen de la segunda. Además, según nuestro articulista, serían los compañeros profesores filósofos, los tradicionales claro, quienes enseñarían «a los jóvenes una serie de principios metafísicos —míticos o religiosos, ¡que la cosa no está muy clara!, incapaces de reducir la filosofía a “pura lógica”». Parece desconocer que es una corriente más de filosofía, que debe ser estudiada y analizada en el último tema del C.O.U., pero que existen otros contenidos y corrientes que deben conocer nuestros bachilleres respetando la información objetiva y su libre dirección ideológica. Otro fracaso o sambenito que carga a estos filósofos tradicionales es que «estos filósofos han redactado nuestros actuales programas oficiales de Bachillerato, y han sido nuestros profesores durante muchas “generaciones”». Es además la desgracia «tradicional» (?) de ser viejos. Deseamos no se encuentre entre éstos nuestro articulista, aunque todo es posible, pues nos dice sentirse «avalado por bastantes años de experiencias pedagógicas y muchas horas de lectura y meditación filosófica».

Lo más grave que le endilga a los «filósofos tradicionales» es que «su sistema era —y sigue siendo— un producto híbrido de moralismo y religión, donde a la orgullosa filosofía se ha pedido todo, desde la justificación racional de una religión determinada hasta el por

qué supremo de los más grandes misterios de la Naturaleza». Mejor será no pedirle nada a la filosofía, salvo el «hábito mental de crítica y autocritica» de su «filosofía para adolescentes», sin saber ni darles nada de psicología, ética, hecho religioso, cosmología, etc., ni siquiera la lógica académica. Sin embargo, en otro lugar nos afirma que «la función filosófica comienza cuando el místico o el artista, o el sociólogo o el científico, partiendo cada uno de los datos que posee, los hilbana, relaciona, coordina y analiza, proyectando sobre ellos los mecanismos de su estructura mental». Parece decir que estos conocimientos específicos están a la base de todo filosofar, y, de no conocerse por los alumnos, es conditio sine qua non su instrucción objetiva. La objetividad filosófica nos librará del «producto híbrido», y «orgullosa filosofía», y de tantas distinciones disquisicionales, arbitrariedades en juicios personalistas y subjetivos.

f) ¿La Filosofía, es pura ideología?

Todo este confusionismo se podría evitar fácilmente, por lo menos a nivel de Bachillerato, ateniéndonos al «objeto» o contenidos temáticos señalados por el Ministerio. Lo mismo ocurriría con la línea excesivamente ideológica, o mejor dicho partidista, que se intenta dar con la Filosofía. Ya hemos hablado de la triple dirección actual de la Filosofía: la científica, la social y la humanista. Pero el temario a desarrollar no permite, a nivel de profesor de filosofía, el dirigirse y estancarse en una sola línea. No es cuestión, como piensa nuestro compañero, en distinguir al respecto de la doctrina marxista la «praxis dialéctica» de la «analítica dialéctica», ni su opinión, que además no es la común, de que el Cristianismo y Marxismo «no son filosofías», aunque diga ser «más sublimes que la filosofía», sino más bien de objetividad de los contenidos filosóficos, independientes en sí de todo partidismo manifiesto.

g) ¿La Filosofía, «Diario Remanso»?

Sigue diciendo nuestro colega que «la labor del filósofo ha de ser la de ayudarle (al alumno-adoles-

cente) a PONER ORDEN en su mente invadida, más que abrumarle todavía con nuevas teorías, nuevos nombres, nuevas y más complicadas memorizaciones». Yo le preguntaría, y además con letras mayúsculas de solemnidad, PONER ORDEN, ¿en qué y de qué? ¿En los conocimientos que no son de su disciplina? ¿En vanas y caprichosas ocurrencias? A esto y mucho más nos conduce su opinión sobre la misión del profesor filósofo-pedagogo consistente «en la renuncia previa a casi todo el complicado mundo técnico-filosófico». Buena gana de estudiar filosofía o cualquier otra disciplina. Si las palabras dichas significan algo, punto final y vámonos. Habrá que remontarse, como hace nuestro profesor, a la filosofía como «diario remanso» del espíritu libre de aprehensiones e inquietudes escolares, etc., hasta «producir en ellos una saludable catarsis, una liberación de las tensiones escolares». Además que «esta doble función analítica y catártica... es lo esencial», y para más *inri* «porque lo esencial es que el muchacho experimente en vivo —y la sufra— la asistematicidad de aquello». Toma castaña.

h) ¿La Filosofía, «muy poca cosa»?

Claro es, nuestro colega reconoce que de esta manera «cuando termine el curso no sabrá, quizás, definir «qué es filosofía». Como si tuviera experiencia de ello con sus (sus) alumnos. No importa, porque «habrá aprendido a “saber”» preguntar, a interrogarse, a buscar, se encontrará más libre, con menos dudas, menos dogmático, más crítico...». Pero no sabemos ni nos aclara qué se preguntará, interrogará o buscará, qué libertad ha conseguido, qué dudas le ha creado, en qué es menos dogmático, y cómo y en qué es más crítico. Y eso es lo primero que debía aclararnos, si es que no es pura y hueca palabrería inútil y sin sentido. Por esta línea se entiende lo que nos dice en otro lugar, entendemos nosotros, al decir que «la filosofía, sin ser un concepto vacío, es, no obstante, muy poca cosa, y si queremos cumpla una función práctica en nuestra vida, hemos de colocarla en “su lugar”». Pero ya, ¡qué más da! La filosofía no es nada, o lo es todo, hasta una pasión inútil de nuestro compañero.

NUMERO MONOGRAFICO DEDICADO A FISICA Y QUIMICA

En un plazo de, aproximadamente, un año se espera publicar un número monográfico dedicado a las materias de Física y Química.

Con el fin de conocer a través de los lectores interesados, la estructura básica del mencionado número, se ruega cumplimentar la siguiente encuesta y enviarla a:

REVISTA DE BACHILLERATO
DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZAS MEDIAS
Paseo del Prado, 28, planta 7.ª. Madrid-14

Elija UNA de las tres opciones siguientes:

- 1.ª Dedicar el número monográfico a un SOLO aspecto de las asignaturas (por ejemplo, experimentos, fronteras de la física y química, didáctica, etc.) Cite el aspecto de que debe tratarse.

.....

- 2.ª Dedicar el número monográfico a CUATRO aspectos de las asignaturas. Cítelos a continuación:

1.º

2.º

3.º

4.º

- 3.ª Dedicar el número a cualquier tema, sin fijarlos previamente. Una vez recibidos los artículos en la redacción de la revista, se haría una selección y clasificación de los mismos.

Si es esta su elección marque una cruz en el recuadro. ☐
¿Estaría usted dispuesto a enviar un artículo para este número?

☐

SI

☐

NO

En caso afirmativo complete los siguientes datos:

Nombre y apellidos

Domicilio: Calle número

Distrito postal

Ciudad

Posible título del artículo

.....

¡Destape España!



ESPAÑA GEOGRAFIA * * * * *

¡LA MAS VERAZ, COMPLETA Y ACTUAL
VISION DE NUESTRO PAIS;

*LUJOSA PRESENTACION EN GUAFFLEX ESTAMPADA EN ORO, CON
SOBRECUBIERTA A TODO COLOR.

*560 PAGINAS.

*196 MAPAS Y ESQUEMAS GRAFICOS.

*480 FOTOGRAFIAS A TODO COLOR.

DON
CALLE
CIUDAD
PROVINCIA

Deseo me envíenejemplar / es de
" ESPAÑA. GEOGRAFIA " al precio de 3.200 Ptas.
ejemplar más gastos de envío.

EDITORIAL EVEREST, S.A. — Apartado 10045
MADRID

**PIDALO HOY
MISMO A SU
LIBRERO,
O ENVIENOS
ESTE CUPON.**

**EDITORIAL
EVEREST, S.A.**



INFORME • DOSSIER

Proyecto de centros superiores de formación del profesorado (ideas básicas)

Sin duda en la calidad de la enseñanza el factor más decisivo es la del profesorado. Y el nivel de calidad del profesorado viene, a su vez, determinado en gran medida por el procedimiento utilizado para seleccionarlo.

Parece conveniente establecer un sistema de selección que pueda sustituir con ventaja al tradicional conocido como de «oposiciones» (aunque éste pueda subsistir como complementario en algunos casos).

Podemos pensar que la selección de profesorado ganará en racionalidad, objetividad y rigor si se realiza no como hasta ahora en lo que podríamos llamar un acto «puntual», sino a través de todo un «proceso» cuya duración fuera equivalente a la del tiempo que hoy por término medio invierten los candidatos en la preparación «privada» de las llamadas «oposiciones».

Ahora bien: la puesta en marcha de un sistema «procesual» de selección hace de hecho necesaria la presencia de los futuros profesores en un tipo especial de centros. Serían los que, desde el primer momento, hemos llamado «escuelas de profesorado» o también —con un término que suscita reparos en algunos medios, pero que expresa bien su finalidad— «escuelas de funcionarios docentes».

Por otra parte —y aunque las proyectadas Escuelas se presentan inicialmente, en cuanto alternativa al sistema de oposiciones, con una finalidad preferentemente selectiva—, no podemos concebir la *selección procesual* que queremos como algo puramente selectivo, como una mera frecuencia de pruebas comprobatorias de las cualidades exigibles al futuro docente, sino como parte o dimensión de un todo al que también pertenece como dimensión esencial la formativa. Nadie, en efecto, podrá hoy discutir que la selección constituye un «momento» o «aspecto» de un

proceso único que es también inevitablemente formativo.

Si formación, selección y perfeccionamiento del profesorado constituyen un proceso único y continuo, en todos los momentos o fases de este proceso (que ha de ser para cada profesor coextensivo con su vida desde que inicia su preparación inmediata para el ejercicio profesional de la docencia) concurren los aspectos formativos y selectivos. En cada momento o fase, sin embargo, se destacarán en primer plano unos u otros. Si quien *se forma «para» profesor* pasa en un momento determinado, en virtud del carácter simultáneamente selectivo de esta primera fase formativa, a *ser profesor* (podemos llamarle «de primer ejercicio»), no puede en absoluto considerar que con esto (con su acceso al ejercicio profesional de la docencia) es ya y para siempre un profesor sin más, sino *un profesor que sigue formándose*. Las fases formativas que ahora ha de recorrer como profesor, en la medida en que las recorre como tal, es decir, después de los mínimos que se le han exigido para el ejercicio profesional de la docencia, se pueden considerar *perfectivas*, pero también persisten los aspectos *selectivos*, ya que su *promoción dentro de la carrera docente habrá de pasar por la consideración selectiva de su actividad profesional y de su formación permanente*.

El «currículum» de cada profesor como tal —que deberá ir quedando reflejado en su expediente o registro personal— comienza en el momento de su ingreso en una de las proyectadas Escuelas. Inicia, entonces, su *carrera docente*. La «carrera docente» supone una *evaluación continua* del profesor a partir de su primera preparación pre-profesional, de su actividad docente-educadora profesional así como del rendimiento en los cursos que para perfeccionarse habrá de

seguir y que supondrán *obligados contactos periódicos* con las Escuelas. A estos Centros estarán asimismo encomendados los cursos especiales para *directivos*.

Se trata, pues, ciertamente, de *seleccionar*; pero de *seleccionar formando*. Pero ¿qué tipo de formación pretenden impartir las nuevas Escuelas? Si como selectivas están éstas plenamente justificadas ¿qué sentido pueden tener, en cuanto *formativas*, frente a otras Instituciones universitarias, que hoy se ocupan con la formación del profesorado de cualquier nivel?

Dar una respuesta correcta a estos interrogantes, obliga a sentar unas «premisas» en cuya aceptación tal vez no sería difícil un acuerdo prácticamente unánime:

1. Para la docencia se requieren, entre otras cosas y de modo muy importante, *conocimientos* (no sólo en el sentido de que para cualquier profesión se requieren, sino porque la docente consiste, en muy gran medida, en hacer que se adquieran conocimientos).

2. Los conocimientos científico-académicos que hoy se exigen a nuestros profesores son (con extrañas salvedades como la contenida en el artículo 121.3. de la L.G.E.) universitarios. Y deben seguir siéndolo.

3. Junto a estos conocimientos (que constituyen en cierto modo el «material» con el que ha de ejercer su actividad) el docente necesita otro tipo de *saber práctico*; el de cómo «manejarlos» para transmitirlos o, mejor, hacer que otros, los alumnos, los adquieran.

Es decir: son necesarios para la docencia un *saber* y un *saber-hacer* que en gran medida es un *saber-hacer con determinados saberes* y para *hacer-saber*.

O de otro modo: el candidato al ejercicio de la docencia necesita:

a) Una formación científica aca-

démica de nivel universitario.

- b) Una formación técnico-profesional (pedagógico-didáctica) también científicamente fundada.

El cómo y dónde adquieren los profesionales de la docencia estos elementos de su formación pueden ser diversos: o en distintos centros o en el mismo centro (caso éste último que se da, por ejemplo, en las actuales Escuelas U.U. de F. del P. de E.G.B.); en centros de nivel universitario o de otro nivel (caso éste último que se daba en España antes de la Ley General de Educación de 1970 y todavía se da en muchos países respecto de la formación del profesorado del primer nivel).

El Departamento de Educación pretende insertar la selección de su profesorado en un proceso que es también formativo. Pero, ¿puede acaso el Departamento de Educación asumir la formación de su propio profesorado?, ¿qué aspectos o elementos formativos, de entre los más arriba analizados, puede el Departamento de Educación proporcionar a sus profesores?

Digamos en primer lugar que el Departamento de Educación no está obligado a asumir —ni puede ni lo pretende— la formación *completa* de sus futuros funcionarios docentes. Al igual que a otros Departamentos, al de Educación le compete necesaria y exclusivamente la selección de sus funcionarios especiales, pero no *necesariamente* la *completa* formación de éstos. Al igual que otros Departamentos, el de Educación selecciona «sus» funcionarios, entre candidatos que han adquirido ya la preparación que inicialmente se considera base necesaria, genérica o específica, para el desempeño de las respectivas funciones (certificada por el título que suele exigírseles). Pero dada esta formación básica previa con la que se presentan los candidatos a la función pública, el Departamento correspondiente puede y debe: —adecuarla a las respectivas funciones propias; —perfeccionarla. Otra cosa es que en esta tarea formativa *complementaria* que cada Departamento ha de realizar con sus funcionarios, recurra o tenga que recurrir a la colaboración de funcionarios de otros Departamentos (cosa que ya ocurre incluso en la tarea puramente selectiva a la hora de constituir los diversos Tribunales). De la misma manera el Departamento de Educación exigirá a sus funcionarios docentes una formación básica previa de

determinado nivel según los casos. Y en sus propias Escuelas los someterá a un proceso selectivo en el que insertará *una acción formativa, encaminada no precisamente a impartirles una preparación que se supone, por principio, que ya poseen y que se les ha exigido como condición para ingresar en dichas Escuelas, sino con la finalidad de:*

- Adecuar la preparación científica, cada vez más especializada que, en muchos casos, adquieren en la Universidad a las necesidades más generales de la enseñanza en los niveles que corresponden al Departamento.
- Impartirles una formación técnico-profesional (pedagógico-didáctica) y, en general, proporcionarles los conocimientos obtenidos por las «ciencias de la educación» y más directamente relacionados con la praxis docente y organizativa de los centros en los que, según los casos, han de actuar.
- Dirigir, supervisar y criticar sus «prácticas» docentes efectivas.

Estas tres finalidades justifican y dan pleno sentido a la *tarea «formativa» que correspondería a estas proyectadas escuelas «selectivas»*.

El Departamento de Educación no ignora que la creación de unas nuevas Escuelas del Profesorado de E.G.B. plantearía especiales problemas a las actuales Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. Entiende, sin embargo, que en la solución a tales problemas las actuales escuelas Universitarias resultarían beneficiadas (según las consideraciones que se exponen en un documento informativo dirigido al Ministerio de Universidades e Investigación).

Junto a la tarea selectivo-formativa que correspondería a estas proyectadas Escuelas, en ellas se organizarían asimismo los programas, cursos o encuentros de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio. Este perfeccionamiento supone fundamentalmente la constante renovación pedagógico-didáctica, por un lado, y la actualización científica, por otro. La formación y perfeccionamiento del profesorado constituye una tarea eminentemente interdisciplinar. Las Escuelas, o Institutos estarán, por eso, abiertas a los más varios colaboradores cuya aportación se sumará a la del profesorado propio de las mismas. No se trata de dividir ni de duplicar pródigamente esfuerzos humanos, equipos, material

y dotaciones, sino de unir a cuantos expertos sean necesarios, sin diferencias de nivel y apriorísticas exclusiones, y de aprovechar la infraestructura material existente mediante los oportunos convenios que el Departamento de Educación pueda suscribir con otras Instituciones de la Administración o ajenas a ella.

Esta concurrencia interdisciplinar resulta imperiosamente necesaria en el ámbito de la investigación educativa que las proyectadas Escuelas han de organizar. Porque sin una paralela investigación, la auténtica formación y perfeccionamiento del profesorado —que supone renovación y progreso metodológico constante— sería imposible. La investigación puede hacerse a muchos niveles y requiere el concurso de numerosos elementos humanos. Por eso, el que las escuelas de profesorado del Departamento de Educación hayan de ser también centros de investigación educativa y, en particular, de investigaciones pedagógico-didácticas en los niveles que les corresponden ni atenta contra la alta función investigadora de la Universidad ni excluye sino que más bien exige la presencia como colaboradores o directores de programas, de profesores universitarios. Otra cosa es que, por ineludibles exigencias de la actual estructura departamental de la Administración Educativa, es al Ministerio de Educación al que corresponde organizar y administrar la realización de todas estas tareas referidas a los niveles educativos de su competencia.

«Numerus clausus» y criterios de admisión

La naturaleza selectiva de los cursos de acceso a la función pública docente que estas Escuelas o Institutos desarrollarán impone que el número de los admitidos en ellos supere al de los profesores previstos como necesarios en cada momento sólo en la proporción de los abandonos o mortandad académica previsibles. El «numerus», pues, de los admitidos viene inevitablemente «clausus» por las necesidades reales de cada momento, si bien, por esto mismo, resultará un número variable. Es evidente que las «necesidades reales» de profesorado serán en cada caso «relativas» a los criterios que se adopten para determinarlas. Está claro que donde serían necesarios 100 profesores sobre la base de la relación 1 profesor 40 alumnos,

serán necesarios 200 profesores si se maneja la relación 1/20. La relación numérica óptima profesor/alumnos es, por su parte, «relativa» al nivel y tipo de actividad: no es fija ni siquiera dentro de un mismo nivel. Supuesto el firme propósito gubernamental de acercamiento progresivo al óptimo en este punto, la determinación de las «necesidades reales» habrá de hacerse inevitablemente en función también de las «disponibilidades presupuestarias reales». Otra cosa es que para garantizar en cada momento el «óptimo posible» dentro de esas disponibilidades presupuestarias sea conveniente la participación de los diversos sectores afectados en los estudios previos.

En cualquier caso, y pese a que todavía —hasta llegar a una escolarización óptima— el sistema educativo podrá absorber *muchos* titulados que aspiran a la docencia, no pueden ignorar los afectados y la Sociedad española en general que, después de alcanzadas las cotas de escolarización por todos deseadas, serán muchos más los que si siguen las actuales tendencias, no podrán en absoluto conseguir un puesto como profesor. La selectividad es —y será— inevitable.

El acceso a la función docente a través de las Escuelas *no supone, por tanto, exclusión de la selectividad, sino una mayor racionalidad, objetividad y rigor en el procedimiento de selección*. Los factores aleatorios y emocionales que inciden de modo a veces notable en las pruebas tradicionales y restan fiabilidad a los resultados quedarían prácticamente eliminados del proceso que se inicia con el ingreso en la Escuela.

No es posible, sin embargo, ocultar que algunos de los inconvenientes de que adolece el sistema tradicional se instalarían con el nuevo proyectado en otro momento, anticipándose a la hora de ingresar en las Escuelas. Esto es tan cierto como inevitable. Sólo nos queda esperar que entre todos encontremos *los criterios de admisión más objetivos y con las menores contraindicaciones*. Cuáles hayan de ser estos criterios constituye para el Departamento de Educación un primer problema grave y delicado. De que estos criterios se establezcan con acierto y con —nos atreveríamos a decir— un amplio consenso depende en buena medida la aceptación social y la pervivencia de las proyectadas escuelas.

La «selección de entrada» debe

atender al igual que la *«selección de salida», a todas y sólo las cualidades que se requieren para el desempeño de las funciones docente-educativas en cada caso*. Si bien es verdad que este criterio parece claro y difícilmente cuestionable, también es cierto que su carácter puramente «formal» deja intactos los problemas cuya solución más nos interesa desde el punto de vista práctico. Ya a la hora de determinar el contenido material de las «cualidades-requeridas-para-el-desempeño-de-la-función-docente-educadora» se plantearía una discusión interminable, como bien puede suponer cualquiera que conozca, siquiera medianamente, las diversas y contrapuestas concepciones que los diversos grupos ideológicos sustentan sobre el papel que corresponde al profesor o al maestro. Podemos, con todo, confiar en que sería amplio el acuerdo sobre la necesidad de que el profesor posea una *seria preparación científica, clara aptitud (capacidad de comunicación, etc.) y formación pedagógica, así como, desde un punto de vista deontológico, una actitud abierta y un profundo respeto a la personalidad y conciencia de los educandos*. De estas cualidades y aptitudes quizá la más directamente evaluable en el momento de *selección para el ingreso* en la escuela es la *preparación científica*, tanto a través del expediente académico del candidato, como de las pruebas que pudieran también establecerse para obtener elementos *complementarios* de juicio y/o dirimir hipotéticos «empates». Habría que establecer también dentro del proceso de selección inicial test, entrevistas, pruebas de madurez general, casos prácticos, etc. Agradeceríamos muy de veras que *todos los consultados se pronunciaran sobre este punto crucial de los criterios selectivos para la admisión en las Escuelas*.

El profesorado de estos nuevos centros

En estos nuevos Centros de Formación de Profesorado habría en principio dos tipos de profesores: los encargados de las «didácticas» de las respectivas asignaturas o áreas, según el caso; y los encargados de los cursos de perfeccionamiento científico del profesorado en ejercicio.

Los profesores de las didácticas (el hecho de que se les llame así en este texto no prejuzga que ésta

haya de ser la denominación oficial que les corresponda ni que su cometido haya de ser *exclusivamente* impartir «didáctica») constituiría el personal docente fijo o «de plantilla» de estos Centros. Entendemos que para la enseñanza de la «didáctica» de unos determinados saberes a un determinado nivel quienes cuentan con experiencia en la enseñanza de las respectivas materias en el nivel de que se trate, se encuentran más capacitados que quienes, aun con altos conocimientos científicos, carecieran de dicha experiencia. Estos profesores de plantilla de los Centros de Formación de Profesorado accederán a la condición de tales a partir de los actuales cuerpos dependientes del Ministerio de Educación. Y este acceso se insertará en el proceso de la *carrera docente* de acuerdo con méritos y experiencia *objetivamente evaluados* e, incidentalmente si el caso lo requiere, en virtud de determinadas pruebas *complementarias*. La actividad de estos profesores estaría directamente consagrada a los *profesores en formación*, que constituyen el *alumnado* permanente de los nuevos Centros.

La formación *para* profesor que estas Escuelas impartirían durante el proceso de selección para el acceso a los cuerpos docentes comprende los elementos que más arriba se analizaban y entre los cuales habría que dar muy especial importancia a las «prácticas» de los candidatos. La dirección y valoración de estas prácticas estará encomendada a profesores de nivel respectivo en centros que no han de tener necesariamente la condición de especiales o «pilotos», al profesorado de los respectivos Centros de Formación y bajo el control de los Inspectores del nivel correspondiente.

Junto al profesorado fijo y para desarrollar los más variados programas y cursos de perfeccionamiento (actualización científica y metodológica...) *el Ministerio de Educación contratará a cuantos profesionales, dependientes del propio Departamento, de la Universidad o de otras Instituciones, sean necesarios*. Este profesorado *eventual* de los cursos de perfeccionamiento puede —y debe— tener la más variada procedencia «disciplinar». En tales cursos podrán darse cita psicólogos, sociólogos, pedagogos, economistas, técnicos en orientación, en programación y evaluación, en organización escolar y en dirección, filósofos de la educación, literatos y un largo etcétera.

La selectividad «terminal»

Las Escuelas o Institutos de Profesorado obedecen, en cuanto selectivas, a una necesidad de planificación. Se trata, como ya se ha dicho, de hacer que el número de profesores preparados se corresponda exactamente con el número de profesores necesarios en cada momento. La selectividad inicial o «de entrada» tenía como finalidad permitir el ingreso en la respectiva Escuela a un número de aspirantes superior al de los profesores necesarios sólo en el porcentaje previsible de abandonos. La selectividad terminal o «de salida» supondrá el acceso a la docencia profesional para un número exactamente igual al de los profesores previstos como necesarios en el momento de cada promoción. No se trata de determinar quiénes son *aptos* para el ejercicio de la docencia sobre el supuesto —irreal— de *plazas ilimitadas* sino quiénes son *los más aptos* para ocupar las *plazas limitadas* que existen.

Es posible, con todo, que el número de abandonos sea inferior al previsto y en consecuencia llegue al final de los cursos selectivos un número mayor o menor de «excedentes». Si este número fuera relativamente notable podría incluir el caso de quien no alcanzando a estar entre *los más aptos*, fuera *notablemente apto*. Cabría conferirle una «habilitación» que incluyera una expectativa de destino, cabría buscar las fórmulas más adecuadas (muy útiles serían las sugerencias y propuestas concretas al respecto) para darles una nueva oportunidad (con lo cual —conviene no olvidarlo a la hora de emitir opiniones sobre el particular— inevitablemente disminuyen los puestos disponibles para las siguientes promociones).

Desde estos Centros de Formación se accedería a los respectivos Cuerpos especiales de Profesorado dependientes del Departamento de Educación con la salvedad del correspondiente Cuerpo de Catedráticos Numerarios en los casos en que éste existe o está previsto. El acceso a la condición de Catedrático tendrá lugar a partir de la de profesor en ejercicio en el correspondiente nivel o modalidad y se insertará en el proceso de la carrera docente de acuerdo con méritos y experiencia objetivamente evaluados así como con el resultado de los cursos de promoción que pudieran establecerse.

Tipos, nombre y ubicación de los Centros Superiores de Formación del Profesorado

La diversidad de contenidos, la diferente estructura de los planes de estudios, el distinto grado de especialización, las peculiaridades educativas y hasta organizativas en cada nivel y modalidad, así como el principio que subyace a la idea misma de «carrera docente», la heterogeneidad de las titulaciones que se exigen para la docencia en cada caso, el modo como, según se ha dicho, deberá ser reclutado el profesorado de las Escuelas..., todo esto *no sólo parece aconsejar sino imponer* que sean diversos los Centros de Formación de Profesorado, destinados, respectivamente, al de E.G.B., B.U.P. y F.P.

En cuanto a la denominación de estos diversos Centros caben diversas posibilidades: la de llamarles a todos Centros Superiores de Formación de Profesorado añadiendo en cada caso la referencia al tipo de Profesorado al que está cada uno destinado; la de, para subrayar la diversidad y facilitar administrativamente la identificación, utilizar otros términos como los de Escuelas e Institutos respectivamente.

Convendría dar existencia jurídica mediante la/s correspondiente/s Ley/es a los diversos Centros de Formación de Profesorado sin excesiva demora, pero de manera que su efectiva implantación, de acuerdo con las oportunas disposiciones transitorias, obedezca a un plan experimental-gradual.

No parece aconsejable, aun cuando no hubiera obstáculos administrativos o presupuestarios, crear e implantar de modo simultáneo todos estos Centros. El proyecto es demasiado ambicioso y trascendental como para no empezar por una fase experimental durante la cual sea posible corregir errores cuya consolidación, en otros supuestos, podría malograr irremediablemente el nuevo sistema.

El número de los que se pusieran en marcha vendría determinado por las necesidades reales en las diversas demarcaciones territoriales que a estos efectos se contemplaran y limitado inevitablemente por las disponibilidades presupuestarias. Urge un estudio de los costes de implantación y sostenimiento de cada uno de estos Centros, quizá menos elevados de lo que en un primer momento pueda pensarse.

La ubicación de estos Institutos debe corresponderse con la estruc-

tura y sensibilidad regional autonómica del nuevo Estado.

La pervivencia del sistema de oposiciones como vía secundaria de acceso a los Cuerpos Docentes

Los Centros de Formación de Profesorado constituirían la gran *alternativa* al actual sistema de acceso a la docencia pública estatal, *pero no* tendrían por qué ser una alternativa *excluyente*. Desde luego, las oposiciones habrían de subsistir transitoriamente durante el período de implantación del nuevo sistema. Pero aún después que éste se hallara totalmente establecido, no sería necesario —y podría resultar desacertado— cegar jurídicamente la posibilidad de que accedan a la docencia por vía de oposición quienes con preparación, aptitudes y vocación para la enseñanza y alejados temporalmente del sistema podrían enriquecerlo con su incorporación, pero no pueden, por diversas razones, recorrer el camino de las Escuelas. La permanencia de la posibilidad jurídica de acceso a la docencia pública por medio de oposiciones supone la reserva de un determinado número de plazas para su cobertura por este procedimiento, número que podría ir disminuyendo hasta un tope mínimo permanente del 10 por 100 de las vacantes y siempre acumulable al de las que hayan de cubrir los «egresados» de las escuelas. La simultánea vía de la oposición resolvería también el problema de quienes quisieran acceder a la enseñanza de materias que no se corresponden con su titulación.

En la medida en que estos nuevos Centros lleguen a implantarse y cubrir sus objetivos y a medida que se pase el tiempo se produciría una extinción *de facto* de las oposiciones: terminarían siendo un «camino intransitado», aunque no cerrado, junto al «camino real» del nuevo sistema.

Centros de Formación, «carrera docente» y evaluación continua del profesorado

La «carrera docente» deberá ser establecida en el Estatuto del Profesorado con todo detalle. Conviene, sin embargo, poner ya de relieve su estrecha relación con los Centros Superiores de Formación de Profesorado ya que, en efecto:

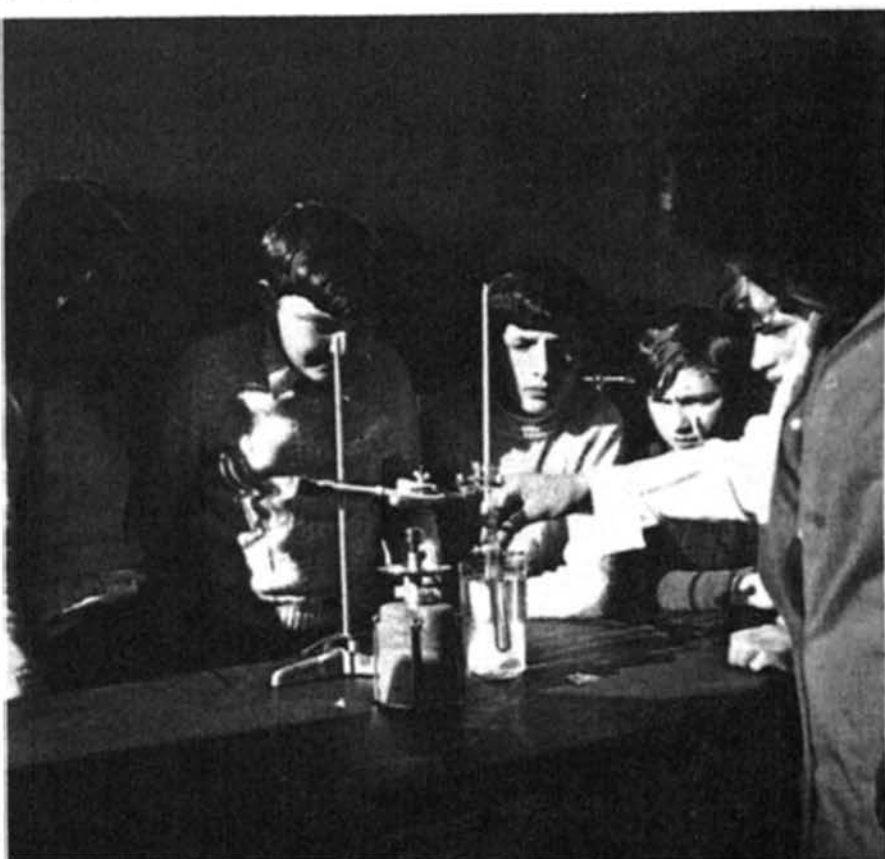
- en ellos justamente tendría la carrera docente su inicio;
- con ellos mantendrían los profesores en ejercicio periódicos contactos para tomar parte en las más variadas actividades de perfeccionamiento pedagógico (cursos, encuentros, conferencias, etc.), base de su promoción profesional;
- y en el proceso de la carrera docente se insertaría asimismo el acceso a la condición de «profesor de profesores» en ellos.

