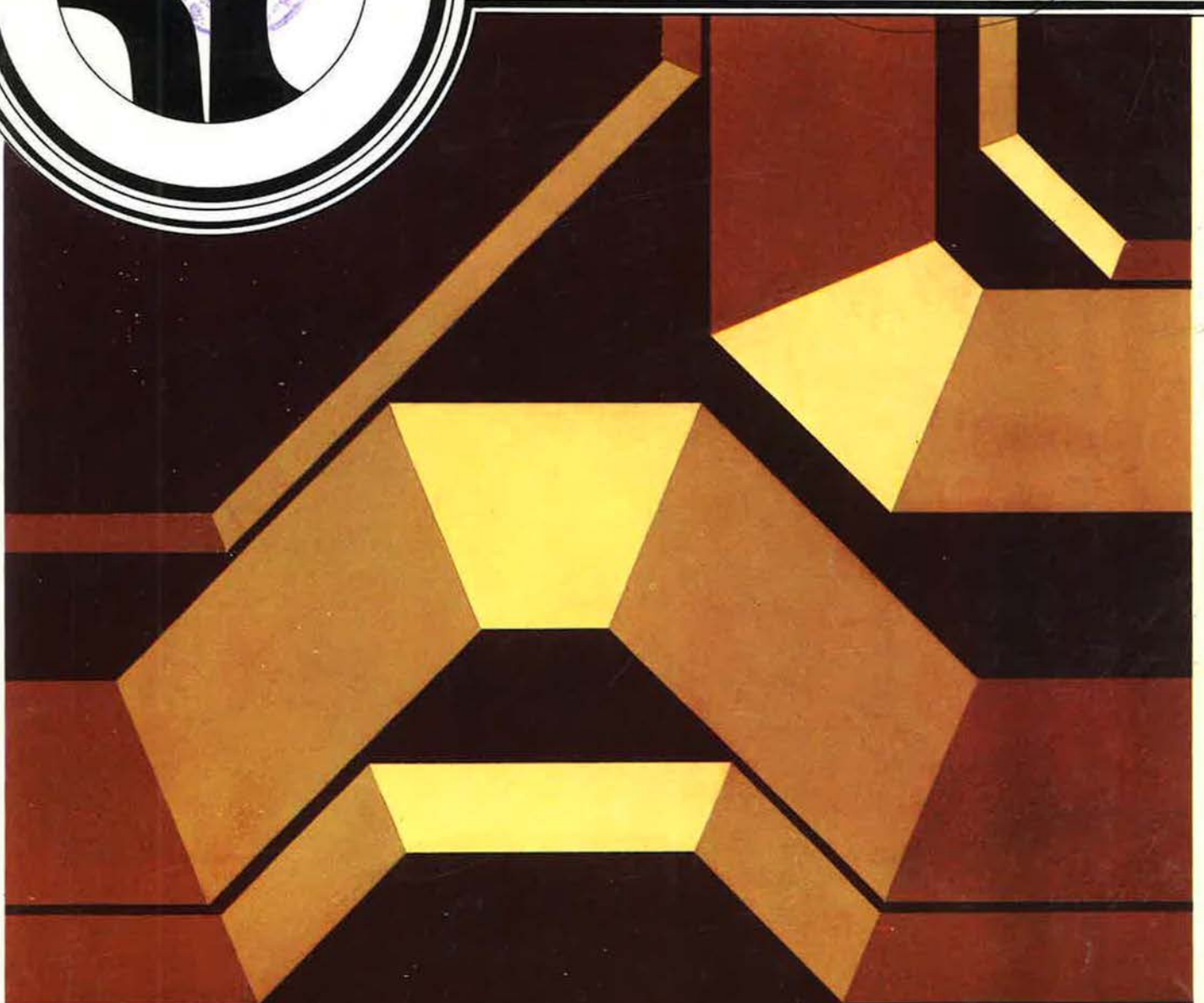




Revista de BACHILLERATO

NUM. 10
ABRIL-JUNIO
1979

p. 91



- El profesor de idiomas modernos en la era de las máquinas de enseñar
- Método activo para el descubrimiento personalizado de las ciencias
- Entrevista: Antonio Domínguez Ortiz, catedrático de Instituto e investigador

EL MITO DE DOÑANA

Descripción minuciosa de la naturaleza e historia del famoso coto de Doñana. Aquilino Duque, autor de la obra, aporta a lo largo de sus páginas un amplio material desconocido hasta la fecha, con el que se pretende informar sobre los problemas de Doñana, mostrar sus bellezas y estimular la sensibilidad de las personas hacia la conservación del medio ambiente natural.

La obra, que incluye una selección de documentos, diversos mapas que detallan la evolución geológica e histórica y la distribución de las especies vegetales y animales, y enriquecida por extraordinarias láminas en color, tiene un precio de 3.000 pesetas.



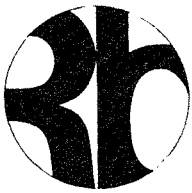
El mito de Doñana

Aquilino Duque



Venta en:

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



SUMARIO

REVISTA de BACHILLERATO
Dirección General
de Enseñanzas Medias

AÑO III. N.º 10
Abril-junio 1979

CONSEJO DE DIRECCION

Presidente:
Raúl A. Vázquez Gómez

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

DIRECTOR:
José Luis Pérez Iriarte.

SECRETARIA de REDACCION:
Matilde Sagaró Faci.

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

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

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

D. L.: M. 22.906-1977.
I.S.B.N.: 84-369-0211-4.
I.S.S.N.: 0210-4687.

Págs.