Tal como lo manifestaba en respuesta a una pregunta parlamentaria el Ministerio de Educación entiende —interesa resaltar esto— que «la carrera profesional y la promoción de los docentes no debe consistir sólo en el paso de un nivel educativo a otro, sino que ha de darse también dentro de cada nivel educativo, ya que la adscripción a uno u otro no ha de considerarse como expresión de mayor o menor capacidad, preparación o categoría, sino, ante todo, de una aptitud específica y de una elección vocacional (si bien para favorecer esta última es necesario indiscutiblemente promover una igualación ponderada de las condiciones sociolaborales y retributivas de todos los docentes). La Ley General de Educación daba ya unos primeros pasos para el establecimiento de una carrera docente sin solución de continuidad en ningún momento del proceso... Entre los proyectos primordiales del Ministerio de Educación —y por lo que a sus actuales competencias respecta se encuentra, en efecto, el de implantar una carrera docente más efectiva, más objetiva y más ágil, de acuerdo con la evaluación de cada profesor en un proceso continuo de formación - selección - perfeccionamiento y no en virtud de un mero automatismo cronológico» (Boletín Oficial de las Cortes Generales, Congreso de los Diputados. I Legislatura, Serie F, núm. 196-II, 17 de octubre de 1979).

En diversos momentos se ha mencionado la necesidad de una evaluación continua del profesorado como base imprescindible para la implantación seria de una auténtica carrera docente (que no consista en el mero transcurso del tiempo y de manera que los concursos de méritos no se conviertan en concursos de mera antigüedad). A nadie se oculta que esta evalua-

ción continua exige una organización y un personal evaluador del que no es posible disponer inmediatamente en toda su perfección y efectivos. Esta dificultad no de-

dad de su numeroso profesorado. En su momento, además, debería ser considerada la posibilidad de imponer como obligatorios determinados tipos de cursos.



I.N.B. de Navalmoral de la Mata (Cáceres). Clase de Química

quiera ser obstáculo sino, al contrario, estímulo para iniciar un camino que permitiría ir logrando una progresiva mejora de la calidad del profesorado y, por lo mismo, de la enseñanza. En este proceso de evaluación, junto con las respectivas Inspecciones (a las que corresponde «de oficio» la tarea evaluadora) es necesario que tomen parte como fuentes de información todos los demás sectores implicados en el sistema a fin de alcanzar el índice de fiabilidad deseable.

Los cursos de perfeccionamiento realizados por un profesor habrían de ser tenidos en cuenta en su evaluación, cuando la asistencia a los mismos haya supuesto una previa selección por méritos o cuando de hecho todos los profesores cuenten con la posibilidad de acceder a aquellos. El Ministerio de Educación desea y se propone estar pronto en disposición de ofrecer unos programas de perfeccionamiento que cubran la totali-

Los Centros de Formación de Profesorado serían también el lugar más adecuado para los cursos y encuentros que los profesores, movidos por el deseo del propio perfeccionamiento, organicen por sí mismos y estas actividades tendrían el apoyo oficial con las condiciones que reglamentariamente se señalarán.

El Ministerio de Educación, al ofrecer esta exposición general de las ideas básicas del proyecto de Centros Superiores de Formación de Profesorado consagrados a la del que cae bajo su propia competencia, espera de todos los afectados, a cuya consulta lo somete, las valiosas aportaciones que permitan enriquecerlo, concretarlo y realizarlo. Y lo hace con el pleno convencimiento de que este Proyecto sólo será realidad fecunda si el Profesorado, en su mayoría, así como los demás sectores interesados, lo hacen suyo, y en él se comprometen.

Comunicación del ministro de Educación al ministro de Universidades e Investigación sobre el proyecto de centros superiores de formación del profesorado

Excmo. Sr.:

Sin duda alguna el del profesorado es uno de los factores decisivos en la calidad de la enseñanza. El nivel de calidad del profesorado está, a su vez, determinado en gran medida por el procedimiento empleado para su selección. Esto explica que, al hacerme cargo del Ministerio de Educación, una de mis primeras y más graves preocupaciones haya sido la de establecer un sistema de selección que pueda sustituir con ventaja al tradicional conocido como de «oposiciones» (aunque éste haya de subsistir simultáneamente en algunos casos como secundario y complementario del nuevo que llegue a establecerse).

Entendemos que la selección de profesorado ganará en racionalidad, objetividad y rigor si se realiza no como hasta ahora, en lo que podríamos llamar un acto «puntual», sino a través de todo un «proceso» cuya duración fuera equivalente a la del tiempo que hoy por término medio invierten los candidatos en la preparación «privada de las llamadas «oposiciones».

Ahora bien: la puesta en marcha de un sistema «procesual» de selección hace de hecho necesaria la presencia de los futuros profesores en un tipo especial de centros. Serían los que, desde el primer momento, hemos llamado «escuelas de profesorado» o también —con un término que suscita reparos en algunos medios, pero que expresa bien su finalidad— «escuelas de funcionarios docentes».

Tales «escuelas», sin embargo, no lo serían sólo de selección —se ha dicho también—, sino de formación y perfeccionamiento del profesorado. Es esto último, sin duda, lo que ha hecho que algunos sectores hayan puesto seriamente en cuestión el sentido, conveniencia y aún la legitimidad de nuestro proyecto, dada la existencia de instituciones universitarias que tienen, en la vigente legalidad, encomendada la formación del profesorado de todos los niveles y de hecho la han venido impartiendo, con mayor o menor acierto, al profesorado hoy dependiente del Departamento de Educación.

Los Excmos y Magníficos señores Rectores que acompañaban a V.E. en la reunión que el pasado mes de Septiembre celebramos para tratar diversos problemas (derivados de la nueva estructura departamental de la Administración Educativa) expusieron con amplitud las graves reservas que nuestro proyecto inspira a cualificados sectores universitarios y las razones de diversa índole que harían superflua, contraproducente, cuando no disparatada, la creación de unas escuelas consagradas, bajo la exclusiva competencia administrativa del Departamento de Educación, a la formación-selección-perfeccionamiento del profesorado que de éste depende.

De entre las diversas razones aducidas contra estas nuevas escuelas, no parece que debamos detenernos en las de índole legal, pues evidentemente la creación de estos centros ha de hacerse mediante disposiciones con rango de «ley» a fin, justamente, de superar los obstáculos que la normativa al respecto todavía vigente pudiera contener. En tal supuesto apelar, como alguien ha dicho, a un posible ejercicio de acciones «legales» contra las proyectadas escuelas constituiría sin más una preocupante falta de lógica jurídica.

Peró si, en efecto, carecen de sentido, en este caso, las objeciones legales, no faltan otra «de fondo». La Universidad (era éste, al parecer, el argumento al que más fuerza atribuían los señores rectores) es la única institución con competencia no ya legal, sino *real*, para formar y perfeccionar a los profesores, pues sólo en la Universidad tiene la «ciencia viva», engendrada y alimentada por la investigación, su sede propia. Constituiría, por eso, un claro despropósito, fruto de la ignorancia de esta realidad, el que otras instancias pretendieran asumir las funciones formativo-perfectivas del profesorado de cualquier nivel. Sin duda el Departamento de Educación tiene competencia exclusiva para seleccionar su propio profesorado, pero no para formarlo y perfeccionarlo. Tal era —si no fue muy deficiente nuestra comprensión de lo expuesto— la conclusión

que los señores rectores querían dejar sentada en la ocasión ya dicha.

Consideramos que los temores y reparos suscitados por el anuncio de unas nuevas escuelas de profesorado desaparecerán y algunos argumentos se revelarán desprovistos de fuerza si exponemos con mayor concreción el sentido de nuestro proyecto. *Esta exposición contribuirá también al progreso del diálogo ya abierto sobre el tema entre los dos Departamentos.*

Para entender el proyecto que nos ocupa —y no considerarlo sin más como una de esas «genialidades» que los Ministros de Educación parecen estar condenados a tener— es necesario partir de la idea de «selección». Es, en efecto, como ya dijimos, la necesidad de arbitrar un nuevo sistema de selección de profesorado la que nos lleva a pensar en un «proceso» selectivo que sustituya al «acto» selectivo en que ahora consisten las pruebas de acceso a los diversos cuerpos docentes estatales. Era inevitable que las referencias de prensa que recogía este anuncio atribuyeran a estas «escuelas» de modo exclusivo una finalidad selectiva y destacaran no la mayor racionalidad, objetividad y rigor posibles de la nueva vía, sino la supresión del denostado sistema de oposiciones. Era esto último, al parecer, lo único que a algunos interesaba en la creencia errónea de que cualquier alternativa será siempre más fácil y, desde luego, lo único que «periódicamente» convenía resaltar. Pero quienes han sabido pararse a examinar el anuncio hecho por el Departamento en relación con estas escuelas han concluido que se trata de otra forma de «oposiciones». Evidentemente lo que hay de «odioso» en cualquier selección no queda ni va a quedar eliminado con el nuevo sistema. Pero si bien en este sentido, cabe hablar de un nuevo modo de «oposiciones», cualquier crítico imparcial ha de reconocer que en este caso estaríamos ante unas oposiciones «diluidas», más racionales, libres de las tensiones emocionales adicionales y tantas veces negativamente decisivas que acompañan a las pruebas

puntualmente concentradas en un breve espacio de tiempo. La naturaleza selectiva de estas proyectadas escuelas impone que el número de admitidos en ellas supere al de los profesores previstos como precisos en cada momento sólo en la proporción de los abandonos o mortandad académica previsibles. El número de los admitidos —carecería de sentido tratar de ocultar lo inocultable— ha de ser un «*numerus clausus*» no por capricho alguno (o interés corporativista), sino por las necesidades reales de cada momento, «*clausus*» en este sentido, pero, evidentemente, variable. Cuales hayan de ser los criterios de admisión en estas escuelas constituye para El Departamento de Educación un primer problema grave y delicado. De que estos criterios se establezcan con acierto y con —nos atreveríamos a decir— un amplio consenso depende en buena medida la aceptación social y la pervivencia de las proyectadas escuelas. La selección de entrada debe atender al igual que la selección de salida, *a todas y sólo las cualidades que se requieren para el desempeño de las funciones docente-educativas de cada caso*. Si bien es verdad que el criterio formulado parece claro y difícilmente cuestionable, también es cierto que su carácter puramente «formal» deja intactos los problemas cuya solución más nos interesa desde el punto de vista práctico. Ya a la hora de determinar el contenido material de las «cualidades requeridas para el desempeño de la función docente-educadora» se plantearía una discusión interminable, como bien puede suponer cualquiera que conozca, siquiera medianamente, las diversas y contrapuestas concepciones que los diversos grupos ideológicos sustentan sobre el papel que corresponde al profesor o al maestro. Podemos, con todo, confiar en que sería amplio el acuerdo sobre la necesidad de que el profesor posea una *seria preparación científica, clara aptitud* (capacidad de comunicación, etc.) *y formación pedagógica, así como, desde un punto de vista deontológico, una actitud abierta y un profundo respeto a la personalidad y conciencia de los educandos*. De estas cualidades y aptitudes quizá la más directamente evaluable en el momento de *selección para el ingreso* en la escuela es la *preparación científica*, tanto a través del expediente académico del candidato, como de las pruebas que pudieran también establecerse para obtener

elementos complementarios de juicio y/o dirimir hipotéticos «empates». Habría que establecer también dentro del proceso de selección inicial test, entrevistas, pruebas de madurez general, casos prácticos, etc.

Está, pues, clara desde el primer momento la finalidad preferentemente selectiva que persiguen las proyectadas nuevas escuelas de profesorado, pero nadie podrá hoy discutir que la selección constituye un «momento» o «aspecto» de un proceso único que es también inevitablemente formativo. No podemos concebir la *selección procesual* que queremos como algo puramente selectivo, como una *mera frecuencia de pruebas* comprobatorias de las cualidades exigibles al futuro docente, sino como parte o dimensión de un todo al que también pertenece como dimensión esencial la formativa. Formación - selección - perfeccionamiento del profesorado constituye un proceso único continuo. En todos los momentos de este proceso (que ha de ser, para cada profesor, coextensivo con su vida desde que inicia su preparación *inmediata* para el ejercicio *profesional* de la docencia), concurren los aspectos formativos, selectivos y perfectivos. Si quien *se forma «para» profesor* pasa en un momento determinado, en virtud del carácter simultáneamente selectivo de esta primera fase formativa, a *ser profesor* (podemos llamarle «de primer ejercicio»), no puede en absoluto considerar que con esto (con su acceso al ejercicio profesional de la docencia) es ya y para siempre un profesor sin más, sino un *profesor que sigue formándose*. Las fases formativas que ahora ha de recorrer como profesor, en la medida en que las recorre como tal, es decir, después de los mínimos que se le han exigido para el ejercicio profesional de la docencia, se pueden considerar *perfectivas*, pero también persisten los aspectos *selectivos*, ya que su *promoción dentro de la carrera docente* habrá de pasar por la *consideración selectiva de su actividad profesional y de su formación permanente*. El «currículum» de cada profesor como tal-que deberá ir quedando reflejado en su expediente o registro personal— comienza en el momento de su ingreso en una de las proyectadas Escuelas. Inicia, entonces, su *carrera docente*. La «carrera docente» supone una *evaluación continua* del profesor a partir de su primera preparación pre-profesional, de su

actividad docente-educadora profesional y del rendimiento en los cursos que para perfeccionarse habrá de seguir y que supondrán *obligados contactos periódicos* con las Escuelas. A estos Centros estarán asimismo encomendados los cursos especiales para directivos.

Se trata, pues, de *seleccionar*, pero de *seleccionar formando*. Ahora bien: —y ésta sería la réplica— si seleccionar y formar son en nuestro planteamiento «*inseparables*», y, a partir de su competencia administrativa para seleccionar el Departamento de Educación se atribuye también la de formar, más «lógico» sería que a partir de la competencia *real* que la Universidad tiene para formar —y puesto que formar es algo más fundamental y difícil— se atribuyera a la Universidad la competencia administrativa para seleccionar... De hecho, además, Facultades, Escuelas Universitarias, Institutos de Ciencias de la Educación son instituciones que de una u otra manera forman y perfeccionan a nuestros profesores. ¿Qué sentido tendrían, qué papel desempeñarían frente a ellas las nuevas escuelas? ¿Nacerían desprovistas de sentido *en cuanto formativas*, las nuevas escuelas y sería el selectivo el único papel que les diera justificación? ¿Serían, por el contrario, algunas de estas instituciones ya existentes las que quedarán desprovistas de sentido o se vieran, al menos, sustancialmente alteradas en sus planes de estudios y hasta en su organización, al aparecer las nuevas escuelas...?

Para hacer posible una respuesta correcta a estos interrogantes, conviene sentar unas «premisas» en cuya aceptación, creemos, no será difícil un acuerdo prácticamente unánime:

1. Para la docencia se requieren, entre otras cosas de un modo importante, *conocimientos* (no sólo en el sentido de que para cualquier profesión se requieren, sino porque la docencia consiste, en muy gran medida, en hacer que se adquieran conocimientos).
2. Los conocimientos científico-académicos que hoy se exigen a nuestros profesores son (con extrañas salvedades como la contenida en el Art. 121, 3, de la L.G.E.) universitarios. Y deben seguir siéndolo.
3. Junto a estos conocimientos (podemos llamarlos también «científicos» o simplemente «académicos») que constituyen, en cierto

modo, el *material* con el que ha de ejercer su actividad, *el docente necesita otro tipo de saber práctico*: el de cómo manejarlos para transmitirlos o hacerlos adquirir a otros (los alumnos).

Es decir: son necesarios para la docencia un *saber* y un *saber-hacer* que en gran medida es un *saber-hacer con determinados saberes* y para *hacer-saber*.

O de otro modo, el candidato al ejercicio de la docencia necesita:

- a) Una formación científica académica de nivel universitario.
- b) Una formación técnico-profesional (pedagógico-didáctica) también científicamente fundada.

El cómo y dónde pueden adquirir los profesionales de la docencia estos elementos de su formación pueden ser diversos: o en distintos centros o en el mismo centro (caso este último que se da, p.e., en las actuales Escuelas UU. de F. del P. de EGB) en centros de nivel universitario o de otro nivel (caso este último que se daba en España antes de la Ley General de Educación de 1970 y todavía se da en muchos países respecto de la formación del profesorado del primer nivel).

El Departamento de Educación pretende insertar la selección de su profesorado en un proceso que es también formativo... Pero, puede acaso el Departamento de Educación asumir la formación de su propio profesorado, qué aspectos o elementos formativos, de entre los más arriba analizados, puede el Departamento de Educación proporcionar a sus profesores?

Digamos en primer lugar que el Departamento de Educación no está obligado a asumir —ni puede ni lo pretende— la formación *completa* de sus futuros funcionarios docentes. Al igual que a otros Departamentos, al de Educación le compete necesaria y exclusivamente la selección de sus funcionarios especiales, pero no necesariamente la completa formación de éstos. Al igual que otros Departamentos, el de Educación selecciona sus funcionarios, entre candidatos que han adquirido ya la preparación que inicialmente se considera base necesaria, genérica o específica, para el desempeño de las respectivas funciones certificadas por el título que suelen exigírseles.

Pero dada la formación básica previa con la que se presentan los candidatos a la función pública,

cualquier Departamento puede y debe: adecuarla a las respectivas funciones propias; perfeccionarla. Otra cosa es que en esta tarea formativa *complementaria* que cada Departamento ha de realizar con «sus» funcionarios, recurra o tenga que recurrir a la colaboración de funcionarios de otros Departamentos (cosa que ya ocurre incluso en la tarea puramente selectiva a la hora de constituir los diversos tribunales). De la misma manera, el Departamento de Educación exigirá a sus funcionarios docentes una formación básica previa de determinado nivel, según los casos. Y en sus propias escuelas los someterá a un proceso selectivo en el que insertará una *acción formativa encaminada NO precisamente a impartirles una preparación que se supone, por principio*, que ya poseen y que se les ha exigido como condición *para ingresar en dichas escuelas*, sino con la finalidad de:

- Adecuar la preparación científica, cada vez más especializada que, en muchos casos, adquieren en la Universidad a las necesidades más generales de la enseñanza en los niveles que corresponden al Departamento.
- Impartirles una formación técnico-profesional (pedagógico-didáctica) y, en general, proporcionarles los conocimientos obtenidos por las «ciencias de la educación», y más directamente relacionados con la praxis docentes y organizativa de los centros en los que, según los casos, han de actuar.
- Dirigir, supervisar y criticar sus prácticas» docentes efectivas.

Estas tres finalidades (adecuar la formación que ya poseen a las necesidades concretas de la enseñanza que han de impartir, proporcionarles conocimientos específicos sobre educación y dirigir sus prácticas): justifican y dan pleno sentido a la *tarea «formativa» que corresponde a estas proyectadas escuelas «selectivas»* en el caso de las que han de dedicarse a la formación y selección del profesorado de BUP y en el de las que se destinarán al profesorado de F.P. La creación de estas Escuelas o Institutos de Formación del Profesorado de B.U.P. y de F.P. no ofrecen dificultades especiales.

No sólo no generarían ningún conflicto, sino que satisfarían una necesidad imperiosa.

El problema se plantea respecto

de unas nuevas escuelas de formación para el profesorado de E.G.B. Las actuales Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., imparten a sus alumnos tanto la formación científico-académica, como la técnico-profesional (pedagógico-didáctica) y ésta, así teórica como práctica. Si tales Escuelas dependieran del Departamento de Educación, bastaría conferirles el riguroso carácter selectivo que hoy no tienen, para que el proyecto de Educación quedara, en lo que hace el profesorado de E.G.B., perfectamente realizado. Dado, sin embargo, que dichas Escuelas se sustraen en este momento a la competencia del Departamento de Educación y en el supuesto probable de que así siga ocurriendo, unas nuevas escuelas de profesorado de E.G.B.:

- O bien se limitan a una tarea selectiva (supuesto, en cierto modo, contrario con el proyecto mismo).
- O bien mantienen el mismo esquema de actividades formativas antes señalado.

Y en este segundo caso:

- O bien constituyen una «repetición» (difícilmente justificable) de las ya existentes, en sus aspectos formativos.
- O bien las actuales Escuelas Universitarias han de verse obligadas a una profunda transformación, si es que no quedan por completo desprovistas de sentido.

Ante esta situación, nuestro Departamento podría simplemente «desentenderse» de la repercusión que en las actuales Escuelas Universitarias de E.G.B. tuviera la creación de las nuestras. Pero si esta actitud tendría una explicación *administrativa* bien clara, difícilmente encontraría una justificación política y quizá mucho menos ética. Cualquiera que haya de ser la decisión que se tome con respecto a unas futuras escuelas de profesorado de E.G.B., tal decisión ha de adoptarse con plena conciencia del problema que queda formulado. Que para adoptar la decisión de crearlas se cuente con el resultado de una consulta, siquiera a través de oportunas conversaciones, a los afectados y/o a las instancias de las que dependen las actuales Escuelas Universitarias de E.G.B., parece no sólo conveniente, sino políticamente obligado.

¿Cuál sería, a nuestro juicio, la «salida» objetivamente más «ra-

zonable» al, digamos, «dilema» planteado? R.

Veamos:

1. Las nuevas Escuelas de Profesorado de E.G.B. proyectadas por el Departamento están plenamente justificadas como *nueva vía de selección*. Las críticas a las «oposiciones» valen también, por supuesto, para las de E.G.B. y no hay ninguna razón para que el nuevo sistema de selección a través de las escuelas no se aplique también a los profesores de E.G.B.

2. Este tipo de selección supone un proceso que es a la vez formativo.

3. Dado que la mayor parte de los que ingresarán en estas nuevas escuelas procederían de centros universitarios que se denominan y son precisamente de «formación» del profesorado de E.G.B., se produciría una «repetición» de los «elementos formativos».

4. Para evitar esta «repetición» lo más acertado y racional tal vez no sería que dejaran de crearse las nuevas escuelas proyectadas por Educación, sino que se transformar profundamente las actuales Escuelas Universitarias de E.G.B.

5. Esta transformación a la que en cierto modo se verían «forzadas» las actuales Escuelas UU de P. de E.G.B., con la creación de las proyectadas no constituye ningún grave mal público que deba evitarse (pese a las dolorosas perturbaciones que produciría en algunos), sino un bien que debe procurarse. Las actuales Escuelas UU. de P. de E.G.B. podrían transformarse en centros universitarios (¿de primer ciclo?) con un contenido académico más diversificado y con unas consecuentes más amplias perspectivas profesionales para sus alumnos. Podrían dar primacía, en sus planes, a las ciencias de la educación, tratadas, como las demás ciencias en las Facultades, en un plano académico teórico y el título que expidieran podría luego, en el baremo para el ingreso en las escuelas de este Departamento, obtener una puntuación especial... Pero si los legítimos intereses implicados en las actuales Escuelas UU. de P. de E.G.B. nos llevan a hacer la anterior sugerencia, las razones sociopolíticas «de futuro» abogan en nuestra opinión por la diversificación académica de las mismas. No olvidemos que, como ya antes hemos advertido, hoy, según la L.G.E. (Art.º 102, 1.1), para ejercer la docencia en E.G.B., junto a la diplomatura que se obtiene en las Escuelas UU. de P. de

E.G.B. son válidos otros títulos. Con más razón, en nuestro actual contexto, para el ingreso en las nuevas escuelas que proyecta Educación deberá exigirse, sin otras especificaciones, una preparación con nivel mínimo de diplomatura, ingeniería técnica o arquitectura técnica (por emplear términos, aún vigentes, de la L.G.E.).

¿Qué sentido podría mantener un título universitario académico-profesional tan específico, como el Profesor de E.G.B., en un momento en el que el número de profesores necesarios en este nivel es notablemente inferior al de quienes poseen o están en camino de obtener dicho título? No se puede ignorar que a las Escuelas UU. de P. de E.G.B. acuden en la actualidad un número de alumnos tan alarmantemente superior al de los profesores necesarios en este nivel, justamente porque en la mayor parte de las poblaciones donde estos centros radican, son los únicos universitarios. Son la única posibilidad de acceso a los estudios superiores con la que muchos cuentan y a ella se acogen sin, al parecer, especial interés y vocación en muchos casos. ¿No sería más rentable para la sociedad y más gratificante para quienes en esas poblaciones aspiran a estudios universitarios, el que las actuales Escuelas de P. de E.G.B. experimentaran una transformación que les permitiera proporcionar una preparación y expedir unos títulos más diversificados y con más variadas «salidas»?

Algunas Facultades universitarias incluyen en sus planes de estudios la «didáctica» de los respectivos saberes que imparten, e incluso tienen establecida o pretenden establecer una especialidad o especialización «docente». Ningún reparo puede hacerse contra tan loables iniciativas, pero, en los actuales supuestos, haber cursado en una Facultad Universitaria una especialidad «docente», no puede dispensar del paso por las Escuelas que este Departamento de Educación establezca como vía de acceso a la docencia en los centros que de él dependen. Cabría, simplemente estudiar la conveniencia de conceder, en tales casos, algunas «convalidaciones».

Cuanto va expuesto deja sin fundamento el temor de que el Ministerio de Educación pretenda arrogarse competencias científicas o asumir funciones formativas que no le corresponden. El Departamento de Educación trata simplemente de cumplir las obligaciones

que le vienen impuestas por sus competencias administrativas. En ningún momento, pues, se ha puesto en duda la competencia y capacidad real que la Universidad, en exclusiva si se quiere, tiene para la formación científico-académica, así como para el perfeccionamiento y «puesta al día» del profesorado de cualquier nivel. El Departamento de Educación recibe a quienes han de ser sus funcionarios docentes ya formados por la Universidad y a la Universidad necesariamente habrá de recurrir para encomendarle el perfeccionamiento científico de los profesores en ejercicio. Pero si esto es cierto, debemos también al mismo tiempo mantener clara la distinción entre el plano científico-académico (en el que corresponde a la Universidad las indiscutibles competencias dichas) y el plano administrativo (en el que no puede el Ministerio de Educación renunciar a las suyas). Es al Departamento de Educación al que corresponde la *programación, gestión y administración*, tanto de los cursos selectivo-formativos como de los prefecivos destinados a su propio profesorado. No se trata de duplicar esfuerzos ni dotaciones materiales. El Departamento de Educación deberá contratar a profesores universitarios y «arrendar», cuando sea el caso, medios materiales con los que ya cuenta la Universidad a fin de proporcionar a los profesores que de él dependen los cursos de formación y perfeccionamiento que sean necesarios, al igual que otros departamentos, aunque sin duda en menor escala, pueden y, según los casos, deben recurrir, para la formación y perfeccionamiento de sus propios funcionarios especiales a los medios personales y materiales de que la Universidad dispone.

En las proyectadas escuelas serían dos los tipos de profesores: los encargados de la «didáctica» de las diversas áreas y asignaturas y los encargados del perfeccionamiento o «puesta al día» en el plano estrictamente científico. La enseñanza de las «didácticas» estará encomendada a profesores extraídos de los cuerpos docentes que dependen del Departamento de Educación. Estos profesores ocuparán plazas de plantilla y el acceso a las mismas se insertará en el proceso de la «carrera docente» de acuerdo con méritos y experiencia objetivamente evaluados e, incidentalmente si el caso lo requiere, en virtud de determinadas pruebas complementarias.

Entendemos que para la enseñanza de la «didáctica» de unos determinados saberes a un determinado nivel quienes cuentan con experiencia en la enseñanza de las respectivas materias en el nivel de que se trate, se encuentran más capacitados que quienes, aún con altos conocimientos científicos, carecieran de dicha experiencia. Junto a este profesorado fijo y para desarrollar los programas de perfeccionamiento científico del profesorado el Ministerio de Educación contratará a cuantos profesionales, dependientes de la Universidad o de otras Instituciones, sean necesarios. La educación y la formación de profesores es sin duda una compleja tarea que exige la *concurrency interdisciplinar de los más diversos profesionales y expertos*. Presididas por la única finalidad de formar y perfeccionar profesores, estas escuelas estarán abiertas a las más variadas colaboraciones. En ellas han de darse cita psicólogos, sociólogos, pedagogos, economistas, planificadores, técnicos en orientación, programación, organización, investigadores, filósofos, etc. De la Universidad o de otras Instituciones consagradas a investigaciones educativas pueden provenir los directores de las tareas de investigación que también estas escuelas habrán de realizar, ya que, efectivamente, como alguien ha señalado oportunamente entre nosotros «la formación y perfeccionamiento del profesorado no se puede hacer, ni avanza si no hay paralelamente una actividad de investigación y experimentación en los distintos campos de las ciencias de la educación y, en particular, en los fundamentos científicos y técnicos de la formación y perfeccionamiento del profesorado». La investigación puede hacerse a muchos niveles y requiere el concurso de numerosos elementos humanos. Por eso, el que las escuelas de profesorado del Departamento de Educación hayan de ser también centros de investigación educativa y, en particular, de investigaciones pedagógico-didácticas en los niveles que les corresponden, ni atenta contra la alta función investigadora de la Universidad ni excluye, sino más bien exige la presencia como colaboradores o directores de programas, de profesores universitarios. Nos complace citar de nuevo un escrito redactado en una institución universitaria: «A pesar de lo costosa que resulta la investigación y la experimentación pedagógicas, es imprescindible para

una formación y perfeccionamiento del profesorado con cierto valor. La formación y perfeccionamiento del profesorado es una tarea que en su dimensión estatal tiene una gran amplitud y complejidad. Para ponerla en marcha se requiere llamar a colaborar a todas las personas e instituciones que tienen relación con este campo. Más que separar o dividir es necesario sumar e integrar esfuerzos y recursos, unir a personas de distintos campos y niveles de experiencia... Por eso no debe hacerse cuestión de cuerpo o nivel educativo.» Asumimos plenamente estas consideraciones.

Pero el hecho de que la formación y perfeccionamiento del profesorado de cualquier nivel exija el concurso de profesores y expertos también de cualquier nivel y, por supuesto, con más razón que en ningún otro caso, del universitario, no impide que sea el Departamento de Educación el que organice y administre los cursos correspondientes a la formación-selección y perfeccionamiento del profesorado que cae bajo su competencia. Es ésta una exigencia administrativa. *Podrá parecer buena o mala la actual estructura departamental de la administración educativa, pero está claro que incurriría en grave contradicción quién aceptando como buena esta estructura rechazara al mismo tiempo las consecuencias administrativas que de ella se derivan.* Sin duda el sistema educativo, por su misma naturaleza, constituye una unidad y el haberlo reconocido así formalmente es uno de los aciertos que no pueden negarse a la L.G.E. (art. 9). Habrá quienes piensen que de acuerdo con esta unidad real también la administración educativa debiera estar encomendada a un único Departamento. No nos toca entrar en semejante discusión. Está claro, sin embargo, que la actual dicotomía administrativa no debe entrar en contradicción con la unidad real del sistema, sino servirla. Para esto tan necesaria como la coordinación entre los dos Departamentos educativos en los muchos temas de común interés y de compartidas competencias es la clara distinción de las que a cada uno correspondan en exclusiva.

Según el Real Decreto 1.000/1979, de 27 de abril (B.O.E. del 3 de mayo), los Institutos de Ciencias de la Educación caen bajo la competencia del M.U.I. en tanto que el I.N.C.I.E. queda bajo la del Ministerio de Educación. Este re-

parto administrativo de las competencias del antiguo M.E.C. entre los actuales M.E. y M.U.I. —que no supone un obstáculo a la unidad real del sistema educativo impuesta por los hechos y consagrada por la L.G.E.— obliga, sin embargo, en este caso, a una profunda reorganización, tanto de los I.C.E.s como del I.N.C.I.E. Bastaría tener en cuenta que al I.N.C.I.E. corresponde, entre otras funciones, la de coordinar las actividades de los I.C.E.s y el perfeccionamiento del profesorado de los mismos, para que, ante la nueva situación, quede clara la necesidad de redefinir las competencias, tanto de los I.C.E.s como del I.N.C.I.E.

El I.N.C.I.E. puede pasar a desempeñar las funciones que corresponderían a una Dirección General de Formación del Profesorado en el Departamento de Educación. A su amparo puede perfectamente acogerse la creación de las proyectadas Escuelas de Formación Selección y Perfeccionamiento del profesorado. Por otra parte —y en virtud del principio que podríamos llamar de *autonomía departamental*, la creación de estas Escuelas supone la supresión de la exigencia de cursos en los I.C.E.s como requisito para el acceso a los diversos Cuerpos docentes dependientes de Educación y la derogación de los correspondientes preceptos de la L.G.E., antes mencionados, ó, en su caso, la restricción de la vigencia de los mismos al ámbito universitario.

Es necesario tener en cuenta:

- Que la mayor parte de la actividad que han desarrollado y vienen desarrollando los I.C.E. se vierte sobre el profesorado de los niveles y modalidades que corresponde al Departamento de Educación.
- Que gran parte del personal que trabaja en los I.C.E. pertenece a cuerpos docentes dependientes del Departamento de Educación y lo hacen en «comisión de servicio».

De acuerdo con esta realidad es asimismo necesario:

- Asignar al Departamento de Educación las partidas presupuestarias que se invierten actualmente en las actividades de formación y perfeccionamiento que los I.C.E. vienen realizando con los profesores de los niveles y modalidades correspondientes al Departamento de Educación.
- Recuperar, si fuera necesario, el personal de Educación que

preste servicios en los I.C.E., sin que *necesariamente* haya de pasar a prestarlos en las nuevas Escuelas que se creen, ya que el personal docente de éstas deberá seleccionarse de acuerdo con los criterios que la misma idea de «carrera docente» sugiere. No obstante, buena parte de los funcionarios de este Departamento que han venido prestando servicio en los I.C.E. podrán integrarse de una u otra forma a las actividades de las nuevas escuelas: sería torpe e injusto dilapidar la preparación y experiencia que han adquirido.