ESTUDIOS

- «Medio siglo de Lexicografía española», por Manuel Seco Rey-mundo 2
- «La Filosofía en el Bachillerato», por Ignacio Zumeta Olano 8
- «Reflexiones sobre lenguaje y mente», por Víctor Santiuste Bermejo 28
- «La literatura latina perdida», por Crescente López de Juan 36
- «Metodología e Historia del Arte», por Arturo Ansón Navarro 41
- «El profesor de idiomas modernos en la era de las máquinas de enseñar», por Jesús Cantera 51

EXPERIENCIAS

- «Aproximación a "Los trabajos de Persiles y Sigismunda"», por M.ª Josefa Domínguez 55
- «Radiografía del tetraedro regular», por Vicente Meavilla Seguí 61
- «Sobre las fuerzas de la inercia en Bachillerato», por Jaume Aranda i Oliveras 65
- «El Método activo para el descubrimiento personalizado de las Ciencias como alternativa a su enseñanza tradicional: realización práctica en la Física y Química de 2.º y 3.º de Bachillerato», por Manuel Belmonte Nieto 71

ENTREVISTA

- Antonio Domínguez Ortiz, Catedrático de Instituto e Investigador, por Florentina Blanco García 89

NOTAS

- La gramática en el IV Congreso de Francés, por M.ª del Carmen Castañeda.—Axiología y educación, por Pedro Fontán Jubero.—La experiencia pedagógica de Santiago, por Isidoro González Gallego.—17.ª Edición de Didacta. Düsseldorf, por José Bolado y J. M.ª de Ramón.—5.ª Conferencia interamericana de educación Matemática, por J. Ramón Pascual Ibarra 94

LIBROS

- Críticas 104
- Libros recibidos 111

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



1

Medio siglo de lexicografía española

Por Manuel SECO REYMUNDO, miembro electo de la Real Academia Española (*)

Es curioso que, siendo el diccionario uno de los productos editoriales de mayor aceptación, resulte la bibliografía sobre este género tan desproporcionadamente escasa. Me refiero, claro está, a lo que ocurre en el ámbito de nuestra lengua, en el que los dedos de una mano son suficientes para contar los estudios publicados acerca de la materia, y en el que la aparición de un diccionario nuevo, por importante u original que sea, apenas cosecha una serie de comentarios genéricamente elogiosos por parte de la prensa diaria; y, si por ventura merece la atención de las revistas especializadas, raras veces es objeto de una crítica ejercida con la seriedad que el tema pide y que la propia revista debería exigir.

Y, sin embargo, el diccionario es, por excelencia, la obra lingüística dedicada a todo el mundo y no al clan de los especialistas. Solo este hecho debería bastar para atraer el interés del lingüista, llevándole a considerar el fenómeno «diccionario» en sus diversas vertientes, merecedoras todas de la atención del verdadero estudioso de la lengua. Las excepciones al desdén general de los sabios son tan escasas cuanto honrosas. No dejaría de ser afortunado tratar de ahondar en las causas de este volverse de espaldas. Pero esto no habrá más remedio que dejarlo para otra ocasión.

Mi propósito hoy es solamente pasar revista a los principales diccionarios de la lengua española publicados desde el año 1930. Dejo fuera de mi consideración los diccionarios bilingües, los enciclopédicos, los especiales y, naturalmente, los que versan sobre lenguas españolas distintas del castellano, a sabiendas de que esta delimitación excluye obras de la categoría del admirable *Diccionari català-valencià-balear*, de Antoni M. Alcover y Francesc de B. Moll, cuyo primer tomo vio la luz justamente en ese año de 1930 que hemos tomado como punto

de partida; o del fundamental *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*, de Joan Corominas, publicado en 1954-1958; o de la *Gran Enciclopedia Larousse*, dirigida por M.^a Angeles Bosch y Carlos Pujol y editada en 1967-1972, por no citar sino tres ejemplos entre los muchos posibles.

Los diccionarios académicos

Es obligado comenzar el panorama con los diccionarios de la Academia, no solo por ser esta, con mucho, la editora de más larga tradición lexicográfica, sino porque es precisamente suya la primera publicación importante que se produce en este campo durante el período que estudiamos: el tomo primero del *Diccionario histórico de la lengua española*, aparecido en 1933.

Este *Diccionario histórico*, que debemos llamar «primero» para distinguirlo del que veremos después, era el fruto de un proyecto académico que databa de 1914. Según tal proyecto, se trataba de componer, no una simple versión renovada del viejo e ilustre *Diccionario de autoridades*, sino un diccionario que registrase «la evolución de las palabras, tanto en su forma como en su significado», documentada con testimonios obtenidos de toda la historia de la lengua española, así de los autores literarios (incluidos los «de segundo orden») como de «las obras que no son puramente literarias, hasta códigos y documentos oficiales de la más variada procedencia». Pero, a la hora de la publicación, este propósito no se ve plenamente logrado, principal-

(*) Catedrático de Lengua y Literatura Española del I.N.B. «Tirso de Molina» de Madrid.

mente porque la documentación reunida es insuficiente para la gran empresa y porque la microestructura, u organización interior de los artículos, no es la más adecuada a un diccionario diacrónico. Los textos citados son exclusivamente españoles, y ninguno posterior a 1900; el léxico dialectal e hispanoamericano aparece atestiguado únicamente por muy contados vocabularios. Como consecuencia de estas limitaciones, la historia semántica de la palabra —no ya la formal— aparece bastante desvaída, a lo cual contribuye una notable sumisión al modelo del *Diccionario* común de la Academia en cuanto a ordenación de las acepciones y forma de las definiciones.

Es justo, sin embargo, reconocer como méritos del primer *Diccionario histórico* el de ofrecer el repertorio de autoridades léxicas más rico reunido hasta su momento, a pesar de ser, como he dicho, más corto de lo que hubiera sido deseable, y el de constituir un primer intento de presentar una visión histórica del léxico español, hasta entonces solo registrado de una forma prácticamente «acrónica». La consulta de lo publicado de este diccionario sigue siendo de gran utilidad para los estudiosos del español, a pesar de las críticas adversas de que fue objeto.

El tomo primero del *Diccionario histórico* contiene toda la letra A; el segundo, publicado en 1936, la letra B y parte de la C.

El tomo tercero ya no llegó a publicarse. La pausa impuesta por la Guerra Civil propició que, al terminar esta, la Academia se plantease la disyuntiva de continuar el *Diccionario* truncado o iniciar uno nuevo sobre bases más sólidas. Al optarse por la última solución, nació el Seminario de Lexicografía, con la misión específica del redactar el nuevo *Diccionario histórico de la lengua española*. Al nombre del fundador del Seminario, Julio Casares, secretario perpetuo de la Academia, se unen pronto tres grandes figuras de la escuela de Menéndez Pidal: Rafael Lapesa, Salvador Fernández Ramírez y Samuel Gili Gaya; más tarde, Alonso Zamora Vicente y Carlos Clavería, además de un grupo no muy nutrido de redactores y colaboradores cuyos nombres pueden verse en las partes publicadas del *Diccionario*.

La tarea más inmediata del Seminario, que ocupa sus primeros años de vida, es la de ampliar la documentación. La Edad Media, los siglos XVIII, XIX y XX, la literatura hispanoamericana, las fuentes dialectales de todos los tiempos, el mozárabe, el judeo-español, los textos no literarios, son sometidos a un intenso despojo que multiplica de manera espectacular el material que había servido de base para el primer *Diccionario histórico*. Al mismo tiempo, se estudian y se trazan los nuevos métodos. Al fin, en 1960 aparece el fascículo primero del nuevo *Diccionario histórico de la lengua española*. Si el *Diccionario* anterior recuerda, muy de lejos, el francés de Littré, el segundo recuerda de cerca el inglés de Oxford. En lo externo, la densidad y variedad tipográfica, y en lo interno, la importancia reconocida al dato cronológico, así como la densa organización ramificada de las acepciones, son, sin duda, lecciones bien aprendidas del ilustre modelo británico.

Dirigido primero por Julio Casares, después por Vicente García de Diego y ahora por Rafael Lapesa, el *Diccionario histórico* se va publicando en fascículos de gran formato que han ido saliendo con periodicidad anual o bienal. Los catorce fascículos aparecidos hasta hoy comprenden unas dos mil nutridas páginas, que abarcan solo la mitad aproximada de

la letra A. Esto da idea del carácter monumental de la obra, pero, al mismo tiempo, de las dificultades con que tropieza y ha de tropezar su ejecución, que es costosa y depende exclusivamente de la dotación, siempre insuficiente, del Estado. El país desconoce la excepcional importancia del *Diccionario histórico*, el proyecto más trascendental de la lexicografía española, el trabajo académico de más envergadura desde los lejanos tiempos del *Diccionario de autoridades*. La atención que la sociedad española y sus organismos e instituciones culturales, públicas y privadas, presten hoy y en el futuro a esta empresa de trascendental importancia para nuestra cultura y para el estudio de nuestro idioma, condicionará decisivamente su continuidad y la posibilidad de que algún día llegue a buen término.

Mientras tanto, la Academia ha seguido publicando nuevas ediciones de su *Diccionario* común o usual. En 1936 imprimió la edición 16.ª, en la cual, al no haberse puesto en circulación por causa de la Guerra Civil, se sustituyó luego la portada por otra con fecha 1939 y se añadió un prólogo de circunstancias. Después vienen las ediciones de 1947, 1956 y 1970. Todas (salvo la de 1947, simple reproducción de la 1936-39, con un suplemento) aportan novedades, corrigen errores, incorporan millares de nuevas palabras y acepciones. Esto es especialmente visible en la edición de 1970 (publicada precisamente bajo el cuidado de los mismos académicos que se han sucedido en la dirección del nuevo *Diccionario histórico*: Casares, García de Diego y Lapesa), donde, según advierte su preámbulo, el número de adiciones y enmiendas supera la diecisiete mil. Es evidente, pues, el gigantesco esfuerzo realizado por la Academia para poner al día su *Diccionario*. Sin embargo, siendo esta obra el fruto del trabajo colectivo de muchas generaciones a lo largo de dos siglos, se hace sentir cada día más la necesidad de sustituir el sistema de parches sucesivos con que se han ido preparando las nuevas ediciones, por una revisión general que actualice el metalenguaje, resuelva las contradicciones y elimine las definiciones circulares (es decir, las que remiten de un artículo a otro, de este a un tercero, y de este al primero). Aun con todos estos —y otros— defectos, el *Diccionario* común de la Academia sigue siendo pieza clave en la lexicografía española.

Tres años antes del comienzo del período que estudiamos, la Academia había realizado un experimento muy interesante: la publicación del *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española*. No era la primera vez que la Academia se acercaba al pueblo llano, pero sí la primera vez que ponía en sus manos un diccionario. Con un formato, volumen e ilustración que señalaban como modelo el *Pequeño Larousse ilustrado*, de Miguel de Toro y Gisbert (publicado por primera vez en 1914), pero con un contenido que sintetizaba muy atinadamente el del *Diccionario* común, enriqueciéndolo, por otra parte, con orientaciones normativas y gramaticales, el acierto de esta publicación fue refrendado en seguida por una excelente acogida popular. En 1950 se publica, en formato algo mayor, una segunda edición, de la que se han agotado numerosas reimpressiones, y que, como la primera, ha circulado profusamente por escuelas, colegios, institutos, oficinas y dondequiera que, además de la «garantía académica», se buscaba la economía y la comodidad de manejo que faltan a su hermano mayor. Desgraciadamente, al haber transcurrido demasiados años desde su última revisión, este

Diccionario manual va quedando anticuado, lo que hace que deseemos y esperemos con vivo interés una nueva edición dotada de las mismas excelencias que las anteriores.

Los diccionarios no académicos

He dicho hace un momento que el *Diccionario* común de la Academia es pieza clave en la lexicografía española. María Moliner ha llegado a afirmar que, hasta el momento en que ella redacta su propia obra, *absolutamente todos los diccionarios españoles* han tomado de aquel sus definiciones. La afirmación es exagerada, y solo puede aceptarse si se entiende en el sentido de que se han inspirado directamente en esas definiciones; en tal caso, sería también plenamente aplicable al propio *Diccionario* de Moliner. La misma influencia cabría señalar en cuanto a las acepciones y en cuanto a la «nomenclatura» o serie de las palabras explicadas en los diccionarios.

La personalidad de los diccionarios no académicos, según esto, estará determinada por el distinto grado de variación en el caudal léxico y en el análisis semántico frente al diccionario académico, pero tomando siempre este como punto de partida. En este sentido, la mayoría de los diccionarios se proponen como meta aligerar uno y otro, caudal y análisis, si bien incorporando, con orientación modernizadora, un cierto número de adiciones (generalmente neologismos puramente léxicos) y retoques (en los enunciados definitorios). Actitud que parece demostrar que el defecto menos perdonado del *Diccionario* común de la Academia es, aparte de su predominante clasicismo, la incomodidad física de su manejo —dimensiones y peso excesivos—. En esta línea debemos citar como ejemplo destacado, por el prestigio de su autor, el *Diccionario moderno del español usual* (1975), de Alonso Zamora Vicente.