En la misma reunión de septiembre a la que más arriba nos referimos se acordó prorrogar por tres meses, y a propuesta de los Rectores, las Comisiones de Servicio a favor de los funcionarios de este Departamento que en aquel momento se encontraban adscritos a los I.C.E. mediante la mencionada fórmula administrativa y cuya continuidad en las actividades que venían desarrollando en dichos Institutos se considerase imprescindible, en aquel momento. A partir

del día 1 de Enero tales funcionarios podrían incorporarse a los puestos que el Departamento de Educación les asigne sin excluir su posible incorporación al I.N.C.I.E. para integrarse por esta vía en las actividades de Formación del Profesorado que, en tanto estén establecidas las previstas escuelas, el Departamento de Educación programará.

Damos por supuesto que la Universidad cuenta con el personal más cualificado para las tareas de Formación e Investigación que los I.C.E. hayan de seguir desarrollando. Estamos de acuerdo con la insistente afirmación hecha por los Sres. Rectores en este sentido. Esto nos da la seguridad de que la actividad de los I.C.E. no habría de quedar paralizada por la ausencia precisamente de un profesorado no universitario. En cualquier caso, si se estima imprescindible la presencia de algún funcionario de este Departamento en los I.C.E., la Universidad puede ofrecerle por diversas vías la posibilidad de incorporarse como personal universitario y entre estas vías cabría citar, la abierta por la Orden Ministerial de 29 de marzo de 1979 (B.O.E.

del 7 de abril), o las que pudieran arbitrase de común acuerdo en inmediatas conversaciones.

Se hace asimismo necesaria una modificación de la vigente normativa sobre centros experimentales y experiencias educativas en centros ordinarios. Cuando tales centros no sean universitarios deberán quedar bajo la competencia del Departamento de Educación sin perjuicio de que entre éste y el de Universidades e Investigación puedan establecerse conciertos que permitan a la Universidad desarrollar investigaciones educativas en los niveles correspondientes.

Todas estas medidas no sólo son consecuencias ineludibles de la actual situación de la Administración Educativa, sino que vienen en cualquier caso impuestas por la prevista organización autónoma de las Universidades.

Al hacer a V.E. sabedor de la postura del Ministerio de Educación ante los problemas abordados en la presente, me es grato testimoniarle mi más distinguida consideración y mi disponibilidad para —si lo estima conveniente— continuar conversando sobre la base expuesta.

Réplica de la Conferencia de Rectores

El presidente de la Conferencia de Rectores, profesor González García, explica los acuerdos de la última reunión del organismo ().*

«El documento sobre el proyecto de creación de centros de formación y selección del profesorado remitido por el Ministerio de Educación está muy lejos de los principios y normas que actualmente se siguen para la formación del profesorado», ha declarado a YA el rector de la Universidad de Sevilla y presidente de la Conferencia de Rectores. Francisco González García, tras la última reunión de dicho organismo, en la que se ha puesto de manifiesto la unanimidad de los responsables de las universidades estatales españolas contra el plan del equipo de Otero Novas sobre un futuro sistema de selección del profesorado de su Departamento.

«El plan —añade el profesor González—, es anticuado. La formación del profesorado es algo distinto a la concepción que se tiene en ese Ministerio, porque se refiere a los docentes como si su formación se tratara de un puro asunto administrativo. No es así. Es una

cuestión científica y académica. El profesorado se tiene que formar, en opinión de las universidades, como ocurre en todos los países avanzados del mundo, allí donde están la ciencia y la cultura y donde ambas se mantienen al día, es decir, en los departamentos y facultades universitarias.»

En cuanto al perfeccionamiento del profesorado en ejercicio que precisa reciclar sus conocimientos, el profesor González señala que «no puede hacerse en otro lugar que no sea donde está la ciencia, o sea en la universidad». Los rectores apoyan su posición en las propias palabras del proyecto ministerial cuando dice que, para la labor de perfeccionamiento, se podrá contratar profesorado universitario e incluso realizarse en locales de la Universidad. «Resulta sorprendente —insiste el rector de Sevilla— que se quiera sacar de su óptima ubicación esta función si se quiere hacer con la necesaria dignidad.»

«Nuestra argumentación, como puede verse —añade—, es de tipo científico. No se trata de formar cualquier tipo de funcionario, si-

no un docente, cuya acción va a tener después un efecto multiplicador en las generaciones futuras.»

Una segunda razón de la oposición de la Conferencia de Rectores es que la formación del profesorado, por principio, es una misión específica de la universidad en todos los países científicamente serios, entre ellos España. Así está establecido en las leyes que han abordado la enseñanza universitaria, incluso en la del 70, todavía vigente. «No vale —indica el rector— que se nos diga que la ley se puede derogar, ya que en la nueva habría que mantener ese principio inconvertible y no sustraer a la universidad una función para duplicar lo que ya existe. Por otra parte, se añade en el documento ministerial que en los centros propuestos se tendría que investigar. En resumen: nos encontramos con que se acabaría creando otra universidad después de ha-

(*) «El profesor Otero, un desatino, por Javier Liquidain, artículo aparecido en «YA» el 22 del XI de 1979.

ber quitado a las que ya tenemos sus tareas tradicionales.»

Otro argumento para la oposición: «El proyecto es contradictorio en sí mismo», dice el rector. «Se dice que el nuevo sistema va a sustituir a las actuales oposiciones y luego señala que habrá «numerus clausus» para acceder a los centros. Luego tiene que haber algún tipo de oposición para dicho acceso. No discutimos ahora sobre las oposiciones en sí, pero advertimos esta incoherencia.» El rector añade otra crítica muy seria: el proyecto ministerial peca de dirigismo, y esto está absolutamente en contraposición con la pedagogía moderna, basada en la libertad del profesor en formación para elegir los cursos que le ofertan las universidades. El sistema pro-

puesto sólo se usa en Estados totalitarios.

Los rectores analizaron también otro documento, que les dejó «atónitos y perplejos», en palabras del profesor González, sobre las actuales escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB. En él se les viene a decir que, como existe la idea de crear otros centros para selección y formación de los maestros, ya pueden ir pensando lo que van a hacer con las escuelas que existen.

«Las actuales escuelas de magisterio —dice el rector— llevan ya más de un siglo formando profesores, y en este momento se encuentran a punto de consolidarse, aumentar sus plantillas; en una palabra, de integrarse de forma total en la universidad, y

ahora hasta se nos dan consejos sobre lo que podemos hacer con ellas, ya que perderán su sentido frente a los nuevos centros que se proyectan. Es un absoluto desatino y nos tememos que pueda haber reacción por parte de las propias escuelas.»

La Conferencia de Rectores está preparando un documento extenso en el que se analizan, punto por punto, las razones de las universidades contra el proyecto Otero. Por el momento se espera que en el orden del día del próximo Consejo de Rectores el ministro de Universidades e Investigación incluya estos temas, tal y como los miembros de la Conferencia pidieron a González Seara a fin de plasmar las oposiciones de los rectores en un acuerdo oficial.

Contestación de D. Raúl Vázquez, director general de Enseñanzas Medias

Quienes creíamos que iba a comenzar ahora un verdadero debate abierto sobre la educación, no errábamos. A las declaraciones del rector de la Universidad de Sevilla y presidente de la Conferencia de Rectores, profesor González García, sobre la consulta del Ministerio de Educación para la creación de centros de formación y selección de su profesorado (ver YA del 22-11-79), siguen hoy las no menos rotundas y valientes de un miembro del equipo ministerial: Raúl Vázquez Gómez, director general de Enseñanzas Medias, quien habla estrictamente a título personal, sin reflejar la opinión del departamento, que en este momento está abierto al debate suscitado al someter a consulta su proyecto. El propio director general nos indica que cree estar en condiciones de poder opinar sobre el tema, puesto que está en el Ministerio desde noviembre del 69, pocos meses después de la creación de los ICES y bastante antes de la aprobación de la ley de Educación en agosto del 70.

«Me parecen inauditas las declaraciones del señor rector de Sevilla e impropias de un órgano de la categoría de la Conferencia de Rectores, al emplearse adjetivos y juicios de valor que no parecen adecuados a una institución que, como el propio señor

rector manifiesta, tiene por finalidad la investigación científica y el tratamiento académico de los problemas», dice el director general.

No hay preguntas. No hacen falta. Con la página de nuestro periódico, en la que aparecen las declaraciones del rector sobre la mesa, Raúl Vázquez va desmadrando puntualmente sus argumentos.

«Tengo la impresión de que el señor rector de Sevilla y la Conferencia de Rectores, si sus palabras reflejan el pensamiento unánime de la misma, no han sacado las consecuencias correctas de la división del Ministerio de Educación y Ciencia en dos departamentos. Tengo que decir —agrega— que antes de que se tomara esta decisión, ya ante quien podía intervenir en la misma, manifesté mi criterio contrario. Creía, y sigo creyendo, que su fragmentación no es acertada y perjudica al sistema educativo en su conjunto. Ni que decir tiene que una vez tomada la decisión la acepté sin reticencia alguna. Me sorprende, por tanto, que quienes han considerado positiva esta división, no admitan ahora sus consecuencias. Da la impresión —continúa— de que no hayan leído la ley de Régimen Jurídico de la Administración Civil del Estado,

que establece las competencias de los distintos ministerios. No hay departamentos de primera y segunda clase. La Universidad tiene que convencerse de que el Ministerio de Educación no es una dirección general de relieve que esté subordinada a las directrices de dicha institución.

Los Institutos de Ciencias de la Educación

Es curioso que durante diez años, y soy testigo de excepción, las universidades o, mejor dicho, la mayoría de los rectores no se hayan preocupado de configurar y consolidar los institutos de Ciencias de la Educación. Produce sonrojo —dice— que hayan puesto el grito en el cielo porque Educación, en uso de sus legítimas competencias, haya anunciado la finalización de las «comisiones de servicio» de los profesores e inspectores de los cuerpos que administra este departamento y que desarrollan su actividad en los ICES, cuando hace ya varios años la Dirección General de Universidades canceló todas las «comisiones de servicio» de los profesores de escuelas universitarias, entre ellas las de formación del profesorado de EGB,

que trabajaban en los citados institutos. No ha habido manera a lo largo de diez años de que las universidades concediesen una plaza a los ICES a la que pudiesen destinarse profesores universitarios o a la que accedieran por procedimientos objetivos, y no discrecionales, como hasta ahora, los profesores de otros niveles.

«Me sorprende, por otra parte, el celo reciente que parecen tener los señores rectores por la situación de las escuelas de formación del profesorado de EGB, desde que se han integrado en la Universidad, de conformidad con la ley, no se han convocado oposiciones para cubrir sus numerosas vacantes. Creo recordar que las últimas se celebraron en 1968. Por otro lado, y sin que ello implique, en absoluto, una consideración sobre el nivel de estos estudios, nadie ha considerado anómala la situación de estos centros, que hasta 1970 dependían administrativamente de la Dirección General de Enseñanza Primaria. Produce perplejidad que haya sorprendido a los señores rectores que en el documento elaborado por Educación se hagan consideraciones sobre dicha situación, cuando este Ministerio es el destinatario de los docentes que allí se forman.

Al releer las declaraciones recogidas por YA no puedo evitar sacar a colación la fábula del «perro del hortelano». La ley General de Educación, en uno de sus criterios fundamentales, y a mi juicio, de los más progresistas y concienzudos, encomendó a la Universidad la dirección de toda la reforma educativa; pero, como algunas veces se ha dicho, «universitas reformatris sed ser non reformanda». Es decir, el propio motor de la reforma no ha sido capaz durante diez años de asumir la suya propia y, consiguientemente, tampoco ha acertado en la renovación del resto del sistema educativo.

¿Cómo no va a tener que decir algo el Ministerio de Educación en el ámbito del bachillerato, por ejemplo, cuando a partir del 70, las antiguas Facultades de Letras y Ciencias, cuya función fundamental era la formación de profesores, se han dividido progresivamente en múltiples facultades, con licenciaturas especializadas, que no responden, en ab-

soluta, a las necesidades de profesorado del bachillerato? ¿Cómo no va a tener que decir Educación del tipo de profesor que necesita para el BUP y la formación profesional? ¿Y cómo no va a tener derecho a establecer su propio sistema de selección y perfeccionamiento de su profesorado?

La ciencia —añade Vázquez—, en contra de lo que dice el señor rector de Sevilla, no está en la estructura administrativa de la Universidad, sino en las mentes de sus catedráticos y profesores y en las bibliotecas. ¿Acaso el sistema que se prepara para la selección y perfeccionamiento del profesorado, para el que esperamos contar con los profesores de la Universidad o con los expertos que se necesiten, independientemente de su ubicación administrativa, supone que automáticamente quienes participen han perdido su competencia científica porque la organización administrativa de estos centros corresponde a un departamento distinto al de las universidades? A nadie se le ocurriría que los catedráticos de Derecho Internacional que imparten docencia en la Escuela Diplomática que no depende de la Universidad, sino de Asuntos Exteriores, quedan ayunos de sus conocimientos cuando entran en el citado centro. Estoy en condiciones de poder ofrecer una larga lista de beneméritos profesores de enseñanza media que pueden ponerse a la altura, tanto científica como pedagógica, de muchos profesores universitarios. Baste leer las listas de académicos y la de los libros que se publican anualmente para encontrar allí profesores no universitarios que producen y divulgan ciencia. Me parece exagerado, pues, afirmar, cuando estamos a las puertas del siglo XXI, que la ciencia se ubica exclusivamente en la Universidad.

Invitaría a los señores rectores —añade— a que pidan información a sus colegas de Universidad que durante los últimos años han presidido tribunales de oposiciones a cátedras de bachillerato sobre el nivel científico de preparación que tienen los licenciados que han formado las universidades, y no el Ministerio de Educación, y sobre su adecuación pedagógica a la función que necesariamente tienen que desarrollar en los institutos.

Las oposiciones

Por otra parte, cuando desde hace muchos años hay una demanda unánime en contra del vigente sistema de oposiciones, se reacciona ante la primera alternativa propuesta con seriedad y vigor con una simple descalificación y sin ofrecer otro sistema. ¿Acaso los señores rectores están satisfechos y defienden la permanencia de las oposiciones?

¿Podemos seguir se pregunta nuevamente— con una situación de miles y miles de maestros que no van a encontrar durante los próximos años un puesto de trabajo, sin que las universidades hayan adoptado ningún criterio de programación en el número de alumnos que tienen las actuales escuelas de magisterio? Otro tanto se podría decir de las licenciaturas que tradicionalmente han tenido como única salida la docencia en el bachillerato.

Parece que, en otro orden de cosas, el proceso de profundización en la autonomía de las universidades exige necesariamente que los sistemas de selección del profesorado de los cuerpos nacionales y, reitero, de los cuerpos de ámbito nacional, sean asumidos por el departamento que tiene la misión de administrar estos cuerpos. En caso contrario, las disfuncionalidades serían completas. Es decir, si el Ministerio de Educación no puede tener —y es lógico— nada que decir en la programación y planificación de las universidades, parece obvio que necesite instrumentar los mecanismos de selección de su profesorado.

Aún, el director general de Enseñanza Media lanza otra idea más en su argumentación antes de finalizar: «El resto del sistema educativo no ha podido opinar ante la ley de Autonomía Universitaria, puesto que no se le ha sometido a consulta ningún documento, y parece que los demás niveles también tendrían algo que decir sobre los fines de la institución, puesto que son sus clientes. Cuando, por ejemplo, la Universidad achaca a la Dirección General de Enseñanza Media la baja calidad de los alumnos de este nivel, se les puede contestar que los preparan los profesores que la propia Universidad forma.»



Educación y sociedad

REVISTA DE BACHILLERATO desea una vez más recoger y confrontar las opiniones de sus lectores sobre temas interesantes en el mundo de la Educación.

Hemos elegido el tema: Educación y Sociedad por su actualidad y por su importancia en orden a conseguir una educación integral. Las preguntas han sido hechas a cuatro personas, pero el debate sigue abierto para cuantas deseen ampliar, profundizar o introducir nuevos aspectos del tema.

PREGUNTAS

1. Función de la Enseñanza Media dentro de la sociedad de hoy.
2. Cuáles son a su juicio las líneas directrices del modelo educativo que requiere la sociedad de hoy.
3. ¿La participación de los padres y de los diversos grupos sociales contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza?
4. ¿Qué tipo de participación de profesores y alumnos es deseable en los centros?
5. ¿Qué sectores de la sociedad deben influir especialmente y en qué grado en la Administración Educativa?

IGNACIO ZUMETA OLANO

Los cinco temas pueden distribuirse en tres grupos. Los dos primeros se refieren a la naturaleza de la enseñanza en general y de la Media en particular, en la sociedad en la que nos toca vivir. El tema quinto plantea el problema de la intervención de la sociedad en general en la administración de la educación, y los temas tres y cuatro tratan del protagonismo de los más inmediatamente implicados en esa administración: padres, alumnos y profesores.

El orden más conveniente a seguir parece ser el de tratar primero sobre las líneas directrices del modelo educativo que requiere la sociedad hoy (tema 2) y la función de la Enseñanza Media dentro de ese modelo (tema 1). A continuación, la inter-

RESPONDEN

D. Ignacio Zumeta Olano, Catedrático de Filosofía e Inspector de Enseñanza Media.

D. Carlos Díaz Hernández, Catedrático de Filosofía del Instituto Nacional de Bachillerato «Calderón de la Barca» de Madrid.

D. Pedro Oñate Gómez, Catedrático de Filosofía del Instituto Nacional de Bachillerato de Tetuán-Valdeacederas de Madrid.

D. Julio Calonge Ruiz, Catedrático de Griego del Instituto Nacional de Bachillerato «Isabel la Católica» de Madrid.

vención de esa misma sociedad en general (tema 5) y de los padres, alumnos, profesores y otros sectores (temas 3 y 4).

Esta reordenación de los temas tiene una unidad en cuanto a su soporte fundamental: la sociedad, común denominador de las cinco cuestiones que no son sino variaciones sobre el tema de las relaciones educación-sociedad.

1

La educación es un fenómeno social en su origen, naturaleza y fin. En las definiciones individualistas de la educación se la define como «perfeccionamiento intencional de las potencialidades específicamente humanas», como desarrollo de la persona. Pero este perfeccionamiento, que tiene su origen

en la peculiar naturaleza de la condición humana, única educable, sólo es posible en el seno de la sociedad. El hombre, fuera de la sociedad, es un dios o una bestia, un ser degradado o superior y la experiencia parece inclinar la alternativa en el peor sentido. Sólo en el seno de la sociedad afloran las cualidades específicas de la naturaleza humana.

La primera actividad de todo viviente es sobrevivir. Los animales poseen instintos que les permiten amoldarse al medio. El hombre, pobre en instintos, cuenta con su inteligencia para inventar la adaptación. Fruto de esa actividad es la Cultura, entendida como conjunto de técnicas de producción y consumo que le permite no sólo sobrevivir, sino vivir más cómodamente.

Esas técnicas de producción y consumo, necesarias para vivir y vivir cada vez más confortablemente, requieren la vida social, condición necesaria para el origen y desarrollo de la producción. A su vez, la convivencia social exige el lenguaje como medio de comunicación. El hombre, frente a la naturaleza, crea otro mundo, el de la cultura, con sus tres componentes esenciales: técnica, sociedad y lenguaje. Elementos no graciosamente otorgados a la especie humana, sino logrados por el esfuerzo y que lejos de estancarse, son recreados constantemente en un proceso de crecimiento acumulativo.

La educación consiste en la transmisión intergeneracional de la Cultura. Las técnicas y las pautas de comportamiento social no afectan al genotipo y cada generación transmite a la siguiente no sólo la herencia biológica sino la cultural, mediante la educación. Así prepara a la generación siguiente para satisfacer sus necesidades materiales y espirituales.

En un sentido más estricto, la educación es la transmisión cultural *intencional*. Es un aspecto de la inculcación, de la asimilación del individuo por el grupo social en el que vive inmerso. La sociedad aspira a integrar al individuo en el doble aspecto técnico y social y para conseguirlo crea las instituciones necesarias. La educación se institucionaliza y revela así su carácter social en su origen, naturaleza y fin.

Tres son las características fundamentales de la sociedad actual a tener muy en cuenta en el tema educativo. En nuestra sociedad los ideales científico-técnicos son dominantes. No ya el bienestar, sino la misma supervivencia de la humanidad en su volumen actual depende más del mundo cultural que del natural. Las técnicas, y su fundamento la ciencia, aparecen tan necesarios al hombre actual como el aire o el agua. La transmisión de los conocimientos técnicos y la capacitación de las generaciones futuras para desarrollar la técnica en beneficio de la humanidad se presentan como valores supremos para la supervivencia. El denostado consumismo sólo puede suprimirse eliminando satisfacciones que han adquirido carta de naturaleza en el hombre moderno y reduciendo el número de miembros de la especie humana. Ninguna de estas perspectivas parece ser atrayente al hombre y es de presumir que el desarrollo técnico-industrial para consumo humano segui-

rá adelante. Este es el concepto de la ciencia a partir de Bacon y Galileo y el hecho parece irreversible. El desarrollo técnico va aparejado con la división del trabajo con su cortejo de profesiones. La sociedad moderna exige la existencia de técnicos cualificados para las distintas necesidades sociales. Se ha convertido en un deber fundamental de la sociedad moderna lograr el hombre necesario para el puesto necesario. La sociedad que no lo consiga se estanca y deja de figurar en la vanguardia de la cultura técnica y las dependencias técnicas son el soporte de otras más humillantes. Hoy el retraso técnico convierte a la sociedad que lo padece en un menor en el concierto de las naciones. La primera línea directiva de toda sociedad en materia educativa debe consistir en la formación de los técnicos necesarios no sólo para conservar, sino incluso para acrecentar el nivel de vida de sus miembros. Si en la República de Platón los productores carecían de relevancia social, hoy la situación es muy diversa.

En segundo lugar, esa técnica es sólo posible en la vida social. Conservar la sociedad, la vida en común, es tan necesaria como la técnica misma. Las pautas de comportamiento consideradas esenciales por un grupo social para su supervivencia son objeto preferente de la educación. Toda sociedad, en la medida en que es una, tiene elementos comunes que fundamentan su cohesión social, su propia supervivencia. Toda sociedad considera consubstanciales determinados valores jurídicos, morales, intelectuales, religiosos, lingüísticos, artísticos, económicos, etc.... estableciendo entre ellos una jerarquía que configura el modelo de hombre. Sus códigos, los legales impuestos formalmente por la sociedad, y los otros más sutiles y eficaces impuestos por la presión social, revelan los ideales, explícitos e implícitos, de una sociedad. Cada sociedad exige un determinado comportamiento, considerado como condición necesaria, y su quebrantamiento tiene como precio la exclusión del miembro. La heterogeneidad de las sociedades evolucionadas exige un mínimo común denominador, recogido en las más diversas normas sociales, reflejo del ideal humano propio. Una exigencia de la educación es precisamente la transmisión de ese ideal común, su segunda línea directiva. La transmisión del conjunto de valores considerados esenciales en una sociedad debe preparar a la generación futura a convivir pacíficamente en una sociedad muy diversificada. La propia personalidad debe ser vista como solidaria de la de los demás, con los que no coincide en muchos puntos. La diversidad social no debe llevar a ver al diverso, al otro, como opuesto o enemigo, sino más bien como complementario, igualmente necesario en la tarea común. No sólo la tolerancia, sino la solidaridad debe ser la nota más sobresaliente del aspecto social de la educación.

La educación sería incompleta si sólo consistiera en el cultivo de los valores económicos y sociales. Producción y vida social son condiciones necesarias pero no suficientes de la vida humana. La sociedad debe transmitir técnicas de producción y consumo y pautas de comportamiento que garanticen

la vida social. Pero Economía y Sociedad son medios al servicio de la vida del hombre, y no fines en sí mismos. Su origen y destinatario último, su razón de ser, es el hombre. No se trata sólo de formar productores, consumidores y ciudadanos, sino sobre todo, personas. El profundo respeto al hombre en su dignidad personal, en su carácter de fin en sí y no de medio, debe ser el valor supremo de toda cultura humana.

La tercera línea directiva debe consistir en una auténtica formación humanista, basada en el conocimiento del hombre. Las ciencias humanas deben estar presentes en toda educación, presentándolas como aspectos de un sujeto único y partiendo del espíritu humano objetivado en la Cultura, llegar a su raíz común, el hombre. Se trata de llegar a descubrir lo coincidente entre los hombres por encima de cada forma concreta de cultura y ver al hombre como origen y fin de toda su actividad. Aparecerá un concepto de hombre que refleja más un ideal que una realidad histórica. Cada cultura ha realizado un ideal de hombre, condicionado por su situación económica, social, política, etc... Pero ninguna sociedad en concreto puede decir que ha logrado realizar el ideal humano común a toda la Humanidad. Una de las tareas más urgentes y necesarias es precisamente no esbozar ese ideal humano, sino llevarlo a la práctica. La «Declaración Universal de los derechos humanos», de la ONU, al recoger la dialéctica de los derechos y deberes ha colocado ante la Humanidad un modelo orientador de la praxis personal y social. No deja de ser paradójico que en nuestra cultura técnico-científica, de mentalidad radicalmente positiva, se haya logrado un consenso —al menos formal— no sobre lo que de hecho es el hombre, sino sobre lo que debería ser. A pesar de su carácter contractual, la declaración implica un acuerdo sobre lo que es en principio la naturaleza humana, pues sus 30 artículos sólo tienen sentido como desarrollo de un ideal humano implícitamente supuesto. Su carácter de ideal a lograr le confiere el ser fundamento ético de una convivencia humana, de un humanismo actualizado. Cada vez resulta más necesario este modelo de conducta de validez universal. Las sociedades modernas, al menos las más desarrolladas, son de una gran diversidad y no admiten la solidaridad por semejanza. No se puede pretender que sus miembros piensen y obren igual. La enorme diversificación profesional y la gran libertad de pensamiento exigen la solidaridad en la diversidad. Cuanto más diferenciada es una sociedad, lo único común en el límite es su condición de hombres que tienen sus miembros. Por otra parte, el desarrollo de las relaciones económicas y de los medios de comunicación social acentúan la sensación de unidad de todos los pueblos. Se impone una educación que prepare a los hombres para una convivencia universal sobre su única base posible: la dignidad de la persona humana.

El desarrollo técnico y social al servicio de los hombres, considerado cada uno de ellos como fines en sí mismos y no como medios resume las líneas

directrices del modelo educativo que requiere la sociedad de hoy.

2

Como indica su nombre, la Enseñanza Media ha sido históricamente intermedia entre la primaria y la universitaria. Hasta el siglo XIX la antigua Facultad de Artes cumplía esta función, otorgando al final de sus estudios el título de Bachiller. Su función era preparar para una universidad compuesta de las tres facultades de Teología, Derecho y Medicina. Era una etapa de la formación de la clase dirigente, muy minoritaria forzosamente, de marcado carácter elitista. Su contenido era fundamentalmente literario y hasta las reformas de la Ilustración, a la Universidad se llegaba con conocimientos de latín y de filosofía. La concepción utilitarista del saber y la irrupción de la burguesía como protagonista histórico, introdujo cambios en el contenido del Bachillerato. El proceso duró todo el siglo XIX y se caracterizó por un abandono progresivo del carácter clásico-humanista y su progresiva sustitución por contenidos más realistas: matemáticas, ciencias, tanto de la naturaleza como sociales, idiomas modernos, etc...

Por otra parte, se planteó el dilema entre el Bachillerato concebido como prolongación de la primaria, concibiéndolo como unitario, o más bien como preparación a la Universidad, estableciendo ramas opcionales o Bachilleratos diferentes. En España el tránsito de la Facultad de Artes al Bachillerato comenzó en la Ilustración y el plan de Olavide para la Universidad de Sevilla, en 1769, fue el primer paso de un largo y lento proceso que cristalizó en el plan de 1845, precursor de la Ley Moyano de 1857, vigente en sus líneas maestras hasta la Ley General de Educación, de 1970. Socialmente, el Bachillerato seguía siendo considerado como minoritario, destinado a las clases altas y medias y su misión era preparar para la función intelectual rectora de la sociedad. Su contenido seguía siendo, todavía a mediados del siglo XIX, fuertemente clásico, con gran predominio del latín en algunos casos. La situación implicaba una contradicción con los ideales económicos de la clase dirigente, más interesada en los saberes útiles que en los literarios. El problema se resolvió organizando estudios paralelos al Bachillerato, de carácter eminentemente práctico para proporcionarse los técnicos necesarios. Tras la enseñanza primaria aparecían dos tipos de estudios, diferenciados no sólo por sus contenidos y finalidades, sino por la condición social de sus alumnos. Mientras la mayoría del alumnado ingresaba en el mundo laboral tras concluir su ciclo primario —los que lo conseguían hacer—, el resto continuaba en su condición estudiantil pero dividido en dos grupos. La élite económica estudiaba el Bachillerato como preparación a la Universidad y Escuelas Técnicas Superiores, para proseguir su misión dirigente. El resto de los estudiantes engrosaba las carreras técnicas de tipo medio, para cuyo comienzo no se requería el Bachillerato. Estas carreras

medias no permitían el acceso a los estudios superiores y su finalidad era suministrar técnicos medios o artesanos cualificados. La dicotomía cultural era paralela a la social. La división económica se doblaba con la cultural, concentrando los recursos económicos y los instructivos en una minoría.

Esta situación ha durado en el mundo occidental hasta el final de la segunda guerra mundial. Comienza entonces un proceso de extensión de la enseñanza media con dos características fundamentales. Se pretende en primer lugar una enseñanza media *universal*, es decir, para todos, con independencia de las cualidades personales y sociales del aspirante. El fenómeno de la extensión de la primaria fue típico del siglo XIX; el de la media lo es del XX. La segunda característica es la *unidad*. El Bachillerato es único en sus contenidos, de modo que el alumnado reciba una formación común con independencia de sus capacidades intelectuales y su origen social. Ambas características exigen que la enseñanza media sea obligatoria y gratuita. Este Bachillerato único y universal tiene que asumir en su unidad las finalidades de los diferentes tipos de estudios en que anteriormente se diversificaba la enseñanza tras la primaria. Tiene que servir de preparación a la Universidad y a la vez, suministrar personal laboral cualificado de nivel medio. Esto condiciona la naturaleza del Bachillerato, que será la de una cultura general común, superior a la exigida hasta el presente y sobre la que pueda impartirse una ulterior especialización laboral o científica. Por una parte, será prolongación de la formación general de la primaria y por otra, iniciación de una pre-especialización que conduzca a actividades laborales cualificadas o fundamentalmente estudios técnicos superiores o universitarios. Para conseguir ambas finalidades —cultura general y pre-especialización— se ha recurrido a múltiples procedimientos. Los más usuales han sido dos: simultanear materias comunes y optativas o dividir el Bachillerato en dos etapas, común y específica.

Las razones que han llevado a esta generalización de la Enseñanza Media han sido fundamentalmente dos. Por una parte, el aprendizaje de las técnicas exige una sólida base instructiva, que permita fundar sobre ella la especialización concreta. Esto implica una mayor duración del período de formación. La sociedad industrial alarga el tiempo destinado a los estudios para conseguir una mano de obra cada vez más cualificada. Por otra parte, exige no sólo una mejora cualitativa, sino cuantitativa. Hacen falta más técnicos y por consiguiente, mayor número de estudiantes durante más tiempo.

La segunda razón de la extensión de la Enseñanza Media es más social, aunque muy vinculada a la anterior. La desigualdad cultural era una de las manifestaciones de la económica. Los vientos de igualitarismo social que soplan en nuestros tiempos han empujado a la nivelación, exigiendo la misma formación para todos, durante un mayor período de tiempo. Si añadimos el efecto nivelador de los medios de comunicación social, la homogeneización cultural de la sociedad acorta distancias que han durado

hasta nuestros días. Pero en el fondo, esta segunda razón es consecuencia de la primera. El progreso técnico exige reconocer los valores individuales, por considerarlos factores de creación y progreso. La sociedad industrial promociona a los individuos más valiosos y para ello, necesita ofrecer las mismas oportunidades al mayor número y durante el mayor tiempo posible. El individuo desempeña su papel en la sociedad no en función de su clase social, sino de sus cualidades que le hacen más provechoso.

En España es perceptible este proceso. Durante el siglo pasado y hasta hoy, en nuestro tiempo, el Bachillerato ha sido minoritario, reservado a la clase dirigente y progresivamente, a sectores más amplios de la clase media. La evolución secular del número de alumnos matriculados en Bachillerato General es revelador. En el curso 1860-61 había 131 alumnos por 100.000 habitantes. En 1950 la cifra se había elevado a 780, siendo necesarios 90 años para sextuplicar. Pero entre 1950 y 1970 se pasa a 4.600 alumnos por 100.000 habitantes, bastando 20 años para obtener casi el mismo resultado. El paso desde 221.600 en 1950 a 1.538.000 en 1970 es revelador de la masificación de la Enseñanza Media, fruto del desarrollo económico de la década del 60 al 70 sobre todo. Paralelamente, se han operado cambios cualitativos importantes. Junto al Bachillerato General se crearon el laboral y el técnico con un afán de elevar el nivel cultural de acuerdo con las nuevas necesidades laborales. Pero los tres bachilleratos tenían como destinatarios a diferentes estamentos sociales, prolongando una separación social y cultural. Esta situación ha subsistido hasta la promulgación de la vigente Ley General de Educación, que ha procurado unificar la cultura en un doble sentido.