No sería justo dejar de recordar brevemente aquí la nueva versión del *Pequeño Larousse ilustrado* (1964), que, remozando el admirable manual ya citado de Miguel de Toro, corre ahora a cargo de Ramón García-Pelayo. El sentido práctico y la gran apertura al americanismo y al neologismo —adelantándose en no pocos casos a los grandes diccionarios— son solo dos de las principales virtudes que recomiendan este atractivo libro.

Martín Alonso

Ha habido un diccionario que, en vez de reducir el caudal académico, se ha propuesto multiplicarlo por tres: la *Enciclopedia del idioma* (3 vols., 1958), de Martín Alonso. El título de «enciclopedia» solo como metáfora puede admitirse, puesto que no pasa de ser —y no es poco— un diccionario de lengua, sin más rasgos enciclopédicos que los que ya contaminan tradicionalmente a los diccionarios usuales. La ampliación del léxico se ha realizado incorporando al fondo académico el contenido de una extensa colección de diccionarios antiguos y de vocabularios especiales (dialectales, americanos, técnicos, literarios, etc.). La incorporación es más propiamente una agregación de materiales, pues con frecuencia una acepción, dentro de un artículo, aparece formulada hasta cuatro veces con ligeras variantes formales, como si fuesen acepciones dis-

tintas, debido solo a las diferentes fuentes utilizadas. Por otra parte, el carácter «histórico» que se anuncia en la portada ha de entenderse en el sentido de que se trata de registrar no solo el léxico moderno, sino también el clásico y el medieval (propósito que ya estaba en el *Diccionario académico*), y también en el de la presencia de una nota sobre la vigencia cronológica de la palabra o de la acepción, dato cuyo fundamento no se explica y que por tanto debe tomarse con reservas. Más interesante y valiosa es, en este aspecto, la cita de referencias literarias concretas, aunque sin texto, en numerosos artículos o acepciones.

La *Enciclopedia del idioma*, el diccionario *no enciclopédico* más extenso publicado en nuestro medio siglo, suele ser «ignorada» o juzgada con desdén por los lingüistas, a causa de los fallos de criterio y de organización que en la obra se descubren. Pero es de elemental justicia reconocer que el simple hecho de haber acumulado y ordenado alfabéticamente en un solo libro gran cantidad de materiales léxicos de interés que andan repartidos en docenas de publicaciones frecuentemente poco accesibles, hace que este trabajo —manejado con la debida cautela— sea de una utilidad indiscutible.

Julio Casares

Ahora bien, no todos los diccionarios no académicos se han limitado a la labor de compresión o expansión del canon académico. Hay entre ellos unos pocos que, sin perder de vista este modelo, ofrecen importantes aportaciones originales de diversa índole.

Julio Casares, una de las mayores figuras de nuestra lexicografía, expuso en su discurso de ingreso en la Real Academia Española, en 1921, la tesis de que, frente al diccionario tradicional, que es meramente «descodificador» o «descifrador», el diccionario moderno debe ser también «codificador» o «cifrador». Traduzco a la terminología de moda los conceptos de Casares para que se aprecie más palpablemente cuánto se adelantó el maestro a su tiempo, exponiendo puntos de vista que hoy todavía son nuevos para algunos. «Hay que crear —decía Casares—, junto al actual registro por abecé, archivo hermético y desarticulado, el diccionario orgánico, viviente, sugeridor de imágenes y asociaciones, donde al conjuro de la idea se ofrezcan en tropel las voces, seguidas del utilísimo cortejo de sinonimias, analogías, antítesis y referencias; un diccionario comparable a esos bibliotecarios solícitos que, poniendo a contribución el índice de materias, abren camino al lector más desorientado, le muestran perspectivas infinitas y le alumbran fuentes de información inagotables».

Cuando, en 1942, aparece su *Diccionario ideológico de la lengua española*, Casares muestra la realización práctica de su teoría. El libro está dividido en tres partes. La primera, «sinóptica», es una clasificación general de la realidad —estructurada arbitrariamente, según el autor, con vistas tan solo a la utilidad del diccionario—, en la cual aparecen jerarquizados, solo por su respectiva «palabra clave», los dos mil campos semánticos en que el autor ha distribuido el léxico. En la segunda parte, «analógica», esos dos mil campos semánticos aparecen ordenados alfabéticamente por sus palabras claves y con el despliegue completo de sus respectivas constelaciones. El lector que ande a la caza de la

palabra necesaria para expresar un determinado concepto habrá de buscar en esta parte analógica el componente semántico más característico de su concepto, y bajo la mención de ese componente encontrará, dentro de la lista de las palabras que lo comparten, aquella que conviene al concepto en cuestión. Para comprobar esta conveniencia, la tercera parte, «alfabética», ofrece el catálogo general del léxico con todos sus significados, pues no es otra cosa que un diccionario normal; el cual, por otro lado, no es solo la continuación o complemento de la parte codificadora, sino que, como cualquier diccionario corriente, es capaz de desempeñar directamente el papel descodificador.

El ingenioso y bien elaborado sistema de Casares permite ir, como reza su lema, tanto «desde la idea a la palabra» como «desde la palabra a la idea», superando la concepción de los clásicos diccionarios de sinónimos, que van simplemente «de la palabra a la palabra, y también de los clásicos diccionarios analógicos —como los de Roget y Boissière—, que son puramente codificadores.

Hay que añadir que la parte «alfabética» del *Diccionario* de Casares sintetiza y moderniza con acierto la nomenclatura y la definición del *Diccionario* académico, especialmente en la segunda edición, puesta al día, que se publicó en 1959; de tal manera que son muchas las personas que utilizan este libro primordialmente para consultar esta parte. Fallecido hace años su autor, sería muy deseable la preparación, por mano competente, de una tercera edición nuevamente puesta al día, a fin de que el paso del tiempo no se hiciera sentir en la eficacia de este excelente diccionario, sobre el cual urge recordar estas justísimas palabras de Walther von Wartburg: «El *Diccionario ideológico de la lengua española* representaba la iniciación de un nuevo rumbo en cuanto a la manera de concebir el significado y las posibilidades de aplicación del diccionario. La importancia de un libro como este para la educación lingüística de un país es cosa que nunca podrá ponderarse debidamente».

María Moliner

El mismo criterio que orientó la labor de Julio Casares, y que también a su manera movió a otros lexicógrafos extranjeros, como Paul Robert (1958), impulsó a María Moliner en la redacción de su *Diccionario de uso del español* (2 vols., 1966-1967). Mejor dicho: fue uno de los que la impulsaron, pues el *Diccionario* de Moliner no es el resultado de uno solo, sino de varios propósitos renovadores actuando conjuntamente.

El *Diccionario de uso* es, en efecto, como el de Casares, un diccionario a la vez descodificador y codificador. Pero este segundo aspecto no está organizado formando un conjunto separado, como en la «parte analógica» de Casares, sino que está integrado dentro del cuerpo único —descodificador— del diccionario, formando «catálogos de palabras afines o relacionadas» que van incluidos dentro del artículo correspondiente al término considerado más representativo del respectivo campo semántico. Por otro lado, en cada artículo, las acepciones llevan, junto a su definición, su sinónimo o sinónimos, cuando existen.

Sin embargo, para mí, la aportación más valiosa de María Moliner está en el terreno de la definición. Aunque «respete con rigurosa fidelidad —dice—

el fondo de las definiciones del *Diccionario de la Real Academia Española*», las ha redactado en un lenguaje actual, dándoles, en muchos casos, una precisión que les faltaba y desdoblándolas a menudo en nuevas acepciones y subacepciones que recogen matices relevantes. Con ello el análisis semántico de las palabras resulta bastante más completo que en los diccionarios corrientes, incluido el de la Academia. A esto se añade la evitación de la definición circular, para lo cual se recurre a un sistema minuciosamente estudiado, basado en una jerarquización lógica de conceptos y que la autora explica concienzudamente en la introducción. Son muy abundantes, además, los ejemplos (inventados) que ilustran las definiciones, punto este con demasiada frecuencia olvidado en nuestros diccionarios.

Es en la riqueza semántica, y en el esmero de su análisis, en lo que el *Diccionario* de Moliner aventaja al de la Academia; no, como muchos creen, en su caudal léxico, que es prácticamente el mismo, según declara la autora. Entre las escasas variantes con respecto al fondo académico, choca la inclusión, en el cuerpo léxico, de los nombres científicos latinos de zoología y de botánica; no es satisfactoria la explicación que se da para introducir en un diccionario de uso términos que son exclusivos de un lenguaje técnico. Merece, en cambio, señalarse como valiosa la distinción tipográfica entre palabras y acepciones usuales y no usuales, a la cual solo cabe objetar que ha sido realizada siguiendo criterios exclusivamente subjetivos.

Es útil y abundante la información gramatical en lo que a construcciones se refiere. Por el contrario, está tasada con exceso en lo que toca a categorías (hasta el punto de que muchas veces el lector, especialmente el extranjero —tan mimado en otros aspectos por la autora—, se queda sin saber si un nombre es masculino o femenino). Por otra parte, se incluyen, en los lugares alfabéticos correspondientes, desarrollos didácticos muy extensos de materia gramatical (artículo, oración, verbo, etc.), que a mi juicio muy bien pudieran haberse excusado en beneficio del libro y del lector, o al menos haberse expuesto como apéndice de la obra, en forma orgánica y no alfabética.

Es verdad que María Moliner declara una honda devoción por el alfabeto. «Todo —dice— puede ser buscado alfabéticamente en la serie alfabética única del diccionario. Este es, a la vez que un hijo de la ordenación alfabética, un homenaje a ese utensilio maravilloso...» Pero, paradójicamente, este fervor no le impide introducir un elemento perturbador en la secuencia alfabética de los artículos del diccionario, elemento que es una de sus características más llamativas. No me refiero a la eliminación como «letras» de los dígrafos *ch* y *ll*, decisión que cuenta con mi franco aplauso. Me refiero a la disposición de las voces, no según su orden alfabético riguroso, sino agrupadas por familias «de una misma raíz». Esta agrupación se realiza según un criterio etimológico precastellano (de manera que, por ejemplo, bajo la raíz *ov-* aparecen agrupadas palabras semánticamente tan dispares en nuestro idioma como *ovación*, *óvalo* y *ovario*); pero con gran profusión de salvedades de motivación práctica que hacen que *hombre* y *homicidio* queden separados, y que bajo *hijo* se incluya *hijodalgo*, pero quede fuera, en cambio, *hidalgo*. No hace falta decir más para dar a entender que, para mí, esta preocupación etimologista a medias constituye un factor de confusión y un notable

escojlo en la consulta de uno de los diccionarios más importantes de nuestro siglo.

El Diccionario Vox

Vox, diccionario general ilustrado de la lengua española, aparece por primera vez en 1945; su segunda edición, corregida y aumentada, es de 1953; después de varias reimpressiones, aparece la tercera edición, también corregida y ampliada, en 1973. Cronológicamente, debería haber comentado este diccionario inmediatamente después del de Casares; pero el carácter codificador-descodificador, común al *Diccionario ideológico* y al *Diccionario de uso*, han hecho que anticipe el de Moliner.

El diccionario *Vox* —que lleva un importante prólogo de Ramón Menéndez Pidal— es obra, no sé en qué medida, de Samuel Gili Gaya. Digo esto porque el enunciado, en la portada de las tres ediciones, «Revisión por don Samuel Gili Gaya», y la firma del mismo profesor al pie de las detalladas «Características de este diccionario» dan a entender con bastante claridad que es él el director de la obra, si no —como se suele afirmar abiertamente— su autor.

A diferencia del *Diccionario* de Moliner, *Vox* ha tratado con bastante libertad la nomenclatura académica: ha eliminado numerosas voces anticuadas y, en contrapartida, ha incorporado numerosas voces vivas, parte de ellas americanismos, parte palabras procedentes de diversos ámbitos científicos y técnicos (medicina, biología, química, filosofía, mecánica, industria, etc.) que circulan hoy de manera generalizada en la lengua culta. En cambio, a diferencia también del *Diccionario de uso*, ha sido bastante sobrio en el tratamiento de la distribución de acepciones de cada artículo: no desmonta ni desdobra las acepciones académicas, limitándose a abreviar y modernizar —con discreción y acierto notables— los enunciados clásicos; lo cual no impide que añada, cuando procede, acepciones modernas no académicas, y, sobre todo, que introduzca la novedad de colocar los sintagmas binarios y locuciones a continuación de la acepción con la que por lógica están emparentados, y no almacenarlos alfabéticamente a la cola del artículo, según la práctica tradicional. Es más natural que a *ralz*, de *ralz*, *cortar de ralz* y *echar ralces* ocupen un lugar inmediato a la acepción 1.ª de *ralz*, que no que aparezcan después de los «biens raíces», o de las «raíces léxicas», o de las «raíces cuadradas». El artículo lexicográfico gana así evidentemente en unidad y coherencia.