En primer lugar, ha desaparecido la discriminación cultural, basada en la social, por la que a los 10 años unos niños comenzaban el Bachillerato mientras que otros continuaban hasta los 14 los estudios primarios. La Ley ha unificado el ciclo hasta los 14 años, suprimiendo esta bifurcación. Igualmente, ha unificado los tres bachilleratos en uno sólo, homogeneizando culturalmente a la masa estudiantil que cursa el Bachillerato. Actualmente, a partir de los 14 años, la población se divide en tres grandes grupos: los que se incorporan al mundo laboral, lo que prosiguen estudios de formación profesional y los que comienzan el bachillerato. En líneas generales, esta estratificación educativa refleja la social, aunque es verdad que el bachillerato se ha hecho accesible a estamentos sociales inferiores a la clase media en un ritmo creciente. En el resto de Europa, la tendencia a unificar el ciclo y hacerlo obligatorio hasta los 16 años se ha generalizado y ése ha de ser el siguiente paso en España.

La función de la Enseñanza Media es triple en la sociedad actual, coincidente con las tres directrices fundamentales del modelo educativo expuesto anteriormente.

En primer lugar, la Enseñanza Media prolongada por lo menos hasta los 16 años con carácter obligatorio y por consiguiente, gratuito, ha de ser un factor

de integración social. Una Enseñanza Media, universal y única, aumenta la homogeneidad social al proporcionar a todos, sin ninguna consideración a su rango social, la misma cultura. Si no suprime las clases, elimina hasta los 16 años por lo menos, sus efectos culturales más llamativos.

En segundo lugar, la Enseñanza Media generalizada y única ha de ser factor de movilidad social. A la Enseñanza Media acceden todos, con independencia de sus cualidades personales. El juego de las aptitudes e intereses de los alumnos se traduce en un desigual rendimiento académico. La Enseñanza Media ha de ser factor de movilidad, descubriendo y estimulando las aptitudes, orientando a los alumnos de acuerdo con su rendimiento y por consiguiente, practicando una selección profesional con evidentes repercusiones sociales. El acceso a los ulteriores estudios, superiores o medios, así como la incorporación al mundo laboral, al finalizar el Bachillerato, no deben fundarse en la categoría social del alumno, sino exclusivamente en su valía personal, reflejada fundamentalmente en su rendimiento académico.

Esta función de movilidad social mediante la selección profesional y consiguiente estratificación social presupone una auténtica igualdad de oportunidades. Los diferentes resultados han de fundarse exclusivamente en las aptitudes y esfuerzos personales, procurando que el resto de los factores que intervienen en la educación sean equivalentes. La única desigualdad, no sólo aceptable sino necesaria para la vida social, es la que se basa en la valía personal. No se puede enmendar la plana a la naturaleza, ignorando las desigualdades naturales, reforzadas por el esfuerzo personal o anuladas por la desidia. El individuo juega su papel social no en función de su clase, sino de su valía personal.

El factor individual, personal, no puede ser ignorado en la vida social. Junto a la igualdad fundamental, generadora de idénticos derechos y deberes, hay una desigualdad funcional que tiene como justificación la desigual capacitación técnica para servir a la sociedad en sus múltiples necesidades. En la educación, el valor singular de la persona aparece de múltiples formas. Los años de la adolescencia son los de la formación de su personalidad y la Enseñanza Media debe colaborar impulsando los rasgos individuales positivos. Más en concreto, en la Enseñanza Media debe insistirse en el aprendizaje del uso correcto de la libertad, de modo que sea expresión de la autonomía intelectual y moral, condiciones para una correcta inserción en la vida social.

Los contenidos del Bachillerato vienen condicionados por estas consideraciones. La concepción utilitaria del saber incide fuertemente a la hora de determinar las materias y su extensión. En su tronco común han de estar presentes los lenguajes —gramatical y matemático—, como instrumentos necesarios para construir el saber. Las ciencias de la Naturaleza y las humanas son materias que no pueden estar ausentes. El área del lenguaje, el científico y el social constituyen el contenido fundamental de la Enseñanza Media. Si las ciencias pretenden conocer

la naturaleza como condición para dominarla, las sociales buscan resaltar el valor del hombre como destinatario último de toda Cultura. El humanismo presente en la Enseñanza Media ha de lograrse a través de todas las asignaturas, pero en especial de aquellas que tienen como objeto al hombre mismo y a la objetivación de su espíritu. Su finalidad ha de ser resaltar el carácter de fin y no de medio de la persona humana y la necesidad de su vida comunitaria en el diálogo de deberes y derechos, entramado de la vida social.

3

De una manera genérica, por Administración Educativa podemos entender la satisfacción de la demanda social de la educación. En primer lugar, hay que fijar los grandes fines de la Educación. Hay que aclarar qué tipo de hombre se desea formar: técnico, científico, ciudadanos, trabajadores, artistas, o en qué dosis se ha de insistir en alguno de estos aspectos. De acuerdo con esta orientación genérica de la Educación, hay que estructurarla en ciclos y determinar los planes de estudios, concretando los programas. Establecido el plan, hay que allegar los recursos económicos y distribuirlos correctamente en instalaciones y personal. Durante el proceso educativo, hay que controlar su realización, y finalmente, evaluar el resultado. Todo este proceso, en el que intervienen variables muy diversas, constituye un sistema —la Administración Educativa— y ha de funcionar unitariamente. Habría que distinguir tres niveles:

a) Político: es innegable que la educación es un tema político. Sus repercusiones sociales son tan evidentes que constituyen un problema de Estado. Todos los partidos políticos la incluyen en sus programas, y con razón. Corresponde al Gobierno, como encarnación concreta del poder social, determinar las líneas generales de la política educativa, como primera fase de la Administración Educativa. Si en algún tema se ha de procurar la mayor convergencia de opiniones es en este de fijar los grandes objetivos. Se trata de sentar las bases culturales de la futura sociedad, tarea que afecta a su fisonomía fundamental. Las decisiones sobre temas educativos exigen una constante información recíproca, del cuerpo social a la autoridad y viceversa. La experiencia enseña que no basta legislar para que las disposiciones educativas sean eficaces. Todos los afectados deben expresar su opinión y antes de dictar las normas, el poder legislativo debería dar a conocer sus proyectos, ofreciendo razones suficientemente válidas para su justificación. La legislación educativa debe ser fruto de una participación, lo más amplia posible, de todos los afectados. Una de las razones de los fracasos de las reformas educativas es la ausencia de participación en su gestación.

b) El segundo aspecto a considerar es el de que la Administración Educativa no sólo es problema político, sino técnico. No se insistirá bastante en este punto, como correctivo del intrusismo que

padece el tratamiento del problema educativo. Todos se creen capacitados no ya para exponer su opinión, cosa necesaria, sino para tomar decisiones. La Administración Educativa es una ciencia y su aplicación, un arte. Los profanos no pueden pasar más allá de la opinión. La complejidad educativa exige la participación de docentes, psicólogos, juristas, médicos, arquitectos, economistas, etc., y su correcta coordinación. A los técnicos corresponde asesorar al poder político de turno, con lealtad y siguiendo los dictados de la ciencia, sobre la idoneidad de los medios más adecuados para realizar las líneas generales de la educación, así como ejecutar las decisiones del gobierno. Es claro que si la legislación educativa ha de contrastar el mayor número posible de opiniones y tomar en consideración el dictamen de los técnicos, una vez promulgada ha de ser norma de obligado cumplimiento. Una cosa es no estar de acuerdo con la norma y solicitar su derogación, y otra incumplirla. En un régimen democrático, son las sucesivas elecciones las que convalidan o invalidan la labor legislativa, permitiendo otras alternativas de poder o confirmando la existente.

c) Las normas han de reconocer a los centros la capacidad decisoria necesaria para su aplicación, teniendo en cuenta las circunstancias culturales, sociales, psicológicas, geográficas, etc... que configuran el entorno educativo. La tarea educativa obliga a concretar las normas mediante reglamentos específicos de cada centro, a distribuir el presupuesto, a resolver problemas de profesores, alumnos, padres, ...que se ofrecen en la vida diaria.

Políticos, técnicos y la comunidad educativa (profesores, padres y alumnos) tienen todos su palabra en la Administración de la Educación. El aspecto técnico, de asesoramiento y ejecución, corresponde a los técnicos. La legislación, a los políticos. La aplicación, con una gran flexibilidad y amplio marco de libertad de actuación, a la comunidad educativa. Sería también muy conveniente, como expresión de la integración del centro en su entorno socio-cultural, la presencia en sus órganos colegiados de alguna representación local, tanto política como cultural.

3 y 4

La participación es el aspecto que adopta la Administración Educativa al llegar el momento de su aplicación concreta en el centro. Los usuarios de los servicios sociales no deben limitarse a su disfrute, en una relación cuasi-comercial de profesionales y clientes, sino que deben participar en su gestión. La finalidad primordial de esta participación es conseguir un mejor funcionamiento del servicio en beneficio de los usuarios.

En el centro educativo es donde se presta inmediatamente el servicio social de la educación. Tradicionalmente, el profesor ha sido un prestatario

de servicios, los alumnos y sus padres los usuarios. La tónica generalizada de que los usuarios no solo disfruten, sino también gerencien el servicio ha terminado por imponer el concepto de participación. La gestión ha de ser mancomunada y esto implica la concepción del centro como una comunidad de profesores, padres y alumnos. La participación de todos los afectados ha de engendrar un mayor interés en resolver los problemas del centro, y del interés ha de surgir la mayor eficacia para el mejor funcionamiento del centro.

La primera condición para que la participación sea positiva es la de que los participantes tengan conciencia de formar una comunidad. Han de considerarse como partes complementarias de un todo, y no como adversarios. Sus mutuas relaciones no pueden concebirse según el modelo de la competitividad política, imitando sus pautas de comportamiento en una analogía impropia. Han de considerarse mutuamente solidarios en lo que verdaderamente les ha de unir: la educación del alumno.

En el alumno, la participación contribuye a su formación creando hábitos de participación y responsabilidad. La participación ha de contribuir a crear un clima de libertad de expresión y tolerancia en las divergencias, eliminando totalmente la violencia. Debe ser una lección práctica de educación política en el pluralismo, condición esencial de toda convivencia que se precie de democrática.

Nunca hay que olvidar el carácter instrumental y local de la participación, ni la diversa naturaleza de sus protagonistas. No es un fin en sí mismo sino un medio no sólo al servicio de la comunidad educativa concreta, sino de la sociedad en general, del que el centro es una parte. Todo lo que sea salir de los problemas del centro y pretender establecer normas en contra de lo establecido por la sociedad a través de sus legítimos legisladores, es una usurpación de funciones tan estéril como antieducativa, pues constituye una permanente lección antidemocrática de falta de civismo. El carácter instrumental o local define fundamentalmente el ámbito de su competencia. Su acción no puede pretender invalidar las normas impuestas con validez general a todos los centros, expresión del bien común de la sociedad de la que el centro forma parte, y que cuenta con el asentimiento del cuerpo social a través de sus representantes legítimos. A su vez, las normas han de ser lo suficientemente amplias como para permitir a los centros un margen de autonomía en la aplicación de las mismas. La comunidad educativa ha de poder elaborar su Reglamento de régimen interno, la distribución concreta del presupuesto, normas de admisión de alumnos, uso y conservación del material, programación de actividades culturales, deportivas, recreativas, la organización pedagógica del centro, programación concreta de los contenidos didácticos. Son aspectos que afectan inmediatamente al alumno y por eso mismo, su sensibilidad ante ellos es máxima. Hay un tema particularmente delicado dentro del Reglamento: la disciplina académica. Es la propia comunidad la que debe establecer las normas de convivencia y su código de

sanciones para dilucidar en su interior los problemas que surgen en toda convivencia.

La estructura de la participación es múltiple. En principio, cada estamento ha de poder institucionalizar su actividad. El Claustro de profesores, la Asociación de Padres y los Consejos de alumnos son la expresión asociativa de cada uno de los estamentos que componen el centro. La reunión conjunta de los tres, con el nombre de Consejo del centro, o del de dirección, etc... es el lugar del encuentro, donde se establece el diálogo para lograr el mejor funcionamiento del centro. Este es en definitiva el verdadero fin de la participación. Concebir las reuniones como un refidero donde se va para imponer intereses sectoriales es desnaturalizar totalmente su función. El verdadero objetivo está en la formación de la personalidad del alumno, en lograr su autonomía intelectual y moral para una correcta incorporación a la vida social. Porque además de las limitaciones legales, la participación tiene otras limitaciones impuestas por las condiciones de sus participantes. El alumno de Bachillerato está en formación. Los padres difícilmente podrán guardar la misma objetividad que el profesorado en muchas decisiones que afectan a sus hijos. El profesor es por otra parte, un técnico cuyos últimos jueces han de ser otros técnicos en las posibles reclamaciones que padres y alumnos puedan presentar en uso de su legítimo derecho.

La figura del director es híbrida, por su función de visagra entre la sociedad en general y el centro. El centro es el último eslabón de una Administración que tiene al director del centro como puente de unión. En este sentido, es representante de la Administración y responsable ante ella. Pero a la vez, es jefe de un equipo pedagógico en el que las relaciones se han de basar en la efectividad. La habilidad del director para hacer conciliar el interés general de la ley, del que es guardián, con los concretos del centro, es fundamental para el éxito de la participación.

La participación es una tarea común que requiere el diálogo frecuente de todas las partes interesadas, abundante y sincera, que engendre la confianza, que consiga evitar el doble escolló del autoritarismo y la permisividad. Si los sistemas son importantes, mucho más son las personas. El éxito o fracaso de la participación dependerá más de la calidad humana de los participantes que de todas las normas que se establezcan para su funcionamiento.

CARLOS DIAZ HERNANDEZ

No siendo fácil responder una a una a las preguntas que se me formulan, lo haré globalmente partiendo de nuestra más reciente historia educativa.

1. La *Ley Villar* (1970) tuvo como misión acomodar la vieja España imperial a los nuevos tiempos del capitalismo floreciente que, aumentando el nivel

medio de vida, produjo también una explosión estudiantil. En ese contexto, la cultura equivalía a clave de triunfo social, herramienta para la promoción de hombres ambiciosos. Aunque resulte caricaturesco, no sería muy estúpido decir que la enseñanza funcionaba cual máquina de churros-títulos, cual fábrica de ornatos decorativos y tarjetas de visita. España se ponía en esto a la altura de países como Alemania, donde el «Herr Doktor» se utiliza como «Abrete Sésamo» universal. Que el cacareado «saber por saber» quedaba relegado a la Grecia clásica no era secreto para nadie entre nosotros, donde al lado de la agobiante legión de asaltadores de papel timbrado con un «faculta al interesado» final, apenas llegaban al centenar los alumnos matriculados en la UNED en cursos sin validez académica. En la actualidad, tampoco se otean signos de cambio; el estudio sigue siendo túnel oscuro donde se calienta el asiento a cambio de un aprobado con el que finalmente conseguir, si se puede, la habichuela. Por su parte, el profesor dormita igualmente, sesteando en el dulce trienio, y hermanándose con el alumno en el culto a la «Tele», diminuto cariñoso para la caja tonta, Moloch que víctima cuanto toca. Claro que hay excepciones, pero *exceptis excipiendis* el Cid de nuestras aulas cabalga sobre un rucio cojitrancó de todas las patas.

Esta España real no impide la fanfarria de la España oficial, la que en la misma *Ley Villar* proclama a todo trapo su defensa de la universalidad del saber —el Bachillerato pasa a ser «Unificado y Polivalente»—, la educación se concibe como permanente —«reciclaje»— se concede carta de naturaleza a la experimentación, y un aire liberalizador y paidocéntrico inspira una cierta defensa de la formación integral así como de la participación crítica del alumno. Todo ello, claro, en teoría, sin arbitrar medios ni demostrar con actos las intenciones. De lo contrario, el franquismo hubiera dejado de ser el franquismo. Por aquella fecha, pude expresarle personalmente al Ministro Villar estas sospechas: ¿cómo cambiar la mentalidad educativa sin cambiar la infraestructura sociopolítica, cómo sin una reforma fiscal profunda? ¿no daba un cierto tufó a —en el mejor de los casos— «socialismo utópico» el pretender elevar la instrucción al nivel de educación profunda, con un hombre viejo social, con un aparato ideológico de Estado tan funesto, con la Televisión al frente?

Pronto se vieron emerger las primeras puntas de iceberg de esa imposibilidad. La Formación Profesional quedaba relegada al papel de Cenicienta, a mano de obra barata y mejor formada; se hizo —por decreto— del Maestro de Primera Enseñanza, al que tradicionalmente se había matado de hambre, un Profesor de E.G.B. capaz (?) de impartir enseñanzas en áreas para las que por lo general no tenía por qué estar preparado. En suma: Se trata de una educación de molde «europeo», con una mano de obra cultural más cualificada para ser más consumista, una educación para la que valdría el aforismo «es preciso que todo cambie para que todo continúe». Era una Ley tecnocrática hecha en momentos de despegue económico y euforia productiva.

Era, y es. Sólo que hoy no hay euforia que descubrir a la vista, sino marasmo parlamentario, en medio de un caos económico, un brutal déficit de la balanza de pagos y una fuerte inflación, por no hablar de un deterioro de la convivencia y una desmoralización generalizada a la que nos ha llevado no sólo el postfranquismo, sino también y sobre todo el defeccionismo político que abdica de sus principios y el abandonismo de las esperanzas, de suerte que los nostálgicos desgraciadamente se acercan al pasado con emoción. Por lo demás, no solamente la Enseñanza Media se ha visto mermada, y comparativamente agravada, sino que incluso ha perdido esa calidad que hoy hacen imposible precisamente aquellos que más la reivindican en voz alta. Hoy, en efecto, ni siquiera puede ya decirse que la enseñanza estatal es de mayor calidad que la privada, al haberse producido la funcionalización masiva de quienes, tras rechazar oposiciones, no han tenido inconveniente en aceptar el caballo regalado sin mirarle los dientes, ni en reforzar los privilegios por ellos mismos criticados. No es solamente falta de calidad moral, sino también falta de calidad científica. Habría que buscar cual moderno Diógenes con un farol encendido a plena luz del día a profesores de Bachillerato conocidos aunque solo fuere a nivel nacional por sus publicaciones, traducciones, ponencias, o presencia activa en Congresos. Desgraciadamente no haría falta buscar tanto para hallar incompetentes que, por no dominar siquiera los niveles mínimos de Enseñanza Media, amargan al alumno mientras parasitan al Estado. En estas circunstancias ¿a quién le extrañará esa ceremonia de la confusión donde se enmascaran huelgas peseteras bajo el arrebolado manto de la calidad de la enseñanza, donde se arrastra arteramente al alumnado a huelgas que sólo al profesor favorecen? El apoteosis final lo ponen los Partidos políticos en el poder, al parecer ahora con numerosos seguidores entre aquellos que en tiempos de Franco no movían un dedo en favor de las «libertades democráticas», sino más bien todo lo contrario. Al apoliticismo donde muy pocos daban muestras de preocupaciones sociales en tiempos de la persecución franquista, sigue hoy un pampoliticismo del que servirse para obviar oposiciones, pasar a agregáticos, aumentar el sueldo, etcétera. ¡Ni una palabra de socializar la educación, en medio de tanta estatalización! ¡Ni una palabra para las otras clases hundidas o paradas! ¡Viva la estatalización, la jerarquización, y séame concedido un escalafón! Falta de profesionalización, absentismo laboral, reivindicaciones economicistas disfrazadas de idealismo pedagógico: *Rien ne va plus*.

II. La Enseñanza Media está tocada de ala, en medio de todo ello. Reducida a pésima academia donde impartir horas sin aliciente renovador auténtico, la pretendida «ventana abierta» a la Universidad se ha cerrado herméticamente, y lo triste es que acaso sea mejor ese cierre, pues la propia Universidad no es tan apetecible como para que ninguna ventana dé a ella. En todo caso, la Enseñanza Media es mediocre, semi, ni-mucho-ni-poco-más-bien-poco, exponente prototípico de la *aurea mediocritas* en que vegeta,

estar en ella es como estar en la Universidad a Distancia: Estar a distancia de la Universidad. Pero es que el país es hoy mediocre, y el Bachillerato refleja esa atonía, al no estar separado de la sociedad ni de la ideología dominante. La fuerza del aparato ideológico de Estado ha hecho en manos de una década de los tomistas marxistas, y de los marxistas neopositivistas: Aquí nadie se acuerda de lo que fue ayer, ni sabe lo que va a ser mañana.

¿Soy pesimista? ¿Aumentó el marasmo? ¿No será preferible el avestruzismo social o la alegría injustificada? La única manera de remontar la corriente fuliginosa es no dejarse llevar por ella. La única manera de estar al margen de los vaivenes de la moda es investigar, estudiar, publicar, ser más honestos, y, en su defecto, callar. Callar, cuando no se es capaz de no ser otra cosa que mero altavoz de las centrales sindicales, los partidos, o las cátedras universitarias, cuando no se tiene el valor de hacer cosas pequeñas fuera del macroclima polucionado. Todavía, sin embargo, dentro de las trabas y los golpes helados, hachazos invisibles y homicidas que se han dado al Bachillerato, creo posible devolverle su dignidad en cada aula, y además formando seminarios interdisciplinarios (el Bachillerato es un lugar privilegiado al efecto, por la presencia de todas las áreas del saber) donde reafirmar las funciones de la enseñanza en cualquiera de sus niveles: Función crítica e independiente, función lúcida donde enseñar sea gozar, función científica, donde el gozo no impida el esfuerzo, función solidaria, donde la enseñanza no sea coartada para el desclasamiento individual.

Cierto que hay dificultades y aporías: Si la enseñanza media se técnica, se puede llegar a hacer poco atractiva a un vulgo acostumbrado a la taquiscopia plástica de la «Tele»; pero a veces si se pierde el rigor en favor de la vitalidad se da gato por liebre, siendo así que la liebre exige esfuerzo de comprensión; si ni una cosa ni la otra, entonces peor; si no les examinas, si no das un programa completo, si no enseñas a construir la memoria (que es un factor de inteligencia), será tan negativo como si les neurotizas con sólo exámenes y memorismos irrisorios; si el profesor cede todo su lugar al alumno, y éste es el cliente que siempre lleva razón, es tan nefasto como el magistrocentrismo de «la letra con sangre entra»; si explicas sin dejarles participar, es tan negativo como lo contrario. Pero en todo caso, y aunque Sócrates hay pocos, ser maestro, ser profesor, es un esfuerzo diario, constante, abnegado.

Se olvida que ser profesor es algo más que ser funcionario, si se quiere profesar en serio. Que no es lo mismo ser militante de una central que ser un profesor como es debido, aunque en alguna ocasión puedan coincidir. Que el profesor, en todo caso, es fundamental, y no las centrales o los partidos. Que la enseñanza es un arte, y que no basta sólo con saber, sino con querer enseñar, con amar. Que no basta con el principio de placer (deleitar sin enseñar, follón), ni con el principio de realidad (enseñar triturando, enseñar castrando), sino que principio de placer y principio de realidad van juntos, que hay que enseñar deleitando y deleitar enseñando.

III. Y que la enseñanza es multipolar. Existe también el alumno, descubrimiento colombino éste, cuyo huevo pagamos hoy demasiado caro, al olvidarse que también existe el profesor, y yendo una vez más del Coro al Caño.

Y que existen las asociaciones de padres, de antiguos alumnos, el barrio, lo que no se ha descubierto aún bastante, y en cuyo lugar sólo se ha descubierto que existen partidos y centrales, los cuales realmente no tienen nada que decir en la dinámica educativa, sino que con frecuencia impiden la participación del barrio y de los padres y antiguos alumnos.

Y que existe —y esto nadie lo quiere ver, porque implica trocar el poder por una opción de amor— todo el personal subalterno, que debe participar activamente en el proceso del que forma parte como piedra de toque fundamental. ¿Cuántas reivindicaciones hacen los falsos profetas de turno, en orden a la presencia en claustros —¡paritariamente!— de este personal? ¿Cuántos postulan la rotación laboral, la alternancia en estos trabajos de los profesores y los burócratas de cuello blanco? ¿Cuántos quieren acabar con la división social del trabajo?

Y que enseñar no es magistrar sino cooperar, que hay que vivir en el barrio donde se enseña porque el profesor es también un ciudadano más, que está obligado a asimilar y compartir, si quiere impartir, que el educador debe ser educado... En todo caso, ¿será una utopía digna de psiquiatra el recordar que o se tiene vocación de apostolado (de *apostolado*: Sí), o de escalafón y ascenso?

PEDRO OÑATE GOMEZ

1

La primera cuestión que se nos plantea es más radical: ¿Sigue teniendo algún sentido la expresión «enseñanza media»? Los caracteres que la han definido desde su creación son, entre otros:

- a) Se trata de un tipo de estudios «posteriores» a la educación básica y anteriores y orientados hacia la superior.
- b) Que no tienen carácter «terminal» (distintos, por tanto, de la formación profesional, que no está orientada hacia la superior y es «terminal» en cualquiera de sus grados. No es momento de aludir al equívoco entre «enseñanza media» y «estudios de grado medio», hoy felizmente deshecho por la inclusión en la universidad de los «estudios medios terminales»).
- c) Origen de estratificación social, toda vez que su clientela se reclutaba entre la burguesía, mientras los hijos de los trabajadores habían de limitar su educación al nivel primario (cuando lo alcanzaban) y en todo caso derivaban posteriormente a la Formación profesional.

d) Con contenidos típicos del «humanismo clásico» y más tarde del «humanismo científico», pero en todo caso ajenos a la concreción técnica y profesional, como adecuados a quienes:

- d, 1: Van a tener oportunidades posteriores de esa concreción.
- d, 2: No van a tener necesidad de ella, por contar de antemano con reserva de puestos de trabajo ligados más al título que a la competencia.
- d, 3: No precisan concreción alguna porque no tienen intención ni necesidad de trabajo cualificado (caso de la generalidad de las mujeres-bachilleres de la burguesía tradicional).

Conforme se ampliaban las perspectivas de la clase trabajadora y se elevaba su techo de demanda educacional, su acceso a la enseñanza media amenazaba con transformar el contenido y la función social de ésta. La defensa de uno y otra propició la pretensión de conferir también carácter de «enseñanza media» a estudios profesionales, para aumentar su atractivo (así surge la «Enseñanza media y profesional» —Institutos Laborales, luego Técnicos—, los «grados» de F.P., etc.), pretendiendo incluso su apertura al nivel superior relativizando su carácter terminal. Los ensayos fracasaron porque no respondían a un auténtico deseo de reforma en profundidad. La demanda no cayó en la trampa, porque la conducta social desmentía la letra de la Ley: La burguesía siguió utilizando el Bachillerato como modo de acceso a la enseñanza superior y la clase trabajadora siguió idéntica reivindicación, dejando a la F.P. como 2.ª vía, subsidiaria, ligada a condicionamientos involuntarios (a los que está especialmente sometida la clase trabajadora...). Como era de prever, la realidad no facilitó el acceso de la F.P. a la enseñanza superior (ni siquiera llegó a instituirse de modo generalizado el tercer grado de F.P.). El porcentaje mayor de universitarios siguió proviniendo del Bachillerato, manteniendo los bajísimos índices de hijos de trabajadores en la Universidad. También fracasaron las veleidades que incluían en el Bachillerato contenidos «profesionales» (trabajos manuales, E.A.T.P.).

Poseemos un índice significativo del grado de perspicacia con que los trabajadores se han negado a caer en la trampa: Los Pactos de la Moncloa derivaron toda la inversión, dentro del grado medio, hacia el Bachillerato, marginando a la F.P. ¡por exigencia de los representantes de los trabajadores!

En esta situación es inevitable el replanteamiento del sentido y función de la E.M. Las reformas de los países avanzados van en dirección al aumento de la escolaridad obligatoria, que llega a dejar a todos los ciudadanos a las puertas de la Universidad (E.E.UU.) y relegando al pasado la función de estratificación social de los estudios preuniversitarios. La enseñanza media es ya minoritaria, ni «posterior» a la básica, ni conduce necesariamente a la Universidad, ni es origen de estratificación social, ni sus contenidos pueden esquivar los factores técnicos y profesionales. ¿Qué puede ser entonces?

2

Entiendo que nos seguimos refiriendo a la enseñanza media. Las reformas educativas que nos rodean caminan hacia la integración, en una prolongada escolaridad obligatoria, de los anteriores contenidos de Bachillerato y los de la F.P., en el mismo Centro y dejando al alumno la opción entre ramas más o menos «terminales»: Desde la «Gymnasieskola» sueca (de hasta 22 secciones) a la «Gesamtschule» alemana (y su continuación en el 2.º ciclo reformado desde 1972), los «liceos de enseñanza general» franceses, las «Comprehensive School» inglesas, o la «escuela secundaria superior» noruega.

Ni que decir tiene que todos esos modelos se encuentran sometidos a crítica. Pero la sorprendente unanimidad en la orientación, prueba que las demandas sociales a las que tratan de responder son semejantes. España no es excepción. Criticada unánimemente la duplicidad de títulos al final de la E.G.B., y en camino de generalización la enseñanza secundaria, demostrada tanto la preferencia de la población por el Bachillerato como la inadecuación de sus contenidos para otros fines que no sean el acceso a los estudios superiores —en perjuicio de más urgentes necesidades sociales—, se hace inaplazable un replanteamiento de la enseñanza media.

Las líneas directrices vendrían dadas por la orientación general de las reformas contemporáneas: profundizar la formación común, haciéndola compatible con opciones superiores globales, dejando la «formación para el puesto de trabajo» —en las opciones profesionales— para la acción formativa en las empresas. El sistema educativo, más que proveer mano de obra cualificada al mecanismo productivo debe asegurar las bases que hagan posible tanto esa cualificación, como la capacidad para las readaptaciones periódicas previsibles en una sociedad en cambio acelerado. Más que dotar de contenidos culturales y profesionales acabados, debe proporcionar los conocimientos instrumentales que permitan al sujeto aprovechar las fuentes extraescolares de información que a lo largo de su vida va a encontrar a su alcance. Debe cultivar la capacidad crítica del alumno para que sepa discriminar, en aquellas fuentes, los elementos consistentes, de los prejuicios y la propaganda. Debe lograr que el «currículum» reglado se convierta en los cimientos de una construcción educativa permanente, que no tenga más límites que la capacidad del sujeto y la duración de su vida. Por otra parte, el modelo educativo tiene que afrontar decididamente el valor de la convivencia en el Centro y la relación con el medio, como factores esenciales en el proceso de socialización del sujeto, objetivo que la sociedad demanda hoy imperativamente al sistema y éste se resiste a asumir.

Cuatro años de Bachillerato son pocos para pretensiones tan ambiciosas. Pero sería quizá utópico pretender la audacia de reconocer la desmesura de quienes prolongaron la escolaridad elemental hasta los catorce años. Con esa audacia y más imaginación podría replantearse el conjunto de la escolaridad

básica y media, contando con los dos últimos años de la básica actual y el primero de Bachillerato para perfilar una secundaria elemental común, seguida de una secundaria superior ramificada aunque con interconexiones. En la docencia de la elemental común participarían, con un nuevo concepto de organización de equipos docentes, profesores de E.G.B., B.U.P. y F.P., como de B.U.P. y F.P. en la superior, superándose también fronteras trasnochadas entre los centros docentes.

Toda esa tarea requeriría una participación previa del profesorado, de modo que se asegurase su identificación con los objetivos y la estrategia, como condición imprescindible del éxito, y las experimentaciones controladas y «sosegadas» pertinentes que evitaran generalizaciones precipitadas.

3

No. La calidad de la enseñanza está exclusivamente vinculada a la cualificación y dedicación del profesorado, la disponibilidad de medios y la adecuada planificación de contenidos y métodos que respondan a los intereses y expectativas reales del alumnado. Otro requisito esencial es el nivel de integración en la «empresa» por parte de profesores y alumnos, del que tendremos ocasión de hablar.

La participación de padres y otros grupos sociales no beneficia a la educación por la vía de la calidad, sino por la de la coherencia, por la de la integración social, que enriquece al Centro y a la vez a su medio. Las relaciones de la estructura familiar y las estructuras sociales con los adolescentes acusan un alto nivel de incomprensión y perplejidad. No son, padres y grupos sociales de adultos, referentes aconsejables para asesorar a los profesores respecto al trato con sus alumnos. Por otra parte, son los propios alumnos quienes desconfían de la presencia de padres y otras instancias sociales en el Centro.

La participación en el sistema de unos y otras es importante en igual medida para ellos y para el sistema. Pero sería de gran importancia distribuir cuidadosamente —lo que no quiere decir tímida ni recelosamente— ámbitos de participación y competencia, para lograr las máximas ventajas con el mínimo de riesgos. No es argumento en contra, la previsión de conflictos, pues el conflicto es condición de progreso. Lo rechazable son los conflictos infecundos por «u-tópicos» (fuera de lugar). Mezclar indiscriminadamente competencias, interferir dimensiones dispares, conduce a la larga a esterilizar estructuras de participación útiles y cada día más necesarias. (No hay mejor medio de conseguir anular la participación de los padres que dejando indefinidos los límites de la misma.)

Respecto a los grupos sociales (ayuntamientos, asociaciones de vecinos, etc.) es preciso plantear la reciprocidad, só pena de convertir la interrelación en interferencia. Los Centros deben participar en otros ámbitos sociales, como éstos en aquéllos. Ni que decir tiene que en competencias previamente analizadas y con los límites oportunos. De modo que,

la presencia social del Centro docente, en especial del Centro público, cubra demandas desatendidas, pese a la infrautilización de medios e instalaciones costeadas por el Estado. A la vez, el medio social debe completar los recursos educativos del Centro con sus propias disponibilidades (pensemos en las visitas a fábricas, empresas, instalaciones, órganos de decisión municipal, etc., por parte de los alumnos, por aludir sólo a ejemplos menos inéditos).