Quiero destacar una característica de este diccionario en la que apenas se ha reparado. *Vox* es, hasta ahora, el único de nuestros diccionarios que, aunque de manera parcial y limitada, ha sabido distinguir, en el enunciado definitorio, la definición propiamente dicha y su «contorno». Al definir un verbo transitivo, no incluye en la definición (como es habitual en los otros diccionarios) el complemento directo que corresponde a ese verbo en un enunciado de habla, puesto que tal complemento no es realmente un sema del verbo definido. No tengo espacio para extenderme aquí sobre esta cuestión, que he estudiado con más detalle en el *Homenaje a Samuel Gili Gaya* (Barcelona, 1979), y que es, sin duda, una de las principales originalidades del *Vox*.

Sin ser un diccionario codificador o cifrador, *Vox* posee algunos elementos que, si bien de manera no sistemática, desempeñan esta función. Por una

parte, son muchos los artículos que van seguidos de una lista de sinónimos, distribuidos por acepciones, y en algunos casos con explicación de diferencias de matiz y de nivel de uso; así como no faltan artículos (aunque más escasos de lo deseable) en que se citan antónimos y voces conexas con la estudiada, y hay, asimismo, abundante información gramatical. Por otra parte, al igual que el *Pequeño Larousse* y que el *Diccionario manual* de la Academia, se sirve ampliamente de la información complementaria que proporciona la imagen, pero con una particularidad valiosa: las ilustraciones no son «individuales», referidas a artículos aislados y colocadas a su lado, sino que —tal vez inspiradas por los famosos *Duden*— están agrupadas por temas (apros agrícolas, colmena, vino, flor, bacterias, naves, imprenta...), de manera que, remitido el lector, por una llamada, al cuadro correspondiente, no solo encontrará el grabado del objeto que le interesa, sino el resto de los que con él forman un microcosmos, junto con la nomenclatura de ellos y de sus elementos. Papel parecido desempeñan una serie de cuadros sinópticos (animales, vegetales, etc.), aunque la información, en este caso, tiene con frecuencia más interés enciclopédico que puramente léxico.

El conjunto de sus cualidades internas, unidas a las materiales —dimensiones discretas, gran comodidad de consulta—, justifica el prestigio y la buena aceptación de que disfruta el diccionario *Vox*.

El Diccionario Anaya

El *Diccionario Anaya de la lengua* es el más joven de los que aquí comento, no solo por la fecha de su publicación (1978), sino por el sector de lectores al que va destinado. Aunque la portada no dice quién es su autor, en la página XI leemos que «han colaborado activamente en la elaboración de este Diccionario D. Enrique Fontanillo Merino, Director del Gabinete de Lexicografía, y D. Hipólito Remondo Fernández, quienes han realizado un minucioso trabajo de revisión de los materiales recopilados por el equipo de redacción».

La obra de Fontanillo y Remondo, avalada por un buen prólogo de Fernando Lázaro Carreter, y editada (no sé por qué) en ese formato monumental que suelen tener los libros de Educación General Básica, va dirigida a los estudiantes de enseñanza primaria y media. Si todo diccionario es por naturaleza una obra didáctica, este, concebido como un auxiliar del trabajo escolar, se esfuerza en desarrollar el carácter didáctico en todas las direcciones en que puede ofrecer utilidad a su joven destinatario.

Los libros de texto —dice la presentación— piden a alumnos ejercicios de los siguientes tipos: explicar el significado de palabras; agrupar derivados; buscar homófonos; enumerar sinónimos; enumerar antónimos; conocer la procedencia de las palabras; distinguir las varias acepciones de una palabra; hacer redacciones. «Para responder a estas cuestiones —continúa—, necesita el escolar manejar un diccionario de acepciones, uno etimológico, uno de sinónimos y antónimos, y uno ortográfico, como mínimo... Nosotros hemos querido salir al paso de estas dificultades y dar en un solo diccionario un valioso y único elemento de consulta». Si hubiera sido esta toda la justificación de hacer un nuevo diccionario, pudiera muy bien haberse excusado la tarea, pues ya existe alguna obra solvente que ofrece reunida toda esta información. Pero se intentaba, además,

reducirla y ajustarla a las necesidades de los niveles inferiores de la enseñanza; y es en este punto, eso sí, y no en otros, donde ha de buscarse la verdadera originalidad de esta obra. No es que falten diccionarios escolares, sino que faltan entre ellos los que proporcionan al estudiante el material auxiliar necesario para su clase de lengua española.

¿Cómo cumple sus propósitos el *Diccionario Anaya*? El catálogo está constituido por unos treinta mil artículos, que incluyen etimología, explicación semántica, «familia», sinónimos y antónimos, homófonos, y observaciones de carácter normativo, especialmente morfológicas y ortográficas. Naturalmente, no todos los artículos, ni mucho menos, presentan todas estas informaciones, sencillamente porque en unos casos no son necesarias y en otros no son posibles. Sin embargo, en más de un caso y más de dos se han omitido algunas, siendo necesarias y posibles. (¿Dónde encontrar, por ejemplo, los sinónimos de *intención*? ¿Cómo sabe el niño que ha de buscarlos en los artículos *intento* y *voluntad*?)

La explicación semántica es clara y concisa, partiendo acertadamente del principio de que interesa la definición suficiente y no la enciclopédica. Se omiten todas las acepciones anticuadas, raras y exclusivamente técnicas, con lo que el cuerpo del artículo queda notablemente simplificado, facilitando en gran manera la consulta del novel lector de diccionarios. También se pone a contribución, para muchos nombres de seres materiales, la ilustración, como es tradicional en los diccionarios manuales.

El principio de simplificación alcanza también al número de entradas, que, como he dicho, se reduce, según los autores, a treinta mil, esto es, la mitad de las que contiene un diccionario manual, la tercera parte de las que contiene el *Diccionario* de la Academia. Pero, como muchos de esos artículos incluyen, tras la palabra explicada, su familia léxica, en la que el significado de cada término es «fácilmente deducible» del de la palabra-madre, el vocabulario se amplía de hecho —dicen los autores— hasta el importante número de ochenta mil.