4

Aquí sí está en juego la calidad de la enseñanza. Porque supuesta la cualificación del profesorado, la disponibilidad mínima de medios y la razonable educación de contenidos, sólo la actitud inhibitoria de profesores o de alumnos —o de ambos—, puede poner en riesgo la obtención de los objetivos del sistema. Y esa actitud inhibitoria, de consecuencias cada día más desastrosas, deriva de la sensación justificada de que el Centro está previamente determinado en sus estructuras y funciones, en sus objetivos y estrategia, por normas respaldadas por el B.O.E. —cuando no por circulares y telegramas—, y por «autoridades» remotas. En todo caso, ignorando absolutamente la presencia de profesores y alumnos, personas con capacidad de iniciativa para afrontar sus problemas y buscarles solución.

Un ejemplo nos bastará: Todos los Estatutos de Centro presentados al Congreso, aún con diferencias considerables, han coincidido en algunos elementos: Un sólo Estatuto de ámbito nacional, para todos los Centros y niveles (preescolar, básica, media), de 25 alumnos o de 3.000, urbanos, suburbanos o rurales..., con órganos de gobierno perfilados y distribución de competencias finamente diseñada. Y todo ello con rango de Ley, difícilmente revisable. ¿Por qué este empeño por enjaular la iniciativa de los centros? Cuando se confecciona un traje, tan mal sastre es el que peca por ajuste como el que peca por holgura. ¿Por qué no sustituir el Estatuto único por unas «bases de estatuto» (esas sí, con rango de Ley) que se limitasen a asegurar garantías de participación y de responsabilidad en los oportunos proyectos de organización que los Centros se autopropusieran? Sólo así, y con todos los controles que fueran razonables, tendría sentido discutir acerca de la participación de profesores y de alumnos. Unos y otros no deben participar, deben protagonizar la vida del Centro (junto con el personal no docente).

Será literatura cualquier teoría acerca de la participación, mientras la burocracia de la administración educativa se empeña en cubrir toda la gama normativa (Ley, Decretos que desarrollan la ley, Ordenes ministeriales que desarrollan los decretos, Resoluciones ministeriales que desarrollan las ordenes, Circulares que concretan las resoluciones, telegramas que circunscriben las circulares...) como si el objeto regulado fuera la importación de café, en vez de un proceso —la educación— indisolublemente ligado a la actividad libre y creativa de personas humanas profesores y alumnos.

Pienso que llegará un día en que merezca la pena dialogar sobre la participación, porque haya decisiones de alguna importancia que adoptar (por cierto, de mayor entidad que la elección de un Director de Centro en el seno de una estructura jerárquica y y autoritaria).

Cada día está más sola la Administración ante los conflictos. Es el precio de ejercer la «autoridad».

5

Partimos de una administración centralizada, y por eso es importante el problema de la «influencia» y los «grados». Yo pondría en cuestión el modelo. En la educación, más que en ninguna otra dimensión social, la centralización es esterilizante. Comenzaría por reservar para órganos centrales sólo aquellas competencias y decisiones que los periféricos no pudieran asumir. Y en uno u otro nivel, distinguiría la dimensión técnica de la política. En la dimensión técnica, los «expertos» (funcionarios, profesores, alumnos) habrían de participar en la elaboración de alternativas. Correspondería a la dimensión política la opción entre ellas en función del contenido y oportunidad. Para la dimensión política, la sociedad democrática posee estructuras de participación, y sólo falta desarrollarlas a nivel periférico (de regiones o nacionalidades autónomas, provincial, local), lo que será posible en cuanto a este nivel haya decisiones que tomar, competencias que asumir. En cuanto a la dimensión técnica, están por inventar entre nosotros las estructuras de participación, y las pocas inventadas están cuidadosamente olvidadas o infrautilizadas (recordemos las Juntas provinciales y Nacional de Directores de Instituto).

El sistema de consultas, previas a la elaboración de proyectos de ley, precisa para ser eficaz esa estructuración de órganos que encaucen las respuestas, tamizándolas hacia su reducido número de alternativas razonadas. Lo contrario es asegurar tal número de respuestas y tan dispares que el consultante queda igual de desaconsejado que estaba antes de la consulta.

Por fin, junto a las dimensiones técnicas y políticas, y los niveles central o periférico, hay que señalar los contenidos. Para la elaboración de un estatuto del profesorado, por ejemplo, la participación de éste parece más esencial que la de los padres de alumnos. Seguramente para unas bases de estatutos de asociaciones de padres, serán estos los que más tengan que decir. El grado de participación oportuno de cada sector social será diferente en función de aquellas variables. Pero de lo que no cabe la menor duda es de la irracionalidad que significa la no participación de los interesados en la elaboración de alternativas que directamente les afectan. Y desgraciadamente todavía nos encontramos en este nivel (aunque parece que últimamente se están queriendo abrir camino tímidamente otros modos de operar).

Peró el tema requiere reflexión (aunque en este país «el que matiza es de derechas»), porque la participación indiscriminada y no responsable acaba siendo

una llamada a la restitución del autoritarismo. Acerca de la educación, todo el mundo cree saberlo todo (los profesores somos, quizá, los más cautelosos), y por eso tan importante es asegurar la participación real, como estructurarla de modo responsable.

JULIO CALONGE RUIZ

1

Aunque la educación constituye un proceso continuo, los mismos saberes son tratados de modo distinto en cada grado de enseñanza. La Enseñanza Básica debiera centrarse en el aprendizaje. Adquisición de los saberes exigidos en un nivel social medio, pero subordinada a las posibilidades de la edad en que los alumnos los adquieren. Pueden tratarse como si fueran saberes dogmáticos y usar la memoria adecuadamente, puesto que una buena parte de esos saberes no pueden llegar de otro modo a un niño de ocho años, en todo caso no es necesario que lleguen de otro modo.

La Enseñanza Media debiera consistir en pasar por el tamiz del raciocinio los conocimientos ya adquiridos y su ampliación, vertebrarlos, acostumbrar las mentes al ejercicio de los análisis e incluso de las síntesis, adquirir clara noticia de que la ciencia no es rígida, que cualquier conocimiento puede ser cuestionado y que en esto consiste la ciencia, etc., etc. Si este concepto de la Enseñanza Media, que es sustancialmente metodológico, desaparece (de hecho está desapareciendo), la Universidad se verá abogada a un difícil esfuerzo a conformarse con expedir títulos con más contenido profesional que académico.

El bosquejo de Enseñanza Media que hemos dado está un tanto alejado de la realidad social que vivimos, puesto que se considera la Enseñanza Media como cajón de sastre dentro del cual se encontrarían, por ejemplo, la impensable continuación de la Básica y la satisfacción de la necesidad social, cada vez más apremiante, de escolarizar a los jóvenes hasta una edad determinada. Se parte del falso supuesto de que la escolarización es necesariamente formación, es decir educación.

2

Habría que definir antes la sociedad de hoy, problema de una magnitud difícilmente equiparable con el que pudiera presentar cualquiera otra época de la historia. No obstante, es claro que las opciones mantenidas por ciertos sectores en el plano específico de las ideas y de las creencias inciden muy pesadamente sobre las directrices de la educación. Considero por encima de mis posibilidades llegar a hacer una exposición que no dé lugar a réplicas. Sin embargo, estimo que la igualdad de oportunidades ha de ser efectiva. Sería injusto hacer *tabula rasa* del

mérito y del trabajo de un hombre maduro, igualándolo al que es vago y se abandonó durante años, pero sería mayor injusticia dar ventaja en el juego de la vida a unos jóvenes con perjuicio de otros. El Estado ha de velar para que, hasta que lleguen al ejercicio profesional, todos los jóvenes tengan las mismas oportunidades, lo que en nuestra cultura sólo se realiza dentro del modelo educativo.

3

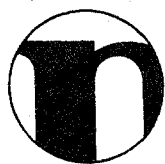
No creo que la participación de los padres, contribuya a mejorar la calidad de la enseñanza. La calidad como tal sólo se puede mejorar con una conveniente organización escolar y con la adecuada selección del profesorado. En este último aspecto, la sociedad está jugando peligrosamente con un *boomerang* de retorno retardado. Es probable que la actual crisis de la Enseñanza Media sea la crisis de toda la educación y de toda la sociedad. Sin duda, es conveniente que los padres no estén alejados de la vida de los centros, pero la calidad de la enseñanza descansa, sobre todo, en los dos pilares indicados: organización escolar y selección del profesorado.

4

Cuando se trata de una participación de individuos libres y se realiza dentro de normas reguladas, toda participación es beneficiosa, pero no suele ser éste el caso. A la hora de la participación, muchas veces las palabras que se oyen no suelen ser del que las dice, quien, por otra parte, por llevar instrucciones muy precisas, carece normalmente de la capacidad de diálogo y negociación. Es un tema muy difícil, cuya regulación no debe ser impedida por su misma dificultad. No es beneficioso para los centros que esa participación se lleve a cabo bajo la idea de que éstos son una especie de entes cósmicos, cada uno de los cuales ha de darse su propia «ley», sin tener en cuenta que todos existen bajo la misma legalidad y las mismas normativas.

5

A nivel de centro se hará un beneficio a medida que esos sectores sean menos numerosos. Esencialmente un centro de Enseñanza Media es una comunidad de alumnos y profesores para llevar a cabo un fin propuesto, teniendo en cuenta las normas generales que el Estado establece en orden al bien común. Toda influencia de otros sectores a nivel de centro es, al menos, cuestionable, tanto más porque algunos de esos sectores tienen abierto el camino de intervenir en la legislación por medio de representantes elegidos. El único ente de derecho de la educación es el alumno y hay que procurar no perjudicarlo en ese derecho sustituyendo parcialmente la educación por otras cosas que no lo son.

**1**

Los premios de Bachillerato en 1979

Por José María de RAMON BAS (*)

Como en el año anterior y continuando una larga tradición, el Ministerio de Educación ha convocado y otorgado los Premios Extraordinarios y Nacionales de Bachillerato. Presentamos a continuación una breve síntesis de su desarrollo, los ejercicios que fueron propuestos a los alumnos y los resultados obtenidos. Dejamos para otra ocasión el necesario análisis de estos resultados que, por su trascendencia, no queremos hacer a la ligera. La Inspección General ha decidido que dicho análisis se integre en la Evaluación del Sistema que se está llevando a cabo y en tal sentido estamos preparados en estos días una encuesta para valorar la dificultad de los ejercicios propuestos, pasó inicial obligado para poder juzgar objetivamente los resultados obtenidos. Esperamos poder ofrecer este análisis en un futuro.

La inscripción para el Premio Extraordinario se realizó como prevé la Orden Ministerial de 1 de agosto

de 1978, entre los días 10 al 15 de septiembre. La participación fue muy diversa según los distritos y el total de 230 alumnos presentados se distribuye como se recoge en el cuadro adjunto. Para poderse inscribir se requiere que la calificación media de todas las asignaturas del Bachillerato sea igual o superior a 8,5. Como la tarea de averiguar el número de alumnos que reúnen esta condición es ingente y escapa a nuestras posibilidades, hemos establecido una relación entre el número de candidatos presentados y el de alumnos de 3.º curso del distrito (en todos los tipos de enseñanza) suponiendo, como hipótesis de partida, que en todos los distritos existirá una relación semejante entre alumnos brillantes y alumnos totales. El cuadro recoge, pues, un índice que varía desde la escasa participación de Sevilla y Zaragoza, a la elevada de Santander o Córdoba. El índice viene a significar el número de candidatos por cada 10.000 alumnos de tercero.

Las pruebas para la selección de los candidatos se realizaron el día 11 de octubre y los ejercicios que les fueron propuestos, con las indicaciones que les acompañaban se recogen a continuación.

PREMIO EXTRAORDINARIO DE BACHILLERATO

PARTICIPACION

Distrito	Alum. de 3.º (n)	Presentados (b)	INDICE $\frac{b}{n} \cdot 10^4$
Barcelona	32.820	31	9,44
Bilbao	12.020	12	9,98
Córdoba	4.116	18	43,73
Extremadura	5.874	7	11,91
Granada	10.798	7	6,48
La Laguna	8.189	8	9,76
Madrid	42.100	33	7,83
Málaga	5.420	12	22,14
Murcia	7.105	7	9,85
Oviedo	12.081	15	12,41
Salamanca	5.605	8	14,27
Santander	3.426	13	37,94
Santiago	13.850	10	7,22
Sevilla	13.181	3	2,27
Valencia	19.321	32	16,56
Valladolid	7.440	10	13,44
Zaragoza	13.371	4	2,99
TOTAL	216.717	230	10,61

PREMIO EXTRAORDINARIO DE BACHILLERATO

PRIMER EJERCICIO

ADVERTENCIAS:

El tiempo máximo para la totalidad del ejercicio es de dos horas. La valoración de las distintas partes es la siguiente: Composición: de 0 a 3 puntos; Idioma extranjero: de 0 a 3 puntos; cuestión de Filosofía: de 0 a 2 puntos; cuestión de Ciencias Naturales: de 0 a 2 puntos.

En el ejercicio de Idioma moderno el aspirante deberá hacer la traducción directa e inversa exclusivamente del idioma cursado como obligatorio. No puede utilizarse diccionario.

(*) Catedrático de Física y Química. Inspector de Enseñanza Media.

TEMAS:

1. Escribir una composición sobre el tema: «Las fuentes de energía a lo largo de la Historia».
2. Traducción directa (A) o inversa (B) de los textos del idioma cursado que se adjuntan.
3. Filosofía: «Verdad y realidad».
4. Ciencias Naturales: «Organismo autótrofos y heterótrofos. La fotosíntesis».

NOTA:

La ordenación lógica de las ideas, la claridad de la expresión y la corrección gramatical son aspectos que se valorarán en todos los ejercicios, pero de un modo específico, en el de composición.

ALEMAN

A. DER VON MORGEN

In der Bundesrepublik wird eine Fernschnellbahn gebaut, die von Hamburg nach München fahren soll. Schon im Jahre 1969 wurde eine Arbeitsgruppe für dieses Projekt gebildet. Dreissig Techniker beschäftigten sich drei Jahre lang mit der Planung. Ihre Ergebnisse wurde Ende 1972 veröffentlicht. Als erstes wird nun die Teststrecke gebaut. Drei Industriefirmen in Bayern arbeiten seit Jahren an dieser Bahn, die für die 900 km lange Strecke nur zwei Stunden brauchen soll. Ein Prototyp wurde schon im Oktober 1971 gezeigt. Dieses Fahrzeug wird von Elektromotoren angetrieben, die auch als Bremsen verwendet werden.

das Ergebnis: el resultado.

B.

Herr Fuchs está de muy mal humor. Hoy por la mañana ha ido a pie al despacho. Su coche está averiado y lo ha dejado en la estación. Tiene muy poco tiempo. A las 9 y media sale su avión para Frankfurt y tiene que estar veinte minutos antes en el aeropuerto. Y ya son las 8 y veinte. Su secretaria pide un taxi por teléfono. A continuación, llama al taller para que vayan a buscar el coche.

FRANCES

A. CHEZ MONSIEUR MYRIEL

On frappa à la porte, un coup assez violent.

— Entrez, dit l'évêque.

La porte s'ouvrit.

Elle s'ouvrit vivement, toute grande, comme si quelqu'un la poussait avec énergie et résolution.

Un homme entra, il fit un pas et s'arrêta, laissant la porte ouverte derrière lui. Il avait son sac sur l'épaule, son bâton à la main, une expression rude, hardie, fatiguée et violente dans les yeux. Le feu de cheminée l'éclairait. Il était hideux. C'était une sinistre apparition.

Madame Magloire n'eut pas même la force de jeter un cri. Elle tressaillit et resta béante.

L'évêque fixait sur l'homme un oeil tranquille.

Comme il ouvrait la bouche, sans doute pour demander au nouveau venu ce qu'il désirait, l'homme appuya ses deux mains à la fois sur son bâton, promena ses yeux tour à tour sur le vieillard et les femmes, et, sans attendre que l'évêque parlât, dit d'une haute voix:

— Voilà. Je m'appelle Jean Valjean. Je suis un galérien. J'ai passé dix-neuf ans au bagne. Je suis libéré depuis quatre jours et en route pour Pontarlier qui est ma destination. Quatre jours que je marche depuis Toulon. Aujourd'hui j'ai fait douze lieues à pied. Ce soir en arrivant dans ce pays, j'ai été dans une auberge, on m'a renvoyé à cause de mon passeport jaune...

«Les Misérables». VICTOR HUGO

béante: boquiabierta.

galérien: condenado a galeras.

hideux: espantoso, horrible.

B.

1. Los tres hermanos han hecho un viaje hasta Valencia con sus padres, y allí han visto las fiestas populares.
2. Las chicas que ayer encontramos en el parque me han telefonado para invitarnos.
3. Llegué tarde a la reunión. Estaban hablando de un asunto del que yo no sabía nada.
4. Vuestros amigos nos llevaron al Museo. Cuando lleguemos a casa les enviaremos una tarjeta para agradecerse.
5. Mañana por la tarde iremos con ellos en coche. Nos han dicho que estemos allí hacia las cinco y media.

INGLES

A.

«In the late summer of that year we lived in a house in a village that looked across the river and the plain to the mountains. In the bed of the river there were *pebbles*, dry and white in the sun, and the water was clear and swiftly moving and blue in the channels. Troops went by the house and down the road and the dust they raised *powdered* the leaves of the trees. The trunks of the trees were dusty too and the leaves fell early that year and we saw the troops marching along the road and the dust rising and leaves, *stirred* by the breeze, falling and the soldiers

marching and afterwards the road bare and white except for the leaves».

pebble: guijarro.
powder: polvo.
stir: agitar.

B.

«No hay más claro signo de corrupción y decadencia que tener miedo a lo desconocido y a las ideas nuevas. Esto es propio de los pueblos que envejecen. También puede ser la consecuencia de la falta de líderes. El deseo de buscar aventuras nace y crece en el corazón de la Historia de los pueblos.

Poner el pie en la luna fue uno de los *acontecimientos* más positivos de los tiempos actuales, como lo fue llevar unos barcos españoles a las costas americanas hace cinco siglos.

El hombre rompió el muro espacial invisible que le encerraba en su pequeño planeta azul. Paso de gigante, frutó de años de trabajo, prueba del espíritu de aventura, que ha abierto horizontes maravillosos a la humanidad».

acontecimiento: event.

SEGUNDO EJERCICIO

ADVERTENCIAS:

El tiempo máximo para la totalidad del ejercicio es de dos horas. La valoración de las distintas partes es la siguiente:

Latín: traducción de 0 a 3,5, cada cuestión de 0 a 0,5 puntos; Matemáticas: de 0 a 2,5 puntos; Física y Química: de 0 a 2,5 puntos.

No está permitida la utilización de diccionario, ni la de calculadoras.

LATÍN

Es de necios basar en las condiciones exteriores de una persona nuestra estima.

Quemadmodum stultus est, qui equum empturus non ipsum inspicit, sed stratum eius ac frenos, sic stultissimus est, qui hominem aut ex veste aut ex conditione, quae vestis modo nobis circumdata est, aestimat.» (Sen. «Ad. Lucilium epistulae» XV - 4).

A. TRADUCCION:

B. CUESTIONES:

1. Forma y función de *statum*, *stultissimus*, *quae*.
2. *Empturus*: de este verbo, escribe en impf. y en plusc. de indicativo, la 3.ª pers. sing. (expresa separadamente los elementos constitutivos).
3. Los esclavos en Roma: situación jurídica.

quemadmodum: del mismo modo que.

emo, is, ere, emi, emptum: comprar (las formas en —urus— tienen sentido de intencionalidad).

stratum: aparejo, silla.

MATEMATICAS

se define $f: R \rightarrow R$, definida por

$$f(x) = 2|x| - x^2, \text{ se pide:}$$

1. Determinar si es par o impar y si está acotada.
2. Representar su gráfica.
3. Justificar que es continua para todo $x \in R$.
4. Calcular el límite de la sucesión de imágenes:

$$\left\{ f\left(\frac{2n-1}{n}\right) \right\}_{n \in N},$$

cuando n tiende a infinito.

5. Estudiar si f es derivable en todo su dominio.
6. Encontrar los puntos en los que la curva $y = f(x)$ posee tangente horizontal.

$|x|$ significa, valor absoluto de x .

FISICA Y QUIMICA

Un buque navega aguas abajo por el río Amazonas. El volumen de la parte que queda sumergida es 1900 m³. Al llegar al puerto de Belem, en la zona de desembocadura, completa su cargamento con 160 Tm. de óxido cálcico (cal viva). A continuación, inicia su viaje con dirección a Buenos Aires.

Contestar razonadamente a las siguientes cuestiones:

- a) Masa total (cascó más carga) del buque cuando navega por el río.
- b) Volumen de la parte sumergida cuando navega hacia Buenos Aires.
- c) Si se produjera una vía de agua ¿cabría esperar problemas con la carga? ¿Por qué?

DATOS:

Densidad del agua dulce: 1.000 kg/m³
Densidad del agua de mar: 1.030 kg/m³

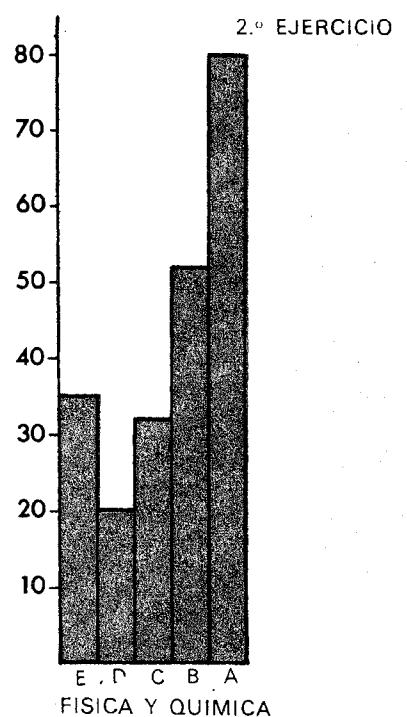
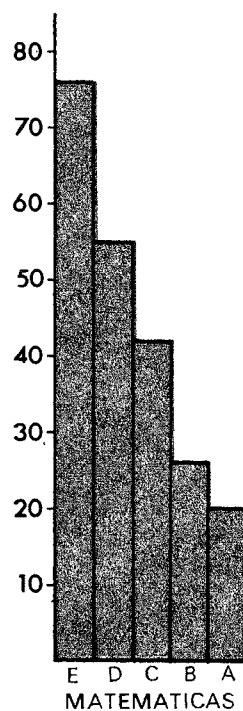
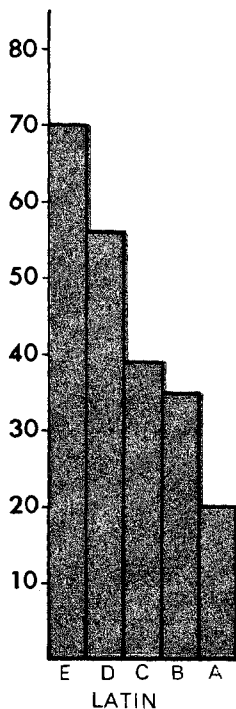
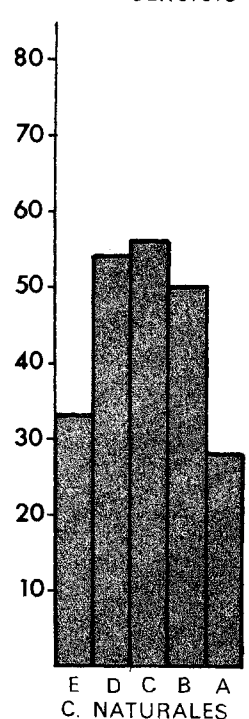
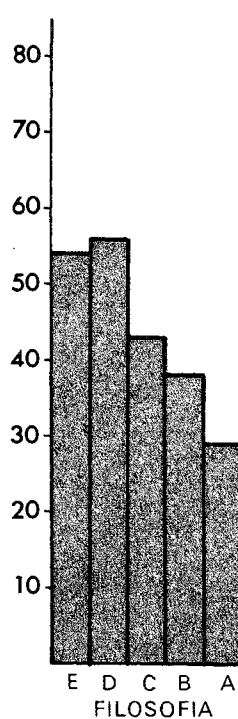
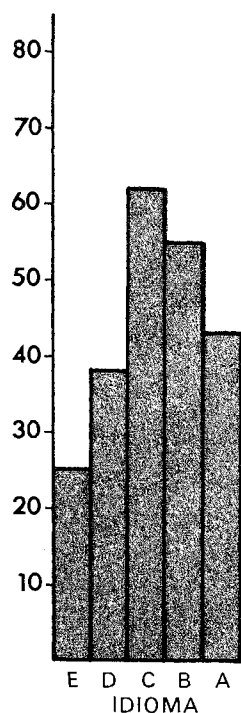
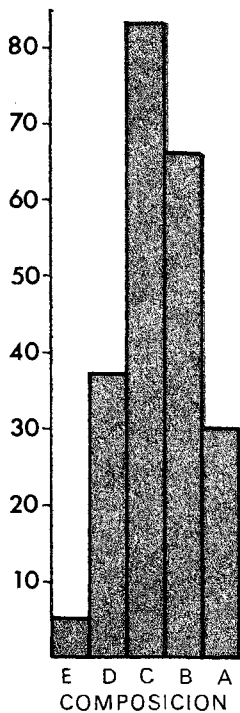
Las calificaciones obtenidas en cada tema por los aspirantes vienen reflejadas en los gráficos adjuntos. En cada caso las puntuaciones se han distribuido en cinco bloques que corresponderían en la escala del 0 al 10 a los siguientes intervalos: E) 0-1,9; D) 2—3,9; C) 4—5,9; B) 6—7,9; A) 8—10.

La distribución de candidatos y premiados entre los distintos distritos y en relación con las opciones seguidas en tercer curso queda expresada en el cuadro siguiente. En él se indican nuevamente los alumnos de 3.º y en función de este número el de premios que en cada distrito se podían conceder; los alumnos inscritos y los presentados que se distribuyen por opciones de acuerdo con la nomenclatura del cuadro anexo. El índice α' que se indica en la siguiente columna es un indicativo de la dificultad para alcanzar el éxito al carácter competitivo de la prueba, en otras palabras, el número de aspirantes por cada posible premio. Es evidente que si $\alpha' \leq 1$ no existe competencia y para obtener el Premio basta con superar la prueba. Obsérvese que sólo en ocho dis-

PREMIO EXTRAORDINARIO

RESULTADOS POR TEMAS

1. EJERCICIO



2.º EJERCICIO

tritos se podía presentar oposición entre candidatos que, por otra parte, solamente se preveía fuerte en dos de ellos.

Los alumnos premiados se distribuyen asimismo por opciones y se calcula el índice β que viene a medir la proporción de alumnos que superan la prueba en relación a los presentados. Su valor máximo es, por tanto, 1. Nótese que los alumnos que superan la prueba pueden alcanzar premio (d) o no alcanzarlo

(c) por exceder del cupó distrital, aunque este segundo caso no se ha presentado en la actual convocatoria. Incluimos este índice a título de curiosidad pues es evidente que al depender tanto de la preparación de los candidatos como de la dificultad intrínseca de la prueba, poco puede decirnos en tanto no dispongamos de la valoración de dicha dificultad.

El número de premios concedidos es patentemente reducido, muy inferior a los 38 concedidos el

NUMERACION DE LAS OPCIONES EN 3.º CURSO

Núm.	MATERIAS	Núm.	MATERIAS
1	Lengua y Lit., Latín y Griego	5	Lengua y Lit., C. Naturales y Física y Quím.
2	Lengua y Lit., Latín y Matemáticas	6	Lengua y Lit., C. Naturales y Matemáticas
3	Lengua y Lit., Griego y Matemáticas	7	Lengua y Lit., Física y Quím. y Matemáticas
4	Latín, Griego y Matemáticas	8	C. Naturales, Física y Quím. y Matemáticas

PREMIOEXTRAORDINARIO BACHILLERATO

DISTRIBUCION POR DISTRITOS Y OPCIONES

DISTRITO	Alum- nos 3.º 1978- 1979	Pre- mios Posi- bles (a)	Ins- cri- tos	To- tal (b)	PRESENTADOS								Indi- ce α' (b/a)	PREMIADOS								Indi- ce β c+d b	
					Por opciones									To- tal (d)	Por opciones								
					1	2	3	4	5	6	7	8			1	2	3	4	5	6	7	8	
Barcelona.....	32.820	33	39	31	5	—	—	—	—	—	3	22	0,94	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0
Bilbao.....	12.020	12	14	12	—	1	—	—	—	—	2	9	1,00	1	—	—	—	—	—	—	1	—	0,08
Córdoba.....	4.116	4	28	18	2	—	—	—	—	—	—	16	4,54	4	1	—	—	—	—	—	—	3	0,22
Extremadura.....	5.874	6	9	7	—	—	—	—	—	—	1	6	1,16	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0
Granada.....	10.798	11	9	7	2	1	—	—	—	—	—	4	0,63	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0
La Laguna.....	8.189	8	11	8	—	—	—	—	—	—	—	8	1,00	2	—	—	—	—	—	—	—	2	0,25
Madrid.....	42.100	42	37	33	4	3	—	—	1	—	9	16	0,78	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0
Málaga.....	5.420	5	15	12	2	—	—	—	—	—	—	10	2,43	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0
Murcia.....	7.105	7	10	7	2	1	—	—	—	—	—	4	1,00	1	—	1	—	—	—	—	—	—	0,14
Oviedo.....	12.081	12	16	15	—	—	—	—	—	—	1	14	1,25	1	—	—	—	—	—	—	1	—	0,06
Salamanca.....	5.605	6	10	8	1	—	—	—	—	—	1	6	1,33	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0
Santander.....	3.426	3	14	13	1	—	—	—	—	—	2	10	4,34	1	—	—	—	—	—	—	—	1	0,08
Santiago.....	13.850	14	11	10	1	—	—	—	—	—	—	9	0,71	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0
Sevilla.....	13.181	13	4	3	—	—	—	—	—	—	—	3	0,23	1	—	—	—	—	—	—	—	1	0,33
Valencia.....	19.321	19	49	32	4	—	—	—	—	—	1	27	1,69	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0
Valladolid.....	7.440	7	17	10	1	—	—	—	—	—	—	9	1,42	1	—	—	—	—	—	—	—	1	0,10
Zaragoza.....	13.371	7	6	4	1	1	—	—	—	—	—	2	0,57	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0
Totales.....	216.717	209	299	230	26	8	—	—	1	—	20	175	0,90	12	1	1	—	—	—	—	1	8	0,05

curso anterior, pero sería, insistimos, aventurado tratar de deducir de ello consecuencias apresuradas. Muchas son las razones que pueden haber propiciado esta circunstancia. Unas se están tratando de evaluar, otras ya están en vías de desaparecer. En este sentido, por ejemplo, hemos ya propuesto una modificación en las fechas de inscripción que parecen poco oportunas y que pudieran ser causa de la participación escasa aunque en este aspecto no deberíamos olvidar el poco espíritu competitivo de nuestros jóvenes.

Los doce premiados fueron convocados al Premio Nacional. La prueba para el mismo se celebró el día 30 de octubre simultáneamente para todos los candidatos y los ejercicios, convenientemente preparados para garantizar el anonimato, fueron remitidos al Tribunal constituido al efecto en Madrid.

Los temas propuestos se incluyen a continuación junto con las indicaciones que los acompañaban.

EJERCICIO PARA PREMIO NACIONAL DE BACHILLERATO 1979

Cada alumno elegirá libremente un tema entre los dos que se le proponen. Estos temas dependen de la opción seguida en 3.º curso de acuerdo con el cuadro siguiente:

No es posible realizar más de un tema ni intercambiar partes de los mismos. Elegir un tema distinto a los dos entre los que le corresponde significa la

descalificación automática. Los alumnos comenzarán su ejercicio indicando la opción cursada en 3.º y el tema elegido con la siguiente frase:

OPCION EN 3.º CURSO

N.º		Temas entre los que pueden elegir
1	Lengua y Lit., Latín y Griego....	A y B
2	Lengua y Lit., Latín y Matemáticas.....	A y C
7	Lengua y Lit., Física y Quím. y Matemáticas.....	C y D
8	C. Naturales, Física y Quím. y Matemáticas.....	C y D

«La opción seguida en 3.º es la núm. y elijo para esta prueba el tema ».

El tiempo máximo total en cualquier caso es de 2 horas.

TEMA A

El deseo de conocer es irresistible para el hombre.
«Ex quattuor autem locis, in quos honesti naturam vimque divisimus, primus ille, qui in veri cognitione consistit. Omnes enim trahimur et duçimur ad cognitionis et scientiae cupiditatem, in qua excellere

pulchrum putamus, labi autem, errare, nescire, decipi et malum et turpe ducimus». (Cicerón, De officiis 6.)

Locus: toma la acepción de «parte».

A. TRADUCION:

B. CUESTIONES:

1. Identificar la forma y función de *honesti, excellere, malum, turpe*.
2. *Ducimur... ducimus*:
 - 2a) Analizar morfológicamente ambas formas verbales e indicar sus elementos constitutivos.
 - 2b) Explicar la diferencia de significado de ambas formas verbales.

C. DESARROLLAR EL TEMA:

«Actitud científica y actitud filosófica del hombre ante la realidad».

TEMA B

Es tomado el campamento de los asirios.

Ὅτε δὲ ἡλίσκετο τὸ τῶν Ἀσσυρίων στρατόπεδον, ὁ ἀνὴρ αὐτῆς οὐκ ἔτυχεν ἐν τῷ στρατόπεδῳ ὄν, ἀλλὰ πρὸς τὸν τῶν βακτριῶν βασιλέα πρεσβεύων ᾤχετο.

A. TRADUCCION:

B. CUESTIONES:

1. Análisis sintáctico del texto.
2. Derivados españoles de ἀνὴρ y αὐτῆς.

C. DESARROLLAR EL TEMA:

«Del Neolítico a las altas culturas fluviales».

TEMA C

JUEGOS DE DADOS

- I) Se juega con tres dados cuyas caras están numeradas del 1 al 6.
Se tiran los tres dados simultáneamente. Representamos cada tirada por la terna (x, y, z). No son diferentes dos tiradas que se transforman una en otra mediante una permutación de la terna (x, y, z).

Llamaremos C al conjunto de tiradas diferentes

- a) En este conjunto C se hacen los siguientes subconjuntos:

{221} {ternas de números consecutivos}
{pares de unos} {ternas de números iguales, salvo unos} {ternas de unos}
{421} {ternas no contenidas en los subconjuntos anteriores}

Se expresa con el nombre {pares de unos} aquellas tiradas en las que dos y solo dos de las cifras sean 1.

¿Forman estos subconjuntos una partición de C?

- b) Se establece en C la siguiente relación:

$$c_1 \in C \quad c_2 \in C$$

$c_1 R c_2$, si el número de cifras diferentes de c_1 es igual al número de cifras diferentes de c_2 .

Hallar el conjunto cociente C/R.

- c) Comparar utilizando el signo $\subset$ las clases obtenidas en a) y en b).

- II) Se juega ahora con dos dados y se representa cada una de las tiradas por el par (x, y).

- a) Hallar la probabilidad de que al tirar los dados, la suma $x + y$ sea par.

- b) En relación con la probabilidad, expresar desde el ángulo filosófico los diversos criterios de verdad y certeza.

- c) Llamaremos D al conjunto de tiradas diferentes. No se consideran diferentes dos tiradas que se transforman una en otra mediante una permutación del par (x, y).

En este conjunto D se hacen las siguientes clases:

{pares de números consecutivos} {pares de números iguales} {pares no contenidos en los subconjuntos anteriores}

Si consideramos cada par (x, y) como un punto en el plano, hay dos clases de las enumeradas anteriormente cuyos pares representan puntos alineados. Escribir la ecuación de las rectas correspondientes. ¿Hay alguna relación entre estas dos rectas?

- III) Los primeros problemas sobre juegos de dados aparecen con Galileo (1642) y son objeto de estudio sistemático por Fermat y Pascal (1665) y de un tratado completo por Jacobo Bernoulli. La vida de Pascal se inserta en la época cultural denominada «El Barroco». Enunciar brevemente las principales características socio-culturales de dicha época.

TEMA D

Antoine Laurent Lavoisier (1743-1794), ha sido considerado el padre de la Química tal como hoy la concebimos. Entre diversos descubrimientos, demos-

tró experimentalmente la invariabilidad de la masa en los procesos químicos y la indestructibilidad de la materia formulando la ley que lleva su nombre y que es origen de la Estequiometría, tan familiar a todos los químicos de hoy.

Albert Einstein (1879-1955), destruyó el dualismo entre materia ponderable y energía imponderable al establecer una relación recíproca y perfectamente definida entre materia y energía. En su virtud, la ley de Lavoisier ha debido ser generalizada y ahora es la suma masa-energía la que permanece constante en cualquier proceso.

1. En un vaso de precipitados que contiene 8,40 gramos de bicarbonato sódico, se vierten 100 cm³ de ácido sulfúrico 0,5 M. Escribir la reacción que se produce y calcular la masa de los productos que quedarán en el vaso (prescindir del agua) y el volumen de los productos gaseosos formados (medidos en condiciones normales).
2. En un determinado proceso nuclear se pierden 3 picogramos de masa. Calcular la energía simultáneamente liberada.
3. Lavoisier y Einstein, vivieron en dos momentos históricos diferentes. Esbozar muy brevemente las principales diferencias políticas y sociales entre ambas épocas.

DATOS:

Masas atómicas: C — 12
H — 1
O — 16
Na — 23
S — 32

1 picogramo = 10^{-12} g

$R = 0,082 \frac{\text{atm} \cdot \text{l}}{^{\circ}\text{K} \cdot \text{mol}}$

$c = 3 \cdot 10^8 \text{ m} \cdot \text{seg}^{-1}$

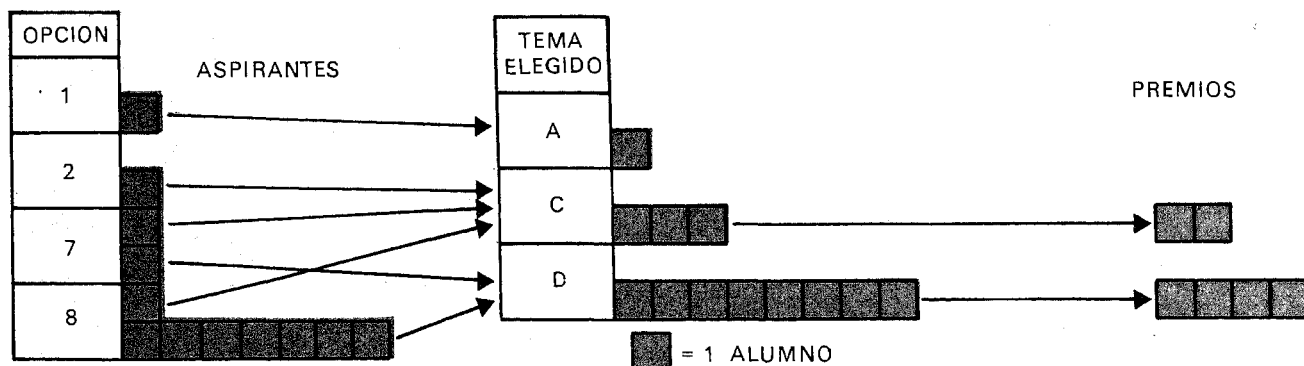
$h = 6,62 \cdot 10^{-34} \text{ jul} \cdot \text{seg}$

1 atm = 760 mm Hg

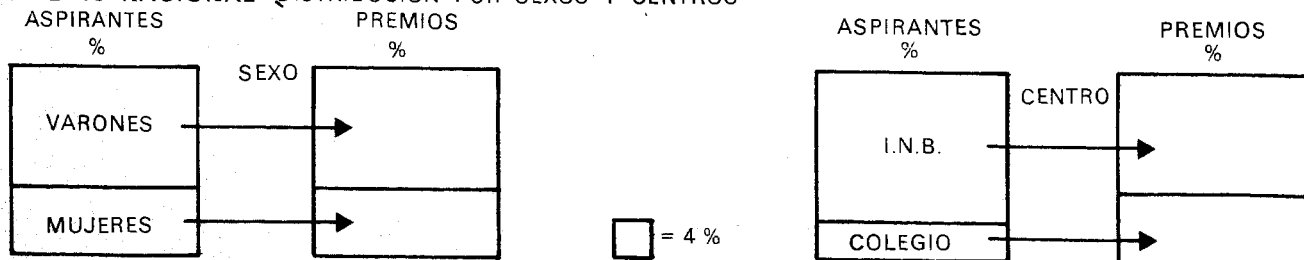
Seis de los ejercicios fueron juzgados por el Tribunal como merecedores de Premio. En presencia del Inspector General se procedió a abrir las plicas de estos ejercicios y a identificar a sus autores que han sido propuestos al I.N..P.E. para la concesión del Premio Nacional. Los alumnos propuestos son los siguientes:

ALUMNO	CENTRO	Opción en 3.º
Manuel Albenoín Castro	I.N.B. Baeza (Córdoba)	8
Jorge Juan Betancor Pérez	I.N.B. «Alonso Quesada», Las Palmas	8
M.ª Angustias Cañadas Pinedo	I.N.B. «Góngora», Córdoba	8
M.ª Victoria Carracedo Añón	Colegio «Divina Pastora», Córdoba	8
Jesús Marco de Lucas	I.N.B. Camargo (Santander)	8
Pedro José Zufiria Zatarain	Colegio Escuelas Pías, Tolosa (Guipúzcoa)	7

PREMIO NACIONAL DISTRIBUCION POR OPCIONES Y TEMAS



PREMIO NACIONAL DISTRIBUCION POR SEXOS Y CENTROS



Con nuestra felicitación a los alumnos que han merecido Premio y a los Institutos y Colegios en los que han cursado sus estudios de Bachillerato, terminamos este breve informe con los cuadros que

recogen la distribución de candidatos y premiados en el Premio Nacional por opciones, temas elegidos, sexos y tipos de centro.

El Primer Seminario Nacional de Cine y Educación después de analizar la importancia y significación del Cine en el desarrollo integral de la persona, ha llegado a las siguientes conclusiones:

- 1.º Que es necesaria y urgente la creación de una infraestructura capaz de coordinar las actividades realizadas en las distintas regiones y organismos.
- 2.º Que es fundamental la producción de Cine Didáctico-Científico en nuestro país y su divulgación a nivel nacional.
- 3.º Que ha de formarse al Profesorado con el fin de que sepa utilizar los M.A.V. que la moderna Tecnología Educativa pone a su disposición y llegue a comprender las normas de esta modalidad de Comunicación.
- 4.º Que se dote a los Centros Educativos de los suficientes medios técnicos para que la labor educativa sea llevada a cabo con eficacia y de acuerdo con la necesidad sociocultural del país.
- 5.º Que sea considerado oportuno el desarrollo de investigaciones específicas que tengan como fin facilitar la integración del Cine en el proceso educativo.

1.º INFRAESTRUCTURA

En la situación actual de nuestro país respecto a los M.A.V. y más específicamente al Cine Didáctico se constata:

- A) Que no existe una infraestructura idónea.
- B) Que es imprescindible y urgente la creación de dicha infraestructura.

Dado que en la Administración del Estado no existe una Entidad adecuada donde encuadrar la citada infraestructura convenientemente se propone la creación de una nueva Entidad autónoma y suficientemente dotada y vinculada pertinentemente a la organización actual del sistema educativo, a fin de promover, fomentar y desarrollar funciones específicas respecto a la problemática del Cine Didáctico.

Esta Entidad estaría estructurada:

- 1.º Un Departamento Coordinador.
- 2.º Departamentos regionales o Delegaciones con capacidad de decisión y ejecución.

En todo caso estará adecuado y vinculado a los distintos niveles y modalidades educativas de las enseñanzas: Preescolar, E.G.B., B.U.P., F.P., Universitaria, Educación Especial y Educación Permanente.

Debería tener en cuenta la existencia de redes ya establecidas como la de I.C.E.S.-I.N.C.I.E.

Serían funciones y competencias generales de esta Entidad la promoción, fomento y desarrollo del

Cine Didáctico en todos sus aspectos y vertientes. Y de una manera más especial:

- a) Ordenamiento, reglamentación y control.
- b) Programación adecuada a las necesidades de cada momento.
- c) Producción y financiación.
- d) Creación de una Filmoteca y distribución del material.
- e) Asesoramiento técnico.
- f) Información general y particular.
- g) Publicaciones científicas y de divulgación.
- h) Canalización y apoyo de iniciativas privadas.
- i) Relación y conexión con entes nacionales e internacionales.
- j) Prospección e investigación (oficial y privada).

2.º RECURSOS

Para el funcionamiento de la Entidad propuesta se requiere:

- A) Profesorado.
- B) Recursos instrumentales y ambientales.

2.A) PROFESORADO

Respecto a la inexistencia de Profesorado cualificado se reconoce la necesidad de una formación ya que ésta no se contempla en los planes de estudio vigentes.

Parece necesario no solamente que el profesor sepa utilizar los medios audiovisuales que la moderna tecnología educativa pone a su disposición, sino también es fundamental que llegue a comprender las normas por las que se rige esta nueva modalidad de comunicación. De no llegar a esta comprensión, en el proceso educativo se posibilitaría únicamente un desarrollo de las aptitudes críticas para conocer una realidad parcial, dejando a nuestros alumnos en situación de «analfabetos visuales».

Por otra parte, incluso limitándonos al papel vicario y auxiliar del cine en el proceso educativo, se puede utilizar muy eficazmente.

Por todo esto, se propone lo siguiente:

1. Objetivos:

- a) Comprensión de los recursos técnicos, estéticos, normas, etc., por las que se rige el lenguaje filmico.
- b) Capacitación del docente (o futuro docente) para enjuiciar la expresión filmica.
- c) Comprensión del aprovechamiento del cine en la enseñanza.
- d) Capacidad para la utilización del cine en la enseñanza.
- e) Valoración del cine como lenguaje nuevo y complejo.

2. Programa:

Una asignatura de Tecnología Educativa en la que el capítulo de cine incluya los siguientes apartados:

- a) Naturaleza y características de la expresión fílmica.
- b) Elementos y factores que intervienen en la expresión fílmica.
 - Técnica cinematográfica.
 - Aspectos estéticos.
 - Sonido.
- c) El cine como auxiliar y como medio complementario en el proceso de aprendizaje.
- d) El cine como expresión creativa.

3. Metodología:

- A) Teórica:
 - Clases, conferencia, seminarios...
- B) Práctica:
 - Conocimientos básicos para el mantenimiento y utilización del equipo.
 - Lectura de imagen en diapositivas y películas.
 - Elaboración de documentos fílmicos.
 - Crítica de las realizaciones.
- C) Utilización del cine para la misma enseñanza del cine.

4. Estrategia

- A) Implantación general de la Tecnología Educativa en las E.E.U.U. de Formación del Profesorado de E.G.B. y en las FF. de Ciencias de la Educación.
- B) Inclusión suficientemente desarrollada de la Tecnología Educativa en los C.A.P. (o en lo que les sustituya) para Profesores de B.U.P. y F.P.
- C) Inclusión así mismo en los I.C. Es para el perfeccionamiento y actualización del profesorado en ejercicio:
 - Promover asiduamente cursos de este tipo.
 - Elaborar un proyecto, esquema o módulo para estos cursos.
- D) Que el I.N.C.I.E. organice cursos para aquellos profesores que en los I.C.E.S. deban impartir estas enseñanzas.
- E) Mayor aprovechamiento de los servicios que ofrecen los Centros de formación cinematográfica.

2.B) EQUIPAMIENTO

En cuanto a los recursos instrumentales es imprescindible dotar a los centros educativos y culturales de los suficientes medios que permitan desarrollar la labor propia al Profesorado de forma eficaz y adecuada.

Atendiendo a las disposiciones legales y a las orientaciones del Seminario Permanente de Tecnología Educativa de la Red I.C.E.S.-I.N.C.I.E. se

consideran recursos mínimos para cada Centro los relacionados en el anexo.

3. INVESTIGACION

Para potenciar la utilización de los M.A.V. y en concreto del cine didáctico es necesario y prioritario un programa estimulante y una actividad permanente de investigación.

Serían campos propios de esta investigación:

- Metodología a utilizar.
- Experimentación de técnicas.
- Producción de material experimental.
- Psicología del aprendizaje basado en los M.A.V.
- Técnicas de evaluación del aprendizaje a través de los M.A.V.
- Otros...

Como consecuencia de esta necesidad se propone la creación de unas Secciones de investigación dentro de la Entidad propuesta.

Diseño funcional de la Sección de Investigación

Se concibe según tres niveles:

1. Investigación para el aula.
 - Creación de un equipo integrado por especialistas en Ciencias de la Educación, Psicología y Ciencias de la imagen.
2. Investigación en el aula.
 - Equipo experimentador integrado por profesores de las distintas áreas y niveles educativos que realizan su trabajo en Centros Piloto debidamente seleccionados y coordinados.
3. Formulación de criterios de evaluación del material a utilizar.

ANEXO

RECURSOS INSTRUMENTALES Y AMBIENTALES MÍNIMOS

Material de equipo (para un Centro educativo):

- Proyector de S-8 magnético-óptico con grabador.
- Proyector de 16 mm. magnético-óptico con grabador.
- Pantallas adecuadas a las características del aula.
- Altavoces exteriores, columna de sonido.
- Cámara S-8, con dispositivo óptico macro, accesorios de la cámara, moviola empalmadora y complementos.
- Aparatos de proyección para monoconceptuales en cartuchos (cassettes).
- Soportes diversos para el material del equipo.
- Accesorios diversos para toma de energía.

Material de paso:

- Películas en 16 mm. películas en S-8.
- Dotar de presupuesto razonable para material fungible que cubra las necesidades lógicas para la producción propia.

Mantenimiento:

- Mediatecas en los Centros educativos con su correspondiente responsable de su mantenimiento. A tal efecto arbitrar las medidas técnicas y económicas que posibiliten la continua puesta en marcha de estos recursos.
- Provisión regular de recambios.

Recursos ambientales:

- Aplicar criterios de Tecnología educativa tendentes al diseño funcional de las aulas.
- Prever en la arquitectura escolar la integración de los M.A.V.
- Creación de espacios polivalentes hábiles para las proyecciones de grandes grupos.

INVESTIGACION

INTRODUCCION

Necesidad de la investigación: realizar una producción con características apropiadas al alumno a quien se dirige. Dicha producción debe estar basada en una investigación que tenga en su base un análisis de la realidad sociocultural.

— Como consecuencia de esta necesidad se propone la creación de un equipo de investigación acogido al centro (ver ubicación dentro de Infraestructura).

REALIZACION DE LA INVESTIGACION

Se concibe según tres niveles:

1. Investigación para el aula (equipo de investigación).

Se llevaría a cabo el diseño y la elaboración de documentos realizados.

2. Investigación en el aula: (equipo de experimentación).

En la que se realiza un análisis y evaluación de los documentos realizados.

3. Elaboración de unos criterios de evaluación orientadores del material filmado didáctico ya existente.

COMPOSICION Y FUNCIONES DEL EQUIPO INVESTIGADOR

1. PEDAGOGO (especialista en Tecnología Educativa):

Funciones:

- Elaboración de objetivos a conseguir en cada film.
- Metodología a seguir.
- Diseños experimentales.

2. PSICOLOGO (especialista en Psicología del aprendizaje):

Funciones:

- Psicología del receptor.
- Análisis del proceso perceptivo y afectivo.
- Componentes del acto didáctico.

3. EXPERTO EN REALIZACION CINEMATOGRAFICA

Funciones:

- Encargado de los aspectos técnicos en el proceso de realización del film.

4. ESPECIALISTA EN EL CONTENIDO ESPECIFICO DEL FILM

Funciones:

- Asesoramiento científico de los distintos temas a tratar.

5. COLABORADORES

Funciones: Asesoramiento específico.

- Sociólogo.
- Economista.
- Otros.

COMPOSICION Y FUNCIONES DEL EQUIPO EXPERIMENTADOR

Selección de *Centros Pilotos* para la experimentación, teniendo en cuenta las variables socioculturales.

PROFESORES DE LAS DISTINTAS AREAS Y NIVELES EDUCATIVOS QUE UTILIZAN LOS DOCUMENTOS DISEÑADOS

Funciones:

- A) Control de rendimiento de dichos documentos filmados.
- B) Evaluación de los filmes.

COORDINADOR EN EL CENTRO PILOTO

Función:

- Coordinar la experiencia de los distintos profesores de Centro y enlazar con el Equipo Investigador.

Consideramos oportuno que este equipo Investigador esté lo más cercano posible a la realidad social por lo que debería estar el Equipo descentralizado.

PROYECTO DE ORGANIZACION DEL 2.º SEMINARIO SOBRE CINE Y EDUCACION

TEMA: *Problemas que se plantean en el aprendizaje mediante el cine.*

OBJETIVOS:

- A) Extender el uso del cine didáctico.
- B) Profundizar en el conocimiento de los mecanismos y naturaleza de la comunicación mediante la imagen cinematográfica.

- C) Análisis de las posibilidades del cine como «acto didáctico».
- D) Elaboración de un documento que oriente a los profesores en la problemática de la inserción del cine en el aprendizaje.

CONTENIDOS:

- Problemas que se plantean en el aprendizaje mediante el cine debido a su mala utilización.
- Problemas perceptivos en la situación del alumno ante la pantalla.
- El aprendizaje provocado por estimulación icónica.
- Condicionantes del acto didáctico derivado del uso del lenguaje fílmico.
- Influencia de factores socio-culturales en la intelección del discurso fílmico.
- La imitación y los elementos miméticos, fuentes de aprendizaje y su refuerzo a través del cine didáctico.
- La configuración de modelos: límites y condicionamientos en el cine didáctico.
- El elemento narrativo como condicionante en el proceso de aprendizaje.
- El uso didáctico del cine.
- El cine espectáculo en la formación integral del alumno.
- Estudio del valor didáctico del cine que ve el niño a través de los medios de comunicación.
- Cine didáctico como motivación en el aprendizaje.
- Modelo analógico para la comprensión de la técnica cinematográfica y su lectura: audiovisuales y cómic.
- Elaboración de un diseño experimental que permita obtener datos sobre las características de documentos fílmicos con relación a los distintos niveles de enseñanza.

NOTA: El primer Seminario de Cine y Educación hace constar que el desarrollo de estos contenidos se hace a modo de sugerencia que la comisión que a continuación se cita, deberá ampliar, modificar o adaptar al cumplimiento de los objetivos citados.

METODOLOGIA:

Se considera necesario que el Segundo Seminario se desarrolle en profundidad por personas especial-

mente preparadas en este campo. En este sentido, la comisión que se forme deberá invitar a un número determinado de personas idóneas que no exceda de las que considere apropiadas para este tipo de trabajo.

Esta comisión deberá asignar cada ponencia a un experto que proceda a su estudio, desarrollo y redacción.

Una vez que dicho experto haya elaborado su trabajo deberá enviarlo a la comisión para que a su vez sea distribuido entre los asistentes, que procederán con un tiempo razonable a su lectura y en determinados casos a desarrollar algunas de las experiencias que se les solicite.

Durante el seminario cada experto desarrollará su ponencia con la metodología adecuada y teniendo en cuenta estos aspectos:

- Exposición teórica.
- Coloquio.
- Conclusiones.

La comisión estará formada por miembros que representen a los siguientes organismos:

- I.N.C.I.E.
- I.C.E.S.
- Servicio de publicaciones del M.E.C.
- Departamento de M.A.V. de la Caja de Ahorros de Ronda.

Es indispensable que tanto la comisión como el Seminario estén asistidos de una infraestructura administrativa que soporte las necesidades que surjan en esta actividad.

Se propone a la comisión que considere la conveniencia de que aquellos aspectos que estén suficientemente estudiados por expertos en el tema que nos ocupa, puedan ser presentados en este Seminario como comunicaciones a incluir en el dossier que se elabore.

ACTIVIDADES:

- Ponencias (Teóricas y experimentales).
- Comunicaciones.
- Análisis de documentos fílmicos.
- Redacción de conclusiones.

REVISTAS EN ESPAÑOL

☐ PERSPECTIVAS. Revista trimestral de educación

Una revista de educación diferente, con un cuadro internacional de colaboradores de gran prestigio, que proporciona una información interdisciplinaria y universal sobre los problemas presentes y futuros de la educación. Imprescindible para profesores, bibliotecas de centros de enseñanza, etc.

Precio de suscripción 1980 (4 núms.): 885 ptas.

☐ EL CORREO DE LA UNESCO

Revista mensual, excelentemente ilustrada, que se hace eco de los más importantes problemas contemporáneos sobre educación, ciencia, cultura, etc. Algunos temas tratados últimamente: el teatro en la calle, Einstein, África en su historia, energías para mañana, carrera de armamentos, Alejandro Magno, las plantas medicinales, derechos humanos, el niño....

Precio de suscripción 1980: 750 ptas.

☐ CULTURAS

Abarca un amplio panorama: la cultura, su historia y evolución; influencias y contactos entre naciones y culturas diferentes; políticas culturales; historia y civilización; etc.

Precio de suscripción 1980 (4 núms.): 1.575 ptas.

☐ REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS SOCIALES

Un excelente complemento a las revistas existentes en los distintos campos de las ciencias sociales. Algunos temas tratados: la violencia, los indicadores socioeconómicos, la comunicación, el urbanismo racional, la psicología y psiquiatría en la encrucijada, hacia un nuevo orden económico y social, dimensiones sociales de la religión, el estudio de las burocracias, etc.

Precio de suscripción 1980 (4 núms.): 1.470 ptas.

☐ LA NATURALEZA Y SUS RECURSOS

Información internacional sobre las investigaciones relativas al medio ambiente, los recursos naturales, la conservación de la naturaleza, etc.

Precio de suscripción 1980 (4 núms.): 420 ptas.

☐ CATALOGO DE PUBLICACIONES UNESCO

Gratuito. Información de todas las publicaciones, libros y revistas, de la Unesco. (En español, francés o inglés; indique idioma.)

SUSCRIBASE AHORA

Recorte y envíe este anuncio a la dirección abajo indicada.

NOMBRE:

DIRECCION:

(En letra clara, por favor)

El importe total de ptas. lo remito por:

☐ Giro postal de fecha ☐ Cheque nominal adjunto.

MUNDI-PRENSA LIBROS, S. A.

Agentes en España de la Editorial de la Unesco. Castelló, 37 (semiesquina a Goya). MADRID-1.

3

Primer coloquio de Profesores de Bachillerato con los Directores del Centro Dramático Nacional

El día 6 de diciembre pasado se reunieron los directores del Centro Dramático Nacional, Nuria Espert y José Luis Gómez, con un grupo de profesores de bachillerato a quienes habían invitado previamente con una carta circular que recibieron casi todos los centros docentes de Madrid.

La reunión formaba parte de la campaña de difusión teatral que el Centro Dramático Nacional (C.D.N.) viene desarrollando a lo largo de este invierno.

El objetivo de la campaña es el siguiente:

- Difundir y facilitar la asistencia al teatro, para crear una verdadera afición y un público eminentemente teatral.
- Posibilitar un acercamiento entre los profesionales del teatro y los espectadores para que éstos puedan participar más directamente del hecho teatral.
- Fomentar el interés por el teatro: El teatro es un hecho social y como tal debe estar al servicio de la sociedad. El teatro es la más humana de las artes, ya que es la única forma de expresión artística donde el discurso del ser humano sobre sí mismo y sus semejantes se produce sin interferencia alguna: *El hombre es el propio medio*.

Al coloquio asistió un crecido número de profesores, sobre todo de Lengua y Literatura, aficionados al hecho teatral e interesados en ofrecer a sus alumnos una visión digna de lo que es el teatro.

Se plantearon cuestiones de índole variada, la primera de las cuales giró en torno a la idea de que el teatro es un servicio público y que por ello sería necesario crear un teatro nacional que replantease la tradición del teatro español y que marcara sus peculiaridades frente al teatro extranjero.

Después se pasó a examinar la posición de las nuevas generaciones ante el teatro y se puso de manifiesto que existe un divorcio muy claro entre la cultura oficial y lo que los jóvenes quieren. En España no existe un teatro infantil que permita luego a los adolescentes adquirir la costumbre de ver y de hacer teatro. Por tanto sería necesario crear este teatro infantil y además un teatro para adolescentes.

El Ministerio de Cultura pensó en la posibilidad de fundar un teatro que atiende al espectador en las distintas etapas de su vida: por ello nació el C.E.N.I.N.A.T., cuya finalidad es indagar en el mundo del niño para establecer el contacto de éste con el teatro.

Sin embargo y puesto que no existe un teatro para adolescentes, el C.D.N. propuso la posibilidad de trasladar espectáculos a los centros docentes. Deberían ser espectáculos móviles que fuesen por barrios y antes de la representación podrían ofrecer

una explicación de la obra, su entorno histórico, escenografía, etc., un poco al modo como lo hace «Atrium musicae» en sus conciertos de música antigua.

Se discutió la posibilidad de que el C.D.N. ayude a los profesores que deseen montar obras teatrales, dándoles consejos y orientándoles en lo que se puede hacer con los escasos medios de que disponen los Centros docentes. También podría colaborar con los profesores ayudándoles a elegir un espectáculo para todos, que interprete el deseo de la mayoría, al margen de que éste salga peor o mejor montado.

El teatro promueve la capacidad de comunicación del hombre y puede ser de gran ayuda a los adolescentes ¿Cómo se puede fomentar el teatro entre los jóvenes de 12 a 17 años? El teatro es una fuente de liberación de complejos: enseña a mover el cuerpo con soltura, se disfruta de la música, del decorado, se fomenta la imaginación, se conquistan espacios imaginarios.

El actor de nuestros días se plantea los mismos problemas que el niño y el adolescente: la motricidad, el impulso, la expresión...

Para fomentar el interés por el teatro cabrían dos posibilidades: a) llevar el teatro a los centros docentes, b) llevar los alumnos al teatro.

Para la primera posibilidad sería de gran ayuda que el C.E.N.I.N.A.T. confeccionase una guía didáctica de cada una de las obras teatrales que reúnan condiciones suficientes para gustar a los alumnos. Luego el profesor podría recibir consejos de un monitor teatral (que pondría a su disposición el Departamento de Animación Cultural) y que le ayudaría a montar la obra.

La segunda posibilidad podría ser la de llevar a los alumnos a visitar un teatro por dentro, recorriendo los camerinos, los escenarios e incluso asistiendo a un ensayo. A esto se le llamaría «una fiesta del teatro». Se podría apoyar la explicación con la proyección de diapositivas que enseñasen a los alumnos la complejidad del mundo teatral. En suma, se trata de humanizar el teatro, abrir el mundo de la crítica.

En cuanto al hecho concreto de llevar grupos de alumnos a representaciones teatrales se habló de *Bonos de Promoción de Espectadores*, a precio reducido, emitidos por la Dirección General de Teatro y Espectáculos, canjeables en taquilla por entradas a precio reducido.

Finalmente se invitó a los asistentes a apoyar la Campaña de Difusión Teatral mediante la solicitud de la *Tarjeta de la Difusión Teatral* editada por el C.D.N.

MATILDE SAGARO FACI

4

Los escolares trabajan demasiado. Solución: reducir las vacaciones de verano (*)

Los escolares trabajan demasiado. Solución: reducir las vacaciones de verano. La semana de trabajo de un escolar francés sobrepasa las 40 horas. ¿No es ésto excesivo? Sin embargo, globalmente considerada la jornada anual de un alumno francés, no sobrepasa la de los otros países europeos o americanos.

La conclusión a que se llegó en las jornadas de estudio consagradas al «niño en vacaciones», con ocasión del Salon de la Infancia, es en boca de la secretaria general de la Federación de Padres de alumnos de la Enseñanza Pública, Madame Vassith, que habrá que aumentar los días escolarizables reduciendo por lo menos en 15 días las vacaciones de verano.

En la Enseñanza Media hay 176 días de clase en Francia, 180 en Países Bajos y Bélgica, 195 en La República Democrática Alemana y en Checoslovaquia, 197 en la República Federal de Alemania, 200 en Canadá y en Gran Bretaña, 210 en Italia, en U.R.S.S. y U.S.A. y 280 en Japón.

Según las orientaciones de especialistas, médicos y pedagogos para permitir un esfuerzo escolar eficaz, es necesario, no solo reducir el número de horas de clase cada día, sino también no prolongar considerablemente el tiempo de trabajo personal en casa, realizar alternativamente actividades intelectuales, manuales, artísticas y deportivas y repetir los tiempos de trabajo y de vacaciones de manera

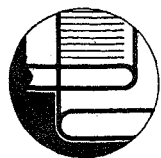
que durante el año escolar haya tres trimestres bien equilibrados.

Si la Federación pide una reducción de al menos 15 días en las vacaciones de verano es para equilibrar la carga anual de trabajo, pero también como factor compensador de desequilibrios socio-económico-culturales, ya que sobre todo en las clases desfavorecidas los 15 últimos días de vacaciones los niños se aburren y esta situación se agrava cuando los dos padres trabajan.

Las proposiciones de Madame Vassith se apoyan en una encuesta realizada con los padres de alumnos. Sobre 600 respuestas, el 62,80 por 100 estiman que la duración actual de la escolaridad es insuficiente, el 54,27 por 100 desean que el número de días de clase esté comprendido entre 170 y 200. Para el 81,27 por 100 la duración de las vacaciones de verano es demasiado larga y el 89,79 por 100 desean que la duración de las vacaciones de verano sea recortada en 15 días o un mes.

La respuesta de los profesores a estas cuestiones no se conoce, pero en un pasado próximo, a sugerencias de esta naturaleza, los sindicatos y federaciones representativas se mostraban en desacuerdo, alegando que una gran parte de estas vacaciones se consagra a un indispensable reciclaje de los profesores. Cierto, ¿pero el interés fundamental del alumno no debe primar sobre toda otra consideración?

(*) «Le Figaro», 7-XI-79.



CRITICAS

PEREZ y PEREZ, Félix y otros

ECOLOGIA Y MEDIO AMBIENTE

Madrid, Centro de Estudios Sociales del Valle de los Caídos, 1979

El Centro de Estudios Sociales del Valle de los Caídos celebró en el año 1978 una Mesa Redonda sobre ecología y medio ambiente, en la cual participaron un numeroso grupo de personalidades del mundo de la ciencia, de la técnica, periodistas y altos cargos de la Administración. El libro «Ecología y Medio Ambiente» recoge las ponencias presentadas en este encuentro todas de un enorme interés dada su actualidad.

Pero el libro, juntamente con las ponencias, publica los coloquios celebrados tras ellas, lo que le da una enorme amenidad y una extraordinaria riqueza, pues bajo la idea eje de la ecología salen a relucir las cuestiones más variadas con todo la espontaneidad de una charla entre amigos, especialistas en las más diversas materias, que viven el problema del deterioro del medio ambiente en toda su intensidad.