El procedimiento es muy interesante y tiene una base lingüística indiscutible. El peligro está en que su eficacia didáctica tiene un límite, y el arte está en no rebasarlo. Mi opinión es que es algo eufórica la idea de que de las treinta mil palabras realmente

definidas salen otras cincuenta mil definidas virtualmente. Es verdad que los autores cuidan de definir en artículo aparte aquellos derivados cuyo contenido se ha independizado de los del primitivo; así, el adjetivo *historiado* se explica separado de *historia*. Ahora bien, no creo que sea «fácilmente deducible» sin más el sentido de *histórico*, derivado formal de *historia*, pero derivado semántico solo de la primera acepción de esta voz. Un problema distinto plantearán casos como el del término *corpúscular*, derivado de *corpúsculo*; el ingenuo lector (porque si ingenuo es, por principio, todo lector de diccionario, más lo es el de este) tendría derecho a suponer que *corpúscular* es un verbo de la primera conjugación... Ante incertidumbres como estas, yo, por el momento, me inclino a compartir el cuerdo parecer que Fernando Lázaro expone en el prólogo del propio libro: en las aulas donde se enseña español no puede prescindirse de consultar habitualmente los diccionarios de la Academia, de Casares, de Moliner.

Lo cual no me quita el pensamiento de que con este diccionario nos encontramos ante un camino nuevo y fecundo en nuestra lexicografía escolar y que es necesario seguir adelante por él, superando los baches y barreras con que forzosamente tropieza quien tiene el valor de intentar empresas no instaladas cómodamente en los carriles de la rutina.

• • •

Termina aquí nuestro breve recorrido por la lexicografía española de media centuria. En esta sociedad en que nos ha tocado vivir, más que inculta, incivilizada, no deja de ser una invitación callada, modesta, al optimismo el hecho de que, en los últimos años, nuestra lexicografía, honrando una trayectoria que tiene sus bases en el gran Sebastián de Covarrubias y en aquella admirable Academia Española del primer Borbón, haya seguido dando muestras de vitalidad, de imaginación, de búsqueda de nuevas soluciones, en un trabajo de cuya rudeza y delicadeza, apasionantes pero agotadoras, solo tienen idea los temerarios que en cuerpo y alma se han entregado a su aventura. Que estas líneas hayan servido un poco para una mejor comprensión de los diccionarios y de quienes los hacen.

La Filosofía en el Bachillerato

Por Ignacio ZUMETA OLANO (*)

I. PASADO

Una visión sinóptica de la Historia de la asignatura «Filosofía» en el Bachillerato español nos ofrece la sucesión de ideologías que han pretendido realizar una determinada concepción del hombre y de la sociedad.

1. Los precedentes (1769-1845)

Desde las reformas de la Ilustración, iniciadas por Olavide en 1769, hasta el Plan Caballero de 1807 inclusive, asistimos a la sustitución de la escolástica por el eclecticismo del siglo XVIII. Este cambio era considerado como absolutamente necesario para dar entrada a la Física experimental de Newton, contrapuesta a la aristotélica. Su finalidad era transformar la enseñanza inmediatamente preparatoria a la Universidad en más científica y menos literaria, buscando un saber que permitiera el progreso técnico. En el fondo hay una concepción utilitarista del saber, verdadera inspiradora de todas las reformas. El ideal que guiaba a los ilustrados era el de formar una minoría preparada técnicamente, que facilitase el desarrollo económico del país. El abandono del carácter exclusivamente literario de la Facultad de Artes y la introducción del saber experimental en sus planes de estudio —con el consiguiente abandono del escolasticismo— es una medida más que, junto con otras educativas, como la introducción del estudio de la Economía Política o el fomento de las Sociedades Económicas de Amigos del País, pretendían fomentar la riqueza del país. La introducción de los textos de Brescia, Corsini, Verney, Musschembroek, Tosca, Jacquier, etc.,... adoptados por diversas Universidades son el preludio de la disposición del Consejo de Castilla en la que se ordenaba que los centros que no utilizasen el Jacquier y la Física de Musschembroek, adoptasen el Villalpando. De este último era la obra premiada en un concurso abierto por el propio Consejo, con la idea de aclimatar en España las doctrinas de Descartes, Malebranche y Leibniz (1).

Tras la guerra de la Independencia asistimos a un intento de introducir el sensismo, a través de la Ideología de Destutt-Tracy fundamentalmente. Los in-

formes de la Universidad de Salamanca de 1820 y el de Quintana intentaban edificar la enseñanza sobre los tres basamentos en que se apoyó la Revolución francesa: metafísica de Condillac, moral de Helvetius y la política del Contrato Social (2). Sin abandonar el ideal económico, aparece la educación como instrumento para formar el ciudadano de la nueva sociedad liberal. Los informes pretendían modelar las nuevas generaciones españolas para vivir en el sistema constitucional. Los vaivenes políticos tienen su traducción en los cambios educativos.

Durante el reinado de Fernando VII estuvo vigente el Plan Caballero hasta 1824, con dos excepciones muy significativas. De 1818 a 1820, al final de la primera etapa absolutista, se restableció el Plan de la Universidad de Salamanca de 1771 y se impuso el tomismo ortodoxo mediante la designación como libro de texto del Roselli. Su imposición obedecía a motivos ideológicos muy concretos, pues la obra era un ataque frontal contra el pensamiento liberal, sosteniendo el principio de la monarquía hereditaria y absoluta (3). Por otra parte, la implantación del

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

(1) HERR, R.: *España y la Revolución del siglo XVIII*, Aguilar, 1975, p. 141-4 y 293; M. SERRANO Y SANZ: *El Consejo de Castilla y la censura de libros en el siglo XVIII*, «Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos», (XV) 1906, II, p. 392-5; *Sobre la concepción utilitarista del Saber*, cfr. Jovellanos, discurso inaugural del Real Instituto Asturiano de Gijón, B.A.E. XLVI, 318-324.

(2) Cfr.: «Informe de la Universidad de Salamanca, especialmente», pág. 56-58; «El Informe de Quintana», en B.A.E. XIX, p. 175-191; LOUIS FOUCHER: *La Philosophie Catholique en France au XIX siècle, avant la Renaissance Thomiste*, París, Vrin, 1955, p. 151; RODRIGO FERNANDEZ CARVAJAL en *Historia General de las Literaturas hispánicas*, de G. DIAZ PLAJA, Barcelona, 1957, IV, 344-350 y V, 187.