La primera ponencia presentada, es la del Catedrático de Cirugía y Reproducción de la Facultad de Veterinaria de la Universidad Complutense de Madrid, Profesor Félix Pérez y Pérez, titulada «Incidencia del hombre en los equilibrios de la naturaleza», el ponente considera como el primer factor causante de desequilibrio el invento de la agricultura, pero es la actual tecnología la que nos ha llevado a cuotas alarmantes de desequilibrio, el cual viene regido por la ecuación; desarrollo industrial

—mayores niveles de vida socio-económica—, —calidad de vida y contaminación.

Durante el coloquio surge la cuestión, problemas ecológicos-decisiones políticas. Como ejemplo, J. Corral plantea toda la problemática de la presa de Asuan, claro desequilibrio ecológico originado por decisión política.

Se llega a la conclusión de que los ecólogos persiguen bienes a largo plazo, y los políticos, decisiones a corto plazo, sin tener en cuenta que la naturaleza es un bien que se escapa de la propiedad nacional.

Florentino Pérez Rodríguez. Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos. Delegado de Servicios de Saneamiento y Medio Ambiente del Ayuntamiento de Madrid, presenta una comunicación sobre contaminación del medio urbano, durante la cual pasa revista a los problemas de las grandes urbes en cuanto a contaminación por residuos sólidos (Madrid produce 2.400 toneladas diarias de residuos domésticos) y residuos líquidos (el Manzanares es un colector de agua sucia que llega hasta la provincia de Cáceres).

Situaciones anecdóticas respecto a la contaminación de Los Angeles, París y Tokio son descritas, en el coloquio, por el P. Sobrino.

Rodolfo García Pablos. Doctor Arquitecto. Director Técnico de Planeamiento Ambiental de la Dirección General del Medio Ambiente

del Ministerio de Obras Públicas, hace un balance, en su comunicación, sobre el deterioro ambiental de Madrid, centrado en el barrio de Salamanca.

Benjamín Sánchez Murias. Subdirector General de Sanidad Ambiental, de la Dirección General de la Salud Pública, en su conferencia sobre «Contaminación ambiental y Salud Pública», marca una interesante diferencia entre la contaminación en los países industrializados y la de los países en vías de desarrollo. En los primeros, su contaminación es consecuencia de una riqueza cada vez mayor y, en los segundos, es inherente al estado de pobreza en la que se hallan sumidos. El ponente, a petición de J. Corral, hace un análisis del problema de la contaminación por mercurio, basándose en los estudios realizados en Almadén, y señalando las diferencias existentes entre el contacto con mercurio inorgánico (Almadén), y con mercurio orgánico (Japón, enfermedad de minamata).

El Director del Departamento de Contaminación Atmosférica del Ayuntamiento de Madrid, Don Lucio Pita Ramundo describe el funcionamiento de las redes de control de contaminación ambiental establecidas en Madrid y hace un balance de los resultados obtenidos al sustituir los combustibles de calefacciones, transportes municipales y taxis en cuanto a índices de contaminación.

Ponencias paralelas, al menos en cuanto a título, son las del Profesor R. Alvarado Ballester, Catedrático de Zoología de la Universidad Complutense de Madrid y el Doctor Jerónimo Corral Estrada, Jefe del Departamento de Biología Marina del Instituto Español de Oceanografía, «Factores de desequilibrio del ecosistema terrestre» y «Factores de desequilibrio y amenaza biológica de los ecosistemas acuáticos», respectivamente.

Considera el Profesor Alvarado Ballester que la especie humana con su fuerte actividad tecnológica es la que incide sobre el equilibrio de los ecosistemas y J. Corral Estrada expone que esta actividad tecnológica origina el desequilibrio en los ecosistemas por: a) Cambios artificiales en los parámetros físicos. b) Cambios de composición química. c) Cambios artificiales en las comunidades por introducción de especies exóticas o vertidos de microorganismos.

En los coloquios que siguen a estas conferencias se hacen interesantes comunicaciones sobre centrales nucleares, desmitificando muchas de las cuestiones enarboladas por los movimientos ecologistas.

J. Corral Estrada analiza, con un sentido muy crítico, los problemas de nuestra flota pesquera.

Las cuestiones legales sobre protección del medio ambiente son analizadas por D. Juan Ignacio Sáenz Díez, periodista. El coloquio se centra sobre la solicitud de una licencia para realizar prospecciones petrolíferas en el Coto Doñana,

planteándose la cuestión de que debe primar; Parque Nacional —economía del pueblo andaluz.

La comunicación del Profesor Botella Llusá. Catedrático de Ginecología y Obstetricia de la Facultad de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid, lleva por título «Incidencia Genética y Factores de Desequilibrio genético de los cambios sociales actuales».

Considera el ponente que el principal factor de contaminación social del mundo en que vivimos lo constituye, paradójicamente, el hombre mismo, cuyo hacinamiento provoca grandes tensiones psíquicas.

La lectura del libro se realiza con verdadera avidez dada la sensación de participación que el lector experimenta en el desarrollo de los coloquios, lo variado del texto dado el continuo paso de un tema a otro, e incluso las diferencias de estilo de las exposiciones de los distintos participantes hacen que esta publicación resulte enormemente grata.

CARMEN GAMONEDA

ROSADO BARBERO, Luis

DIDACTICA DE LA FISICA

Zaragoza, Editorial Luis Vives, 1979

En el campo de la didáctica de las ciencias se viene produciendo un movimiento de concienciación por parte de muchos profesores en todos los niveles, básico, medio y superior. Posiblemente este movimiento sea en parte inducido por las impresiones recogidas directamente en el aula, donde los alumnos se muestran necesitados de aprender una Ciencia más entroncada con el entorno vital en que se mueven, que les muestre un campo de actividad futura no alejado del quehacer cotidiano del científico, pero tampoco de la función desarrollada por los profesionales en otros campos de la actividad tecnológica y social en que el hombre moderno está destinado a vivir y ejercitar sus capacidades profesionales, incluso si se trata de un ciudadano normal sin una

especialización en el campo de la investigación científica.

Es asimismo un hecho comprobado, que la Ciencia se aprende mucho mejor cuando el alumno se encuentra motivado porque el profesor utiliza una metodología adecuada, programa las actividades de aprendizaje con unos objetivos operativos que le van a permitir evaluar los resultados conseguidos y considerar en qué medida responden a los previstos, igualmente va a poder valorar cómo ha de rectificar y en qué sentido para conseguir los fines que más beneficios resulten para la formación científica del alumno.

Naturalmente que esta actuación del profesor como conductor del proceso de aprendizaje, pone de manifiesto la necesidad de una preparación específica de los pro-

fesionales de la enseñanza en la rama científica correspondiente, pero no hay que olvidar que las Ciencias no se pueden considerar como acotadas en recintos de conocimientos aislados unos de otros, sino que es preciso aprenderlas tal y como la Naturaleza y la Tecnología nos hace apreciarlas cotidianamente, integradas en la sucesión de fenómenos naturales y técnico-sociales, de aquí que se haga necesaria una visión de la Ciencia con carácter interdisciplinar, que pueda ser presentada por el profesor ante el alumno de forma que éste no encuentre una disparidad de apreciaciones entre la Ciencia que le rodea en su vida cotidiana y la Ciencia que se le presenta en la clase.

Se quiere poner de manifiesto con las reflexiones anteriores la necesidad apremiante que existe para considerar que el profesor de ciencias no se puede considerar formado por el hecho de haber obtenido un Título universitario, aunque hasta la fecha no se le ha exigido prácticamente otra cosa para admitir su capacidad de enseñar ciencias de manera oficial. Tampoco la cotidiana experiencia durante años de ejercicio en la enseñanza es suficiente para considerar que se puede alcanzar la perfección en esta actividad profesional en la que la monotonía impuesta a veces por la resistencia del medio social dominante en este campo le impedirá mantener sus iniciativas de carácter positivo en la actualización de métodos, innovación de programas, implantación de nuevas actividades de aprendizaje, como puedan ser la experimentación, la observación directa de tecnologías de producción o transformación industrial implantadas en el lugar a que pertenece la escuela, el uso de tecnologías didácticas eficaces, etc., unas veces será porque no hay tiempo para desarrollar los contenidos del programa enciclopédico, otras porque los medios económicos del Centro no dan para un equipamiento adecuado de los laboratorios, también puede ser que el profesor no encuentre entusiasmo por llevar adelante este tipo de enseñanza por falta de motivación económico-social de su labor o bien por falta de preparación técnica para hacerlo.

Parece indudable que en nuestros días hay que pensar en dar a nuestros profesionales de la enseñanza una adecuada preparación profesional y técnica y por eso no es de extrañar que aparezca este movimiento innovador de la didác-

tica de las ciencias, mantenido principalmente por profesores que sienten a diario la falta de una racionalidad mayor en su actuación profesional. Pero también se nota una mayor exigencia de lógica en la planificación de la enseñanza en todos sus niveles, planificación que permita dar una enseñanza de calidad en el campo de las ciencias, que tenga en cuenta las necesidades del alumno, tanto si va a ser científico como si su actividad futura se va a encaminar por otros derroteros profesionales, que se cuente con la opinión del profesorado implicado tan directamente en el tema para que no se sienta tan marginado y alejado de su campo de actuación profesional que le induzca a la rutina en su tarea diaria por falta de entusiasmo o comprensión de la filosofía de la planificación.

Por todo ello, es de una gran oportunidad la aparición de libros dedicados a la didáctica de las Ciencias como el que nos presenta Luis Rosado Barbero sobre didáctica de la Física, oportunidad que pudo ser detectada muy bien con ocasión del Simposio celebrado en octubre de 1978 en el I.N.C.I.E. cuyo director fue el autor de la presente obra. Allí se puso de manifiesto la forma en que el profesorado de Física pide la actuación eficaz en los tres campos que conciernen a su profesión como son, la planificación racional de la enseñanza, la formación tanto inicial como permanente del profesorado y el fomento de la investigación de la didáctica de las Ciencias por parte de los organismos competentes.

El autor nos dice que efectivamente son destinatarios de este libro los profesores en formación y en ejercicio de todos los niveles, Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato, Curso de Orientación Universitaria y Universidad. Aunque pueda parecer que el campo resulta demasiado amplio para ser eficaz en toda su diversidad de actuaciones, la verdad es que también la obra abarca una gran cantidad de temas de forma que siempre existe alguno que resulta específico para cada uno de los niveles anteriores, pero, además, la mayor parte de ellos son de utilidad general.

El valor del estudio de la Física como una función instructiva, ya que es una Ciencia que se ha mantenido unida al desarrollo del conocimiento y la cultura humana, su función formativa y humanística, no puede dejar de conside-

rarse en una época en que el hombre se desenvuelve en su entorno social-tecnológico, así responde el autor a la pregunta, ¿por qué enseñar Física?

En su segunda parte se hace la pregunta, ¿cuándo enseñar Física? y se responde que adoptando los medios y métodos adecuados a cada etapa del desarrollo del individuo, es posible enseñarla desde la edad preescolar, y se justifica esto mediante un análisis de las teorías de psicología del aprendizaje, sobre todo de la teoría «conductista» de Gagné y de la teoría evolutiva de Piaget.

Cuando el autor trata de dar respuesta a su tercera pregunta de ¿cómo enseñar Física? se extiende, a lo largo de dos de los más importantes apartados del libro, por su extensión y también por su contenido, tratando en primer lugar la formulación de objetivos de conducta, de la importancia decisiva que estos tienen, tanto en la planificación de actividades de aprendizaje como en la evaluación de los resultados o productos de este. Sigue después ocupándose de los métodos en la didáctica de la Física, el método inductivo, el método deductivo y la aplicación del método científico mediante una serie de actividades a nivel de BUP, debidas a los profesores D. Gil y A. Sánchez, que conducen a través de las distintas etapas en un problema planteado como pequeña investigación científica.

En los siguientes apartados se expone la metodología de los trabajos experimentales en un laboratorio de carácter didáctico, se trata el problema de la integración de la Física con otras ciencias, en donde se analizan los temas de la globalización, integración e interdisciplinariedad deteniéndose especialmente en la integración con la matemática (en cuyo campo se nos anuncia que habrá un simposio dirigido por el autor). Se dedican otros capítulos a la importancia que tiene la formulación de modelos científicos y se nos describe cómo el autor plantea y resuelve el problema de formulación y evaluación del modelo Tierra-Sol; a la utilidad y eficacia del uso de la tecnología educativa dedica un capítulo general y dos más, uno de ellos dedicado a la enseñanza programada en la didáctica de la Física y otro a la enseñanza conducida por ordenador.

La cuarta y última parte del libro está dedicada a la organización y selección del contenido en la programación de un curso ge-

neral de Física, poniendo ejemplos a través de los trabajos de otros autores sobre el tema, como C. Aragó y M. Suárez en una programación para E.G.B. y de M. Vargas sobre los Proyectos P.S.S.C., H.P.P. y Nuffield.

Termina el libro con la inclusión de varios apéndices entre los que se encuentra una bibliografía básica, y relación de algunos proyectos y cursos de Física en el extranjero.

La estructura que tiene el libro es de doce unidades temáticas que llenan los cuatro apartados de este, siendo la parte III, ¿cómo enseñar Física?, la que ocupa la mayor parte con las unidades consecutivas de la tres a la once, ambas incluidas. En cada unidad se indica la materia a tratar seguida de los objetivos que se desean alcanzar por el lector, sigue el desarrollo del tema y al final hay unas referencias bibliográficas seguidas de uno o más anexos que sirven de complemento al tema y que en muchos casos consisten en la reproducción de los trabajos presentados al Simposio de octubre de 1978, del que Luis Rosado fue director, y que se indica son reproducidos con el consentimiento de sus autores. En el tema de objetivos de conducta hay unas pruebas de autoevaluación sobre la formulación de éstos, criterios de evaluación y los modelos para la formulación. Estas pruebas traen sus respuestas al final de la unidad para que sirvan de comprobación de resultados.

El texto viene acompañado por unas anotaciones marginales que resaltan el motivo nuclear que se está desarrollando en el párrafo adjunto.

El objetivo general de la obra es, según declara el autor en la introducción, que el lector encuentre sus propias respuestas a los problemas que plantea la enseñanza de la Física, motivado por las que encuentre en el libro a las preguntas de por qué, cuándo, cómo y qué enseñar en Física. El que escribe piensa que este libro puede resultar muy útil a todos los profesores interesados en los temas de didáctica y muy especialmente a aquellos que preparan sus «memorias» para presentarse a oposiciones y concursos y felicita al autor por contribuir de forma tan importante a ensanchar este campo de actividad, tan necesario y tan escasamente cultivado en nuestro país, de la didáctica de la Física.

AGUSTIN LOZANO PRADILLO

ESCUADERO ESCORZA, Tomás

ENSEÑANZA DE LA FÍSICA EN LA UNIVERSIDAD

Madrid, Servicio de Publicaciones del M.E., 1979

La obra que reseñamos tiene a nuestro juicio, dos partes claramente diferenciadas y que ocupan prácticamente la misma extensión. La primera sirve de introducción y justifica el título y la segunda refleja y explica un experimento concreto realizado por el autor en 1974 sobre varios grupos de alumnos que cursaban física a nivel universitario en carreras distintas a la de Ciencias Físicas.

Los títulos de los tres capítulos que integran la primera parte son de por sí claramente explicativos de su contenido. Son estos: «La enseñanza de las ciencias, campo abierto a la investigación», «Consideraciones sobre la Enseñanza de la física en la Universidad» y «La Evaluación periódica como estímulo didáctico: un análisis histórico». Son capítulos muy documentados con abundancia de citas, que además de centrar al lector en el tema fundamental de la obra, nos demuestran la imparcialidad del autor en el planteamiento de la experiencia educativa. Esta imparcialidad es muy valiosa, habida

cuenta de lo difícil que nos resulta a los profesores sustraernos al afán de demostrar nuestras propias teorías.

El capítulo primero debería ser particularmente estimulante para organismos educativos y futuros investigadores, pues llega a la conclusión categórica de que el área de las ciencias es una parcela prácticamente virgen en el campo de la investigación didáctica de la Universidad española. Si bien el autor no deja de reflejar la cantidad de dificultades que, en el contexto actual, el tema lleva consigo no deja de ser atrayente la existencia de un territorio con amplias zonas sin explotar.

Consecuente con esta realidad, el segundo capítulo nos describe fundamentalmente modelos americanos (de manera especial en lo referente a la formación de profesores universitarios) y algo parecido ocurre cuando en el capítulo tercero el autor nos habla de los intentos de medir los efectos de la evaluación periódica sobre el rendimiento escolar.

El capítulo 4.º, ya en lo que hemos considerado segunda parte del libro, describe el estudio experimental realizado por el autor, los propósitos y los sujetos del mismo y las precauciones tomadas para su correcto desarrollo. Los sujetos de la experiencia fueron alumnos de los cursos selectivos, de la Universidad de Zaragoza y de la Academia General Militar y un grupo de tercer curso de Químicas que recibían la asignatura de Óptica y Electricidad. La muestra invitada fue de 400, 160 y 170 alumnos, respectivamente, y las muestras reales (descontando los abandonos naturales y los rechazos metodológicos) fueron 114, 75 y 50 alumnos, también respectivamente.

Los niveles de tratamiento experimental fueron tres. A determinados grupos se les aplicaba un test corto de preguntas cerradas inmediatamente después de cada unidad didáctica. A otros se les encargaban los problemas de aplicación sobre el tema tratado que eran recogidos al comienzo de la clase siguiente.

Finalmente, a otros grupos se les pedía la entrega de un resumen breve pocos días después de terminar cada unidad temática. Se tomaron en todos los casos, las precauciones lógicas para intentar que el trabajo de los alumnos fuera lo más personal posible.

En conjunto se pusieron en marcha cuatro experimentos cuyas características trataremos de sintetizar a continuación junto con los nombres que recibieron:

Experimento	Tratamiento	Alumnos tratamiento	Alumnos testigo	Situación académica	Diseño
Sambru	Entrega de resúmenes	29	29	1.º Químicas	2 x 2
Jusreb	Entrega de problemas	28	29	1.º Químicas	2 x 2
Corbizu	Test cortos	25	25	3.º Químicas	2 x 2
Blatur	Test o resúmenes	55	20	A. Militar	Covarianza multivariante

En los tres primeros experimentos los alumnos fueron clasificados a priori por su rendimiento (alto o bajo) en ejercicios precedentes y el estudio fue llevado a cabo según un modelo factorial cerrado (tratamiento no tratamiento x alto rendimiento — bajo rendimiento) que queda simbolizado por 2 x 2. En el último se aplicó un análisis de covarianza multivariante en un sentido.

En todos los casos se trató de evitar el efecto Northorne, es decir, el efecto positivo determinado por el simple hecho de que los

sujetos de experimentación se saben observados. Para ello no se dio ninguna publicidad al trabajo y se obtuvo de los profesores participantes la confianza para aplicarlo a sus alumnos sin explicarles a priori todo el alcance de la experiencia.

El capítulo quinto está dedicado íntegramente al estudio de los fundamentos del análisis multivariante en sus distintos modelos y a la discusión de las posibilidades de cada uno de ellos. El autor demuestra un conocimiento extenso del tema adquirido a base de bi-

bliografía americana y de su paso por la Stanford University en 1973-1974. Este conocimiento nos parece digno de estudios experimentales mucho más importantes que el que nos ocupa.

El capítulo sexto se dedica al análisis de los datos obtenidos. Se inicia con una descripción del programa utilizado (BMD 11V) y continúa con el estudio de los criterios utilizados para admitir o rechazar las hipótesis previamente planteadas. Finalmente, se resumen las hipótesis que en cada uno de los experimentos han quedado

contrastadas. En líneas generales coinciden con las que lógicamente podíamos conjeturar dándoles el respaldo de un análisis científicamente riguroso.

El capítulo siete recoge las conclusiones y cierra la obra un amplio repertorio bibliográfico de más de un centenar de títulos.

El lenguaje es preciso y en general claró si exceptuamos el reiterado empleo de algunos términos que siendo correctos se usan con sentido diferente al que

es habitual en el lenguaje ordinario; por ejemplo, replicar por reproducir, confundir por sin distinguir y otros. La impresión, por otra parte, no está a la altura del trabajo y son varias las erratas tipográficas, incluidas faltas de ortografía que se han deslizado.

En resumen, una obra interesante que debe preludiar una larga y productiva serie de estudios en esta línea.

J. M.^a de Ramón

HERNANDEZ VISTA, Eugenio

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y SU RELACION CON LA ENSEÑANZA DEL LATÍN Y DE IDIOMAS MODERNOS EXTRANJEROS

Granada, Publicaciones de la Universidad, 1974

Hoy que todos los sectores implicados en la enseñanza buscamos la coordinación, al menos por áreas de aprendizaje, y ambicionamos llevar a la docencia la relación entre las distintas materias, es de tener en cuenta la publicación que reseñamos, de gran vigencia hoy en la enseñanza del español.

La inquietud por el tema, nace en el autor en el II Congreso Internacional para la enseñanza del español, que se celebró en Madrid en 1971.

El tema no es nuevo, pero sí de un interés muy actual en el vigente Plan de Estudios. Ya el profesor Hernández Vista habla de que se trata de «cosas familiares y conocidas», pero conviene insistir en ellas, para que sirvan de punto de arranque en la coordinación del Área del lenguaje, en la que están interesados muchos profesores miembros de los Seminarios Didácticos respectivos.

El autor esboza las relaciones entre la enseñanza del español y la de las otras lenguas, clásicas o extranjeras, a través de cuatro puntos:

- I. La evidencia de estas relaciones.
- II. La naturaleza y función de estas relaciones entre español y latín.
- III. La relación entre las dos enseñanzas y su mutua potenciación.

IV. Las relaciones en el terreno literario cultural.

Y, por último, conclusiones.

En el primer apartado apunta cómo estas relaciones trascienden a las didácticas respectivas, y lleva a la consecuencia de que para el aprendizaje del español es necesario el estudio del latín. Igualmente para potenciar los objetivos de la enseñanza del español, ayuda un enfoque didáctico coordinado de la enseñanza de las dos lenguas.

En cuanto al segundo apartado cabe destacar los dos órdenes que el autor señala en la naturaleza de esta relación: el lingüístico y el cultural. El primero de amplia repercusión por tratarse de una lengua «que cubre un área geográfica universal» en la que la lengua es por sí misma poderoso elemento de cohesión, por eso la enseñanza del español sirve de elemento de unidad en esa rica pluralidad.

En este mismo apartado, dedica un lugar destacado a las funciones de la NORMA, tan importante para que el habla «sirva de instrumento útil de comunicación», a la vez que para medir la cultura del hombre, de ahí que en la lengua literaria y de cultura sea donde se manifiesta más vigorosa la norma.

También dentro de esta segunda parte, anota el valor y las funciones de la enseñanza del español en relación con la del latín, para que no

nos quedemos sólo con la solución de la Etimología, aunque este fenómeno sea importante por su repercusión léxica, sin embargo, el autor va más allá como vemos en el punto III. Aquí enumera los aspectos de la enseñanza del español que se benefician con la del latín:

- a) La enseñanza de la lectura, escritura y ortografía, esta última encuentra allí «atajos sedantes en su espinoso camino» —palabras del autor.
- b) Decisivo papel del latín en el aprendizaje del léxico.
- c) En los aspectos morfológicos y sintácticos, el latín proporciona estructuras y patrones al español.

Y, por último, en el Comentario de Textos y en la Estilística, tan necesarios en la enseñanza de toda lengua y centro del proceso educativo, también está la relación latín/español, ya que la Filología nació hace 2.500 años de nuestros maestros alejandrinos, y más tarde los maestros latinos remozaron su tradicional Comentario de Textos con la Estilística estructural.

Concluye este apartado, dedicando un punto a la expresión oral, a veces abandonada por los docentes, y reclamada por los medios de comunicación de la sociedad actual.

Llegamos al último apartado, el cuarto, en el que el autor aborda el terreno literario cultural. Parte del lenguaje como instrumento maravilloso para el conocimiento del mundo y del hombre, para llegar a la enseñanza de la lengua como instrumento de educación y cultura, basada esencialmente en el Comentario de Textos.

Define la cultura como «la compañía de otros hombres» en oposición al inculto que es «el que está sólo porque no lleva en sí la vida del pasado y con ella la flecha del futuro».

Todo lo anterior le lleva a la conclusión de que la enseñanza del español y del latín, así como la de las demás lenguas de cultura, son complementarias; y señala los grupos humanos que deben estar interesados en ello, desde los docentes, profesionales de los actuales medios de comunicación, hasta los discentes de enseñanza secundaria.

M.^a Paz Merino García-Ciaño

ECHAIDE, Ana María; CORREA, Pedro

GUIA DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS: FILOLOGIA HISPANICA

Pamplona, EUNSA, 1979, 2 vols.

La Colección ICE de la Universidad de Navarra acaba de editar una nueva guía de los estudios universitarios: la relativa a Filosofía Hispánica. La división en dos volúmenes de dicha guía viene determinada por el objeto mismo que se trata. En efecto, la Filología Hispánica abarca, a grandes rasgos, dos grupos de disciplinas: de carácter lingüístico unas, de índole literaria las otras. Del primer volumen, dedicado a los estudios lingüísticos, es autora Ana María Echaide, Profesora Agregada de Universidad de Lengua española; el segundo, cuyo objeto específico son los estudios literarios, corre a cargo de Pedro Correa, Catedrático de Instituto de Lengua y Literatura española.

La presente guía posee una finalidad eminentemente práctica: ser útil a los estudiantes que se disponen a elegir carrera, prestar un servicio de carácter orientador a padres y educadores, con objeto de que puedan asesorar debidamente a quienes tienen a su cargo, e incluso proporcionar una información detallada de la carrera a los propios estudiantes de los primeros cursos de Filología Hispánica. Claridad y amenidad son dos rasgos de esta guía que aumentan la eficacia en el logro de los objetivos descritos.

En el primer capítulo de cada una

de las dos grandes partes de que consta la guía se desarrolla el concepto de la ciencia o ciencias correspondientes, su configuración académica y problemas científicos que debe abordar, así como los hábitos y actitudes intelectuales que los alumnos deben haber alcanzado al concluir sus estudios.

Se pasa a continuación a describir brevemente la historia de las diferentes disciplinas, las materias en que se diversifican desde el punto de vista académico y los enfoques pedagógicos con que comúnmente se enseñan.

En una tercera parte se abordan aspectos relativos al método en una doble vertiente: la que atañe al trabajo del alumno y la referente a la investigación científica.

Cierra la exposición una bibliografía selecta en donde se recogen las obras de mayor interés en el dominio del área correspondiente (lingüística o literatura), seguidas de breves comentarios relativos a su contenido, orientación o utilidad.

Un elenco de posibles salidas profesionales que se ofrecen a los licenciados en Filología Hispánica completa, como apéndice, esta obra, que viene a ser de esta forma una ayuda eficaz, imprescindible en la biblioteca de cualquier centro de enseñanza media o superior.

Manuel Casado Velarde

BOTKIN, James; ELMANDRA, Mahdi;
MALITZA, Mircea

APRENDER HORIZONTE SIN LIMITES Informe al Club de Roma

Madrid, Editorial Santillana, Aula XXI, 1979

Aurelio Peccei, economista y ejecutivo de la casa Fiat, hombre llenó de inquietudes, con la ayuda financiera de la Fundación Agnelli

invitó en abril de 1968 a treinta personalidades del mundo de la ciencia y de la técnica a discutir, en la ciudad de Roma, un docu-

mento elaborado por el astrónomo E. Jantsch titulado, «Esquema de conjunto para iniciar una programación a nivel mundial» y es esta reunión el origen del Club de Roma, cuyas actividades tienen como objetivo ir a las raíces de los problemas reales del mundo. No está el Club de Roma vinculado a ningún país ni partido político y siendo, como es, un grupo heterogéneo no puede tomar posición en problemas que dividan a la humanidad, ni optar por ningún sistema de valores, ni hacia una específica concepción de la vida.

En el año 1972 se presentó el primer informe, titulado «Los límites del crecimiento», en el año 1974 el segundo «La humanidad en la encrucijada» y en 1976 el tercero «La remodelación del orden internacional (R.I.O.)». La Editorial Santillana presenta ahora el cuarto, cuyos autores lo comunicaron al Club de Roma en la conferencia celebrada en Salzburgo (Austria) en el mes de junio de 1979 y es el resultado de numerosos debates, reuniones y seminarios celebrados a lo largo de dos años, con la intervención de un grupo muy numeroso de personalidades, las cuales figuran reseñadas en el anexo del libro, y la asistencia económica de diversas instituciones comprometidas en el «Proyecto Aprendizaje», cuya finalidad, según A. Peccei es aprender a utilizar nuestro potencial dormido y utilizarlo con inteligencia e intencionalidad para lograr la supervivencia y el desarrollo del género humano ante lo que llamamos progreso.

Se caracteriza este tercer informe por enfocar con más optimismo que los otros dos anteriores, el futuro de la humanidad. Quizá la explicación de este optimismo la encontremos en el prólogo del libro, del cual es autor A. Peccei, Presidente del Club, cuando dice «los otros informes están basados en límites exteriores» que reducen las posibilidades de crecimiento material en un planeta que es finito... el estudio que ahora se presenta se basa en «márgenes interiores» que existen en nosotros mismos, que son flexibles y que tienen la potencia de un progreso sin precedentes».

El libro consta de cinco capítulos, el último son las conclusiones, más unos anexos que contienen los comentarios al informe de los participantes en la Conferencia de Salzburgo y la lista de personas implicadas en el «Proyecto Aprendizaje».

El Primero de los capítulos pre-

senta «La problemática mundial; un desafío humano» problemática que ha surgido «cuando todos estábamos orgullosos de unos descubrimientos científicos sin precedentes, una tecnología excepcional y una riada de producción en masa, que nos ha llevado a niveles de vida cada vez más altos, hacia la erradicación de las enfermedades, a unas posibilidades de viajar jamás soñadas y a comunicaciones audiovisuales instantáneas», pero que han provocado una maraña de problemas, los cuales parece que no tienen solución sino es colocando al hombre en el centro de la cuestión.

Estos problemas se han originado por, lo que los autores llaman, desfase humano, que lo definen como la distancia que media entre la creciente complejidad existente y nuestra capacidad para hacerla frente y este desfase, según el informe, sólo se puede resolver mediante aprendizaje, este término es utilizado por los autores por considerarlo de mayor amplitud que los de enseñanza escolar o educación.

El tipo de aprendizaje que se propone es el llamado «aprendizaje innovador» frente al clásico aprendizaje de mantenimiento o de schok. Que son los que hasta ahora se han venido practicando. El aprendizaje

de mantenimiento es el concebido para preservar un sistema vigente o un modo de vida establecido, es y seguirá siendo imprescindible para el funcionamiento y la estabilidad de la sociedad. En momento de crisis las sociedades aprenden por schok, pero este tipo de aprendizaje puede ser fatal y llevarnos a situaciones irreparables, debido a su improvisación.

Si queremos enfrentarnos a los complejos problemas que tenemos en la actualidad, los autores proponen, que es necesario emprender un «aprendizaje innovador».

El nuevo aprendizaje se caracteriza por la anticipación y la participación, que son analizadas en el capítulo segundo.

La anticipación es la capacidad de hacer frente al futuro, a los acontecimientos que se avecinan. Los buenos profesores deben estar orientados hacia el porvenir, los mejores son los que son capaces de comunicar un sentido de futuro, generalmente en la actualidad nos limitamos a reaccionar, quizá cuando ya es demasiado tarde.

La participación consiste en desempeñar papeles, lo cual es una aspiración de todo individuo.

Dicen los autores «la anticipación fomenta la solidaridad en el tiempo, la participación la crea en el espacio».

Los obstáculos, contrastes e impedimentos que se oponen al aprendizaje innovador son descritos en el tercer capítulo.

Consideran como principal obstáculo el abuso de poder, pero de muy diversos tipos de poder, político, social cultural, etc., y dan una gran importancia al poder de los medios de comunicación, los cuales conteniendo un enorme potencial para estimular el aprendizaje innovador, su mala utilización no sólo lo frena sino que está provocando un aprendizaje embrutecedor.

Como contrastes, el del campo y la ciudad y los desequilibrios de la enseñanza.

La enseñanza es una de las mayores empresas humanas del planeta, sólo superada en inversión de capital por los gastos de armamento, debe evolucionar para enfrentarse con los problemas mundiales. Pero subrayan los impedimentos de todo tipo que surgen ante cualquier tipo de reforma que se pretenda hacer en el campo de la enseñanza.

En el cuarto capítulo se proponen ejemplos de programas para promover un nuevo enfoque de la enseñanza: alfabetización del quinto mundo la desaparición de la dicotomía entre escuela y vida, el acercamiento de las Universidades a

Revista de BACHILLERATO



ME

Suscripción anual: 800 ptas.

Número suelto: 160 ptas.

Venta: Servicio de Publicaciones del

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

**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.	— Experiencia y fe II. — Experiencia y fe II. Guía. — Coedición II. — Coedición II. Guía.	— Experiencia y fe III. — Experiencia y fe III. Guía.
Música	— Música I.		

serie instituto**BUP/1.º****BUP/2.º****BUP/3.º**

Matemáticas	— Asíntota I. — Variables I.	— Asíntota II. — Variables II.	— Asíntota III. — Variables III. — Variables III. Soluc.
Ciencias	— Ciclos I.		— Ciclos III.
Física y Química		— Resorte II.	— Resorte III.
Geografía e Historia	— Encuentros I. — Finisterre I.	— Encuentros II. — Finisterre II.	— Encuentros III. — Finisterre III.
Lengua y Literatura	— Glosa I.	— Glosa II.	— Glosa III.
Filosofía			— Dialéctica III. — Pensamiento III.
Latín		— Auriga II.	— Auriga III.
Francés	— Concorde I. — Concorde I. 3 Cassettes.	— Concorde II. — Concorde II. 3 Cassettes.	
Inglés	— England I.	— England II.	— England III.
Dibujo	— Imagen I.		
Religión	— Q. es J. de Nazaret, n.º 5. — « « « « « 6. Guía.	— Iglesia y sociedad, n.º 7. — « « « « « 9. Guía.	— Hombre y religión, n.º 8. — « « « « « 10. Guía.

COU, plan nuevo 1978

— Filosofía.	— Cuadro sistema periódico.	— Historia del Arte.
— Historia contemporánea.	— Biología.	— Dibujo Técnico.
— Matemáticas.	— Tejidos vegetales.	— Francés.
— Matemáticas Solucionario.	— Física.	— Inglés.
— Seminario de Lengua.	— Física Solucionario.	— Latín Foro.
— Literatura.	— 1.500 Cuest. de Física. Enunc.	— Latín Adrados.
— Química.	— 1.500 Cuest. de Física. Soluc.	— Latín Diccionario.
— Química Solucionario.	— Hombre y cristiano, tomo I.	— Griego.
— 51 Prácticas de Química.	— Hombre y cristiano, tomo II.	— Griego Diccionario.

**EDITORIAL****bruño BRUÑO**Marqués de Mondéjar, 32. Madrid-28.
Teléfonos 246 06 07-08-05.

las preocupaciones básicas de la sociedad, la correcta utilización de los medios de comunicación, y la investigación sobre el aprendizaje.

Sobre esta última cuestión, recomiendan el lanzamiento de un proyecto internacional de investigación que tendría como objetivo

fundamental mejorar nuestro aprendizaje, considerando como piedras angulares de esta empresa la investigación neurofisiológica del cerebro y los estudios sociopsicológicos.

Carmen Gamoneda

HISTORIA DE ASTURIAS

Oviedo, Editorial Ayolga, 1798-1979

Tras el lamentable «Atlas de Asturias» (1977) la Editorial Ayolga está publicando una Historia de Asturias en ocho tomos, de los que actualmente han salido a la luz cinco. Sin duda el esfuerzo ha sido importante y los resultados, a la vista de los cinco tomos que han salido nos parecen realmente positivos. Se ha tratado de aunar bajo la coordinación del Presidente de la Asociación Española de Ciencias Históricas, Dr. D. Eloy Benito Ruano, el tratamiento historiográfico de épocas muy distintas bajo un rigor expositivo, con la amenidad propia de una obra con objetivos de divulgación y éxito comercial.

Es precisamente en esta dualidad donde el lector interesado en la Historia de Asturias encuentra fallos para un esfuerzo de este tipo. El primero de ellos y más destacable es la falta de notas a pie de página o quizá mejor al final de los correspondientes capítulos, que se echan de ver cuando muchas afirmaciones son de primera mano tras investigaciones rigurosas. Sólo es un paliativo la bibliografía que aparece al final de cada volumen. Quizá se haya sacrificado la tarea del investigador al significado divulgativo. Comercialidad manifiesta en el conjunto de las ilustraciones, que no es difícil encontrar repetidas en los diversos tomos con imágenes que sin duda «alegran la vista», pero que repiten «estampas asturianas». (Por ejemplo aparecen las mismas fotografías en el T. II, pág. 159, y en el T. V, pág. 95, se repiten imágenes de hórreos, de los Picos de Europa, de Ribadesella, de Tapia de Casariego...). También se pueden encontrar repeticiones de ideas en estos primeros tomos, hecho al que habrá contribuido la grave pérdida para la historiografía asturiana de J. M. González, acae-

cida cuando aún no se había publicado su trabajo.

Hasta ahora las obras que se han publicado son las siguientes:

El volumen primero se debe a la pluma de Francisco Jordá con un prólogo general del gran historiador asturiano recientemente fallecido don Juan Uriá. Hay una sintética presentación del marco geográfico asturiano realizada por E. Quirós y E. Murcia. En conjunto el trabajo de Jordá recoge de una forma clara los estudios realizados hasta el momento sobre la Prehistoria asturiana en una exposición correcta. Aunque la serie de investigaciones en curso probablemente permitirán que en el futuro se elabore la nueva Prehistoria asturiana, como el propio Jordá indica en su obra.

El segundo tomo «La Asturias Protohistórica» se debe al ya citado J. M. González. (¿Para cuándo una publicación homenaje a tan ilustre asturianista?) Resulta una valiosa aportación al conocimiento del primer milenio anterior a nuestra era con el tratamiento de aspectos tan variados como las etnias, lenguas, toponimia, utillaje material y los castros. La enorme inquietud intelectual del autor y su gran capacidad de trabajo quizá le introdujeran en temas que pudieran corresponder al siguiente tomo. El libro está prologado por la figura de E. Alarcos.

El tercer volumen «Asturias romana y visigoda» resulta un sólido trabajo debido a Diego Santos, con prólogo de J. M. Blázquez. Combinando el excelente dominio de las fuentes greco-latinas y las fuentes epigráficas y numismáticas el autor ha realizado un estudio meditado, sacando a la luz aspectos desconocidos de pueblos y aventurando hipótesis basadas en su formación

y conocimiento de la realidad asturiana en la época romana. Quizá el historiador de oficio eche de menos un relato histórico más hilvanado, pero Diego Santos tuvo que adaptar su trabajo a lo que había dejado J. M. González y por ello su esfuerzo es aún más loable.

El cuarto tomo «Alta Edad Media» está dividido en dos partes. La primera, «La época de la monarquía asturiana», se debe a Eloy Benito Ruano, quien ha desarrollado un tema ya tratado espléndidamente por Claudio Sánchez Albornoz en «El Reino de Asturias» (3 t., Oviedo 1972-75). Eloy Benito realiza una síntesis clara y puesta al día de este importante periodo de la Historia de España. La segunda parte de este volumen pertenece a F. J. Fernández Conde, que ha realizado el estudio histórico correspondiente a la Asturias medieval comprendida entre los siglos X y XII. Las más actuales técnicas metodológicas son utilizadas sobre la base de un gran dominio de los documentos para llevar a cabo un trabajo historiográfico «integral».

Finalmente el último volumen aparecido «Baja Edad Media» corresponde a Juan Ignacio Ruiz de la Peña, quien se ha fundamentado más en las fuentes (archivos municipales, particulares, provinciales, Archivo Histórico Nacional y Archivo General de Simancas) que en la bibliografía. Su esfuerzo ha tenido una plena compensación. El resultado es similar al anterior tomo. El Departamento de Medieval de la Universidad de Oviedo nos ha desvelado muchos secretos de la Historia de Asturias en tan larga etapa histórica y, con una metodología actualizada, nos ofrece una obra de amena e interesante lectura. Este tomo quinto está prologado por Luis Suárez.

Los asturianos que hemos aprendido algo de historia en la Universidad de Oviedo nos encontramos alegres ante esta Historia de Asturias. Aquella Facultad de Historia fundada en 1965 parece intentar que, por encima de discrepancias de enfoques ideológicos y de los distintos campos historiográficos, se vaya formando una «escuela histórica asturiana», alejada de trasnochados eruditismos localistas, pero fomentando las monografías y estudios locales y regionales «porque son los únicos que pueden dar base para una síntesis» como recientemente nos decía A. Domínguez Ortiz (Rev. Bto n.º 10, pág. 92).

F. Frieria

SAEZ, Emilio, y ROSELL, Menci

REPERTORIO DE MEDIEVALISMO HISPANICO (1955-1975), II, G-M (1769-3674)

Barcelona, Editorial El Albiz, 1978

La aparición de este segundo volumen del utilísimo *Repertorio de Medievalismo Hispánico* (el primero, que incluía las letras A-F fue publicado en 1976) debe aportar al mundo de la investigación histórica una doble satisfacción: 1. El proceso de edición de la obra, concebida en 1966, se ha acelerado en los últimos años y, probablemente, quedará completado hacia 1980. 2. A pesar del elevado coste que supone un esfuerzo editorial de tal magnitud y de la dificultad que en este país representa obtener ayudas económicas para el ámbito de la cultura, no sólo no se han limitado los proyectos iniciales, sino que, aparte del volumen con los índices y la relación de publicaciones periódicas y obras misceláneas utilizadas, anunciado en el primer tomo, se promete ahora un nuevo volumen con las adiciones conseguidas una vez haya finalizado el orden alfabético que se sigue.

La construcción básica del *Repertorio* es de fácil comprensión. Ordenados alfabéticamente por sus apellidos y enumerados correlativamente, se ha hecho una entrada para cada autor cuyas obras o estudios presenten algún interés en relación con el ámbito peninsular (España y Portugal) durante la Edad Media (considerada entre los años 400 y 1525 con un criterio más bien amplio). Y dentro de estos apartados «de autor» se relacionan cronológicamente sus trabajos, clasificados en cuatro categorías: publicados, en prensa, en preparación e inéditos. La expresión «presentar algún interés» que hemos empleado más arriba, viene especificada por el propio autor en el prólogo de este segundo volumen (págs. VIII-IX): *... aparecen en sus páginas trabajos sobre historia política, religiosa, social, económica, de las instituciones, de la ciencia y de la técnica, de la lengua, de la cultura en su sentido más amplio, de las mentalidades, del Derecho, de la Fisiología, de la Pedagogía, de*

la Teología, de las costumbres, del arte, de la navegación, de la guerra y de sus medios, etc., etc. Podemos decir que no ha quedado fuera de nuestro interés ni una sola parcela del pasado hispánico medieval, por modesta y concreta que la misma pueda parecer.

Claro está que, como también se reconoce en los prólogos de los dos volúmenes publicados, por la misma naturaleza de la empresa (vasta compilación bibliográfica sobre un área dilatada) se ha hecho imposible proponerse la exhaustividad. No obstante, queríamos indicar que la suscripción y adquisición de nuevas revistas y la compra de publicaciones de todo tipo, fuente constante de información bibliográfica, no ha cesado desde que se empezó a trabajar en el proyecto y que el esfuerzo realizado quedará justificado con creces en el volumen de adiciones prometido. Por otra parte, y ahí nos duele, muchas veces los culpables de que la información proporcionada no sea completa han sido los propios autores, a quienes se han dirigido cartas personales, circulares, pruebas de imprenta, etc., en aras de conseguir la mayor precisión posible en todos los datos de que se disponía o se iban a imprimir, y que en porcentaje superior al 40 por 100 no han tenido la amabilidad o la delicadeza de dar señales de vida. ¡Ah, eso sí, muchos de ellos son profesionales de la enseñanza convencidos de que en nuestros días es preciso fomentar y desarrollar el trabajo en equipo!

Quizá la característica más destacada del *Repertorio*, elaborado por un equipo de unas quince personas en el Departamento de Estudios Medievales, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, en Barcelona, y editado en esta ciudad con la colaboración de diversos organismos de la Universidad Central, sea su propósito de perfeccionismo. Propósito en-

comiable en toda tarea humana y que, en este caso, ha suscitado numerosos problemas. Así, por ejemplo, en la cabecera de los autores se ha intentado dar todo tipo de informaciones (apellidos, nombre, situación académica y profesional, centro de trabajo, domicilio, especialidad), muchas de las cuales han variado en el curso de elaboración de la obra obligando a rectificaciones continuas. A pesar de ello, los dos volúmenes aparecidos contienen poquitos errores tipográficos. Incluso ya en el segundo se ha introducido un apéndice con adiciones y rectificaciones al primero que, para poder editarlo en un plazo mínimo, no llegó a ser revisado y, a su vez, precisa de algunas modificaciones. El mismo cuidado se ha puesto en declarar con exactitud la fecha en que se cierra, para cada letra, la admisión de entradas bibliográficas. En este punto debe constatarse que, aún manteniendo las fechas límite (1955-1975) en el título, el primer volumen se cerró finalmente en febrero de 1976 y el segundo en enero de 1978, siempre con el afán de llegar hasta donde se pueda. En la misma línea cabe considerar la inclusión de los trabajos en preparación e inéditos, que, si bien pueden responder a un afán de «autobombo» por parte de algunos autores, en otras ocasiones permite entrar en contacto con líneas de investigación paralelas a las de cada estudioso en particular. Los títulos originales en lenguas no occidentales se han traducido al castellano para facilitar una orientación sobre su contenido; otras veces se han añadido breves anotaciones para explicar títulos poco específicos, etc.

Es evidente que la obra constituye un útil instrumento de trabajo y que esta función se verá complementada con la aparición del volumen de índices. Entonces quedará facilitada de forma inapreciable la selección previa de bibliografía en orden a preparar estudios y trabajos de investigación sobre la Edad Media peninsular. Mientras tanto, destaquemos que en este segundo volumen se relacionan 1.908 fichas de autores (1.769 en el primero), con 9.453 títulos publicados (7.760 en el primero), y que, en conjunto, se prevé la inclusión de unas 6.000 fichas de autores, con unas 30.000 entradas bibliográficas. Para los amantes del dato estadístico, nos remitimos a los prólogos de los dos volúmenes, donde se ha reunido toda la información de este tipo.

Para terminar digamos solamente que el *Repertorio*, nacido con el ánimo de completar el *Répertoire International des Médiévistes*, publicado en Poitiers (1960, 1965, 1970), en lo relativo a la península, presenta frente a él la peculiaridad de recoger no sólo los trabajos de los medievalistas, sino también los publicados ocasionalmente por in-

vestigadores de otras especialidades, y que, a la vista de los resultados y por lo desproporcionado del esfuerzo de ambas publicaciones, puede considerarse que al maestro le ha salido un discípulo aventajado. Sin embargo, en pro de un perfeccionamiento aún mayor, queremos insistir en que obras de tal empeño precisan de la colabora-

ción de todos. Ya va siendo hora de que todos aportemos nuestro granito de arena a estas publicaciones que bien pueden tildarse de «colectivas» (sin llegar al extremo de considerarlas «de interés nacional» como no ha mucho se hacía).

Pedro BALAÑA ABADIA

REVISTAS

DIDACTICA GEOGRAFICA

Murcia, ICE. y Departamento de Geografía de la Universidad: núm. 2 (mayo, 1978), núm. 3 (mayo, 1979)

Al presentar esta publicación de la Universidad de Murcia en el número de «Revista de Bachillerato» correspondiente a julio-septiembre de 1977, ya señalábamos el doble objetivo que se había propuesto: facilitar información científica y orientaciones didácticas al Profesorado de E.G.B. y Bachillerato. Respondiendo a estas directrices, los números 2 y 3 que ahora reseñamos recogen un amplio abanico de temas, desde los actuales y palpitantes hasta los que podríamos llamar clásicos por su permanente vigencia. Los reflejamos a continuación.

Didáctica Geográfica, n.º 2

- *El derecho de los padres a la elección del centro educativo de sus hijos*, por Antonio Millán Pueyes. Clarifica muchas cuestiones sobre este tema y lo fundamenta en los inalienables derechos y deberes de la persona humana como ser libre y responsable.
- *Los principios fundamentales de la metodología geográfica aplicados a la enseñanza con alumnos de E.G.B. y Bachillerato*, por Pedro Plans. Artículo eminentemente

orientativo y práctico para el profesorado de esta asignatura, sobre todo si se trata de profesores noveles o que no han seguido una especialización profunda en la materia, como ocurre con los Licenciados en Historia o en Arte que pasan a ser en la Segunda Etapa de E.G.B. o en el Bachillerato Profesores de Geografía e Historia.

- *La nueva Geografía, ¿una crisis metodológica?*, por Andrés Precedo Ledo. El autor analiza los distintos enfoques metodológicos y señala su estrecha relación con determinadas corrientes filosóficas. En este análisis, expone el método cuantitativo, denominado también científista, según el cual todo lo que no se puede medir o cuantificar es a científico; es este un planteamiento eminentemente positivista, basado en el empirismo, filosófico. Otro método analizado es el que basa la Geografía científica en la búsqueda y hallazgo de leyes generales que expliquen los hechos geográficos concretos; está estrechamente relacionado con la filosofía de Kant y sus «categorías», que vienen a

ser esas leyes generales. Pasa luego a analizar el método subjetivo que cristaliza en la llamada Geografía de la percepción, corriente que en lo ideológico puede enlazarse con el conductismo y en la que no interesa tanto saber cómo son las cosas, sino como el observador las percibe; esta corriente se presenta sobre todo en algunos estudios sobre Geografía Urbana.

Existe también, como en todas las demás ciencias, la visión marxista de la Geografía, con los métodos típicos de dicha doctrina filosófica: el estudio de las leyes productivas y su primacía en el medio natural y social.

Por fin, el genio práctico de los norteamericanos ha consagrado la llamada Geografía Aplicada, tan utilizada y con tanto éxito en los trabajos de planificación de los distintos países.

Sin embargo, después de estos análisis del método, el autor sostiene que la crisis de la Geografía no tiene sólo una causa metodológica, sino ideológica. Para él, las innovaciones metodológicas sólo pueden y deben afectar al desarrollo de la disciplina, pero no provocar contradicciones internas en su seno tan profundas que la lleven a una transformación en una ciencia nueva.

- *Tendencias actuales de la Geomorfología*, por M.ª Jesús Ibáñez

En este trabajo se ofrece un resumen informativo de las principales orientaciones de la Geomorfología moderna, en la que el clima pasa a ser

un factor primordial. La noción de clima es considerada aquí no como algo constante, sino como variable, tanto por los agentes externos que lo forman como por su actuación discontinua sobre el paisaje morfológico. En la Geomorfología actual pierden primacía los agentes internos y la ganan los externos: acción del frío en zonas glaciares y periglaciares, acción eólica en medios áridos y semiáridos, acción del agua en terrenos karsticos, etcétera.

Hay una tendencia a la Geomorfología cuantitativa, es decir la que trata de aportar gran número de datos y ordenarlos estadísticamente. Analiza la autora los métodos propios de la Geomorfología actual:

- de experimentación es decir, el que permite observar o reconstruir los procesos y mecanismos que intervienen en el modelado terrestre. Puede ser experimental directo, sobre el terreno, y experimental de laboratorio;
- sedimentológico, que estudia las distintas capas de depósitos como testimonios de procesos morfogenéticos actuales o pasados,
- morfométricos, que tienden a calcular el valor global de la erosión y las consecuencias de la misma.

A continuación expone el presente y el futuro de la Geomorfología Aplicada refiriéndose a alguno de los campos donde más éxitos ha obtenido: ordenamiento rural, trazado de vías de comunicación, obras hidráulicas en general y determinación de emplazamientos urbanos e industriales. Por último da unas ideas sobre Cartografía Geomorfológica.

— *Historia del pensamiento geográfico. El principio de Geografía General*, por Paul Vidal de la Blache. Traducción de Santiago Romeró y Pedró Plans.

Es un artículo del famoso geógrafo francés, publicado en «Annales de Géographie», T. V, París, 1895-96, que los traductores ponen a dispo-

sición de los Profesores de Geografía de EGB y Bachillerato. En él se expone la idea central del Profesor de la Blache, basada en la unidad del planeta Tierra, por encima de la variedad geográfica de cualquiera de sus zonas: A la que añade la idea de interacción de los factores geográficos. La acción de leyes generales —dice el Profesor de la Blache— «se traduce en afinidades de formas o de climas que, sin alterar la individualidad propia de los territorios, les confieren una fisonomía análoga». Demuestra después, con citas concretas, cómo esta idea de la unidad terrestre ha estado presente a lo largo de toda la Historia de la Ciencia Geográfica, desde los escritos de Eratóstenes y Ptolomeo hasta los de Humbolt y Ritter, pasando por las observaciones cuidadosamente anotadas de Colón y los navegantes españoles de los siglos XV, XVI y XVII, la «Geografía General» del médico alemán Bernardo Varenius en 1650 y la de Newton y Buffon en el siglo XVIII.

En los últimos tiempos, la especialización que ha invadido todos los campos científicos ha hecho que acudan al campo geográfico especialistas ajenos al ámbito de la Geografía General. Pero la Blache aduce otra prueba más en favor de su tesis de unidad y generalidad de la Ciencia Geográfica: el de las modernas directrices de la Meteorología y de la Geología, donde se ha comprobado que fenómenos múltiples, localizados en distintos puntos del Planeta, obedecen a la acción de las mismas causas generales.

— *La Geografía, ¿una ciencia siempre en crisis?*, por José Manuel Casas Torres.

El autor señala las intromisiones de otras ciencias (Economía, Antropología, Etnología, etcétera), en el campo de la Geografía, hasta el punto de hacer peligrar a ésta como tal ciencia; para terminar definiendo la identidad consustancial de la Geografía.

— *Educación y manipulación*, por Oliveros F. y Otero. Un interesante y documentado

trabajo en el que se analizan los fundamentos, desarrollo y finalidades de estos dos conceptos contrapuestos, presentes siempre en la vida de las sociedades humanas, pero con una indiscutible fuerza y agresividad en la sociedad masificada de hoy.

— *El carácter científico de la Geografía*, por M.^a Luisa Frutos Mejías.

Expone y analiza las posturas de autores y escuelas geográficas sobre el tema. La crisis que la Geografía como ciencia viene sufriendo en las últimas décadas ha decidido a los «nuevos geógrafos» —dice la autora— a rechazar algunas posturas y definiciones de figuras y escuelas clásicas y comenzar de nuevo, con otro método y otro concepto de la Geografía, a los que puedan aplicarse unos sistemas de argumentación y análisis que permitan calificarla como ciencia.

En el artículo se hace un recorrido histórico de los principales autores y escuelas en cuanto a su concepto de la Geografía, señalando que Humbolt y Ritter se aproximan a una concepción de la Geografía como ciencia, al plantear la necesidad de establecer nexos causales para alcanzar conclusiones de tipo general. Ratzel acentúa esa búsqueda de nexos causales, dando entrada al determinismo geográfico, contra el que reaccionó vivamente la Escuela Francesa, pero ésta, aunque está en desacuerdo con los deterministas, no por ello dejó de considerar a la Geografía como una ciencia. Si bien surge diversidad de criterios en cuanto al grupo de ciencias en el que la Geografía tendría su puesto, pues mientras para Vidal de la Blache pertenece al grupo de las Ciencias Naturales, Le Lanon y otros la colocan entre las Ciencias Sociales.

Cuando los seguidores de Ratzel no encontraron el método adecuado para formular hipótesis que pudieran ser universalmente aceptadas, se inicia la duda sobre el método geográfico que desemboca más tarde en la duda respecto de como delimitar el objeto que se debe abordar en este campo del saber. Este es el meollo de la cuestión, generador de la crisis que afecta, debilitándola, a la

Geografía en la primera mitad del siglo XX.

Contra esta postura dubitativa se alzan desde 1960 voces airadas defendiendo la tesis de que los hechos geográficos pueden ser tratados científicamente. Sin embargo, esta corriente no se impuso porque existía el temor de que la Geografía generalizando y abstrayendo pudiera convertirse, de hecho, en una ciencia de dominio determinista, y más se agudizó este temor por la ligazón del determinismo a la geopolítica y el pangermanismo nazi.

La «Nueva Geografía» se replantea la cuestión del carácter científico de la Geografía y para ello se formula estas dos preguntas:

- 1) los hechos geográficos ¿son susceptibles de ser aprehendidos científicamente?
- 2) ¿pueden utilizarse en Geografía métodos propios de una disciplina científica?

1) En cuanto a los fenómenos naturales, propios de la Geografía Física, es evidente que responden a leyes naturales y, por tanto, pueden ser considerados objeto de ciencia. Respecto a los hechos de Geografía Humana, están insertos en el campo de las Ciencias Humanas, las cuales tienen desde Augusto Comte una categoría científica. En efecto, la filosofía de Comte —en este sentido a todas luces revolucionaria— considera que las sociedades, por constituir un verdadero organismo, responden a leyes de carácter general en su comportamiento, pudiendo, por tanto, ser estudiadas científicamente. De estos comportamientos sociales pueden derivarse leyes probabilísticas que son suficientes para dar carácter científico a dichas disciplinas.

2) En cuanto a los métodos empleados, la autora hace primero una exposición de los diferentes métodos científicos, entendiendo por método el camino que se sigue para llegar a un saber válido. Examina así el método deductivo, que va de lo general a lo particular; el inductivo, que va de lo particular a lo general; el reductivo, que sostiene que explicación y predicción no son necesariamente simétricas, sino más bien independientes; y el teleológico, el cual hace referencia a los propósitos, deseos, creencias, motivos y razones que no permiten predecir la conducta, pero sí explicarla post-facto, apo-

yándose en acontecimientos anteriores.

Las tendencias de unas u otras escuelas geográficas marcan las preferencias por unos u otros de estos métodos. Así los seguidores del determinismo utilizaron los argumentos inductivos-deductivos, intentando llegar a conclusiones o leyes generales; los seguidores de la escuela francesa de Vidal de la Blache prefirieron el reductivo y el teleológico, que permiten explicar los hechos de manera razonada y con fundamento en el pasado, pero que nunca alcanzarán un principio de generalización. Por fin, los seguidores de la «Nueva Geografía» acusan a la escuela vidaliana de separarse del camino científico retrocediendo a su juicio —sobre los avances metodológicos logrados por los deterministas. Por ello, preconizan una vuelta al método inductivo-deductivo y más concretamente al hipotético-inductivo-deductivo, abordando racionalmente el objeto de la investigación sobre la base de la recopilación de datos.

Concluye la autora diciendo que, si el objeto de la Geografía —constituido por combinaciones espaciales de hechos físicos y humanos— puede ser tratado científicamente no sólo por un método reductivo o teleológico, sino también por un método inductivo y aún deductivo, la Geografía es una rama de la ciencia y debe ser tratada como tal.

— *Tareas y métodos de la Geografía actual el método de la Geografía general*, por Ferdinand von Richthofen. Traducido por Pedro Plans.

Siguiendo la línea ya marcada en números anteriores, esta traducción pone a disposición de cualquier docente las ideas y la obra de este geógrafo alemán.

Por fin, el núm 3 de «Didáctica Geográfica» concluye, como siempre, con un capítulo práctico y orientativo de amplias reseñas sobre bibliografía y materiales didácticos.

María A. de Olives

AULA ABIERTA

Oviedo. ICE de la Universidad, núm. 26
(junio, 1979)

Cada vez son más frecuentes las investigaciones teóricas y la experimentación práctica de fórmulas que ayuden a la mejor y más completa aproximación a la realidad histórica. En esta línea se sitúan las modernas técnicas de aplicación de los medios audiovisuales o la incorporación de renovados sistemas de estudio de las fuentes y documentos del pasado.

A este respecto hay que decir que la técnica del comentario de texto no es ninguna aportación novedosa, por cuanto se ha usado, y a veces abusado sin aprovechamiento didáctico, de la misma. Pero sí es interesante resaltar los diferentes prismas que se vienen utilizando últimamente en el comentario de texto. Y uno de estos tipos de comentarios, conocido a nivel teórico, pero escasamente experimentado, es el método comparativo o lo que Agustín Ubie-

to también denomina mixto o lógico-literario.

La divulgación de la experimentación realizada por Rodríguez Frutos es quizás el mayor valor de este artículo que comentamos y cuya lectura consideramos de gran interés para todos aquellos que traten de profundizar en el tema.

Julio Rodríguez Frutos, doctor en Historia por la Universidad de Salamanca, pertenece a ese, cada vez más amplio, sector del profesorado de Instituto, preocupado por la renovación de los métodos y contenidos de nuestro Bachillerato. Su interés por el método de comentario de texto y sus amplias posibilidades de aprovechamiento didáctico no se ciñe a este artículo que comentamos; ya en el número 21 de «Aula Abierta» publicó otro interesante estudio sobre el tema.

No es esta breve reseña el lugar

más apropiado para valorar y profundizar en el método comparativo del comentario de texto; entiendo que quizá sea mejor difundir, para aquellos que lo desconozcan, las líneas maestras de este método, y con ello lograr su experimentación en distintos centros escolares. En este sentido diremos que el método comparativo «trata, en definitiva, de formular lógica y cronológicamente, a través de diferentes textos, el status quaestionis de un tema monográfico».

En base a la experiencia llevada a cabo, Rodríguez Frutos señala como puntos fundamentales a tenerse en cuenta para la aplicación de este sistema los siguientes:

- a) El número de comentarios de texto no debe ser superior a la cantidad de teorías o variantes insertas en el tema.
- b) Los textos deben ser perfecta y claramente elegidos.
- c) Los textos han de ser cortos, pero sustanciosos.

Seleccionados los documentos sería necesario aplicar el siguiente método de comentario:

- 1) Breve introducción al tema o temas por parte del profesor.
- 2) Lectura detenida, por parte de los alumnos, de todos los textos.
- 3) Delimitación de la línea argumental de cada texto.
- 4) Establecimiento de un orden de variables, por temas, teorías, procesos, etc.
- 5) Fijación de las conclusiones que recojan los resultados que han quedado claros en el debate.
- 6) Bibliografías en relación con el tema o temas.

Seguidamente Rodríguez Frutos pone el dedo en la llaga cuando habla de las dificultades de este método de trabajo. «La única condición previa, dice, debe ser que los alumnos tengan práctica en el comentario de textos y, por tanto, estén familiarizados con los objetivos de este trabajo didáctico.» Aquí reside, a mi modo de ver, la gran dificultad del método, en la falta de hábitos en el comentario de texto y, por tanto, las pocas posibilidades que, en la Enseñanza Media, puede tener el sistema. Quizá, como el propio autor señala, sea el COU y, por supuesto, los cursos de Facultad, aquellos que pueden sacar más ventajas y aprovechamientos al sistema mixto

de comentario de textos. A pesar de ello quede aquí esta breve reseña como muestra de lo que se puede hacer y se hace en la renovación de los métodos de enseñanza de la Historia en el Bachillerato.

Tras la descripción teórica del método lógico-literario, el autor nos presenta un ejercicio práctico experimentado en el centro ovetense donde imparte sus clases. Para ello ha elegido un tema concreto, la Revolución Industrial, del cual nos proporciona trece textos pertenecientes a Blanqui, Beard, P. León, Bairoch, Ashton, Deane, Landes, Mantoux, Furtado, Habakkuk, Föhlen (2) y Flinn. Dado este material aplica el sistema según el orden y técnica anteriormente esbozado.

La aplicación concreta de este método hace, sin duda, más claro y diáfano, el procedimiento teórico de la primera parte del artículo. Una bibliografía básica en castellano sobre textos históricos cierra el estudio que comentamos.

Ya dejé dicho en líneas anteriores que no es este el lugar para valorar un método de comentario de texto u otro, pero sí para difundirlo. En este sentido sería de desear la aplicación de este sistema de comentario de textos en otros centros del país para con ello poder contrastar experiencias y sopesar las ventajas del mismo que, al menos para mí, encierra grandes posibilidades didácticas.

Teodoro Martín Martín

ARBOR

Madrid, CSIC, núms. 405-406, 1979
En el centenario de Einstein

ARBOR, revista general de ciencia, pensamiento y cultura, editada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, dedica su tomo CIV, núms. 405-406, a conmemorar el centenario del nacimiento de Albert Einstein.

El volumen recoge un breve artículo inédito encontrado entre los papeles de Manuel García Morente y reúne una serie de trabajos dedicados a glosar la humanidad y la obra del gran físico.

El Profesor Lain Entralgo dedica su estudio a la personalidad humana y científica del sabio, publicando el texto de la conferencia pronunciada en la Conmemoración del centenario del nacimiento de Einstein (Berna, 12-17 de marzo de 1978) y en el ciclo organizado con ese mismo fin por la Real Academia de Ciencias en Madrid.

Lain presenta a Einstein como sabio especialista, profundo conocedor de la parcela de saber en que trabaja, sabio filósofo que trata de penetrar en los fundamentos del conocimiento y, a la vez, sabio integralmente humano a quien nada de lo humano es ajeno y que intenta llegar con su ciencia y su prestigio a todo lugar donde se precise la denuncia y el remedio de una necesidad.

Federico García Moliner se ocupa de su personalidad polifacética y del estilo «profundo, sencillo y práctico» de su trabajo, estudiando también los aspectos generales de

su obra científica. En esta última línea se encuentra así mismo el artículo de Pascual Jordán.

Martín García-Alós estudia la visión del universo de Einstein a través de su vida y de su obra.

Los demás artículos tratan aspectos más detallados de los trabajos de Einstein: dos de ellos se dedican a la teoría de la relatividad, en particular, el de Antonio Moreno, O. P., que estudia su impacto sobre el concepto filosófico de tiempo, y el de Rosa Domínguez Tenreiro y Francisco J. Ynduráin, que revisa las comprobaciones experimentales de la teoría. Las importantes consecuencias cosmológicas de la teoría general de la relatividad son presentadas por Luis Mas.

Se mencionan también otros aspectos de la obra científica, menos conocidos para el lector no especializado: movimiento browniano, mecánica cuántica (J. L. Sánchez Gómez), efecto fotoeléctrico, estado sólido (Carlos Sánchez del Río), etc.

Sorprenden los trabajos de M. Calvo Hernando, en el que brinda a los científicos españoles un tema de investigación que ha sido galardonado con el premio Nobel de Física el pasado año, y Pelegrín Blázquez, O. P., contraponiendo la verdad científica y la verdad filosófica.

Amparo Llacer