(3) Fr. SALVATORIS MARIAE ROSELLI: *Summa Philosophica ad mentem Angelici Doctoris S. Thomae Aquinatis*, ed. 3.ª, Bononiae, 1857, III, 524-541: «Nec singulis sivibus, neo populo universo lice, insurgere in Principem absolutum, etiamsi tyrannice imperet». La 1.ª edición es de 1777. Fue escrita con la intención de sustituir al Goudin, quien no pudo hacerse eco de las últimas doctrinas de la época, y restablecer la ortodoxia tomista frente al selecticismo de muchos colesiásticos.

Roselli suponía negar toda la reforma educativa de la Ilustración, restaurando el Plan de la Universidad, que demostró ser la más refractaria a las innovaciones, ya que el texto, al no contener ni Matemáticas ni Física, implicaba la práctica desaparición de estas disciplinas. El conservadurismo político buscaba un aliado en el conservadurismo pedagógico y en el tomismo. La medida suponía un retroceso cultural y político, al colocar la Facultad de Artes en la situación similar a la precedente a las reformas de Carlos III, ya que la Universidad de Salamanca no introdujo en 1771 ninguna modificación que pudiera considerarse un progreso respecto al estado anterior.

La segunda excepción se produjo en el trienio progresista de 1820-23. La Ley de Instrucción Pública de 29 de junio de 1821 se inspiraba en el informe de Quintana. Al señalar los textos de Baldinotti para Lógica y Gramática General en la Facultad de Artes, y la asignatura de «Ideología» y el texto de Destutt-Tracy para la Gramática General en los Estudios de Ampliación de Filosofía en la Universidad de Madrid, evidenciaba la inspiración sensista de los legisladores, atenuada por la conservación del Jacquier para la Moral. Baldinotti era el autor recomendado en el informe de la Universidad de Salamanca de 1820, que establecía una «Cátedra de Fisiología o verdadera Metafísica», de acuerdo con la terminología de Cabanis (4).

Salvo estas dos excepciones, rigió el Plan Caballero de 1807, culminación del proceso reformador de la Ilustración, imponiendo como libro de texto el Jacquier y la Física de Musonembroek.

La reforma progresista de 1821 duró poco, apenas un curso y en Madrid. Con la intervención francesa, comienza en 1823 la década absolutista, regida por el Plan Calomarde de 1824, que impuso como libro de texto el de Guevara y Basoazabal. Este texto sustituía el Jacquier, excepto en Moral, pues al no contener el Guevara esta parte siguió utilizándose el de Jacquier. La implantación del Guevara suponía una ruptura con la orientación sensista, pero empalmaba con el Plan Caballero de 1807. En este segundo período absolutista hay una continuación con la política educativa ilustrada de Carlos III, abandonando tanto las posiciones reaccionarias de 1818-20 y las revolucionarias del trienio progresista. El texto de Guevara es de la línea del Jacquier y Villalpando, y con él, el eclecticismo filosófico del siglo XVIII volvió a ser la doctrina filosófica oficial (5).

Muerto Fernando VII, el Duque de Rivas promulgó el Plan de 1836, de clara inspiración sensista. Pero no pudo ponerse en práctica al acceder al poder los progresistas. El «Arreglo provisional» de 1836 no modificó lo previsto por el Duque de Rivas y restableció el espíritu del Plan de 1821, de orientación sensista. La asignatura se llamaba «Ideología y filosofía moral». Esta denominación puede inducir a error, porque hubo un cambio importante en el contenido de la asignatura. Los libros de texto señalados son de autores inspirados en el eclecticismo francés o en la Escuela Escocesa. A imitación de lo sucedido en Francia, el nuevo régimen liberal abandonó las doctrinas que fundamentaron la Revolución francesa y se apoyó en el eclecticismo de Víctor Cousin, sostén del moderantismo político. Este cambio, iniciado en los libros de texto en 1841, alcanzó su expresión más notable en los programas de 1846, copia de los franceses de 1832 y 1840 (6). Bajo el epígrafe de

«Ideología, Moral y Religión», se estudiaba Psicología, Lógica, Gramática General, Moral y nociones de Teodicea (7).

Para Destutt-Tracy, la Ideología cumple la función de ser una filosofía primera, cuya base es la Psicología, fundamento del hablar (Gramática General), juzgar (Lógica) y querer (Moral). El informe de la Universidad de Salamanca de 1820, al establecer la cátedra de «Fisiología o verdadera Metafísica» explicó lo que en realidad era la Ideología: una antropología.

La Ideología era un tronco (Psicología), cuyas ramas eran la Lógica y la Moral (8). El tránsito del sistema de Destutt-Tracy al realismo espiritualista se basó en el respeto al común método de Condillac, recuperando las tres sustancias: el yo, el mundo exterior y Dios. Arboli, seguidor de Laromiguière y Condillac y autor del texto acomodado al Plan de 1836, expresó nitidamente la unidad de las tres disciplinas: «Un curso de Filosofía, debe comenzar por la Psicología y descender de ella a la Lógica y a la Moral, que son sino aplicaciones prácticas de la ciencia especulativa del alma» (9).

(4) Informe, pág. 57.

(5) La interpretación que se da en estas líneas difiere de la ofrecida por Antonio Heredia Soriano en *La filosofía «oficial» en la España del siglo XIX, 1800-1833*, Escorial, 1959. No puede sostenerse que el texto de Guevara sea un «clásico tratado de filosofía escolástica en su fase más decadente» (p. 101), opinión ya emitida por José de la Revilla y Gil de Zárate, recogida también por Jobit, M. y J. L. Peset, y que no puede sostenerse. El propio Guevara señala claramente en su obra (*Institutionum elementarium philosophiae ad usum studiosae inventutis ab Andrea de Guevara et Basoazabal, Guanaxuatensi presbytero*, Madrid, ed. 1830), II, 5, donde expresamente rechaza el escolasticismo en el que se había formado; Cfr. GUMERSINDO LAVERDE: *Ensayos críticos sobre Filosofía, Literatura e Instrucción Pública*, Lugo, 1866, p. 374.

(6) GOMEZ MOLLEDA: (*Los reformadores de la España Contemporánea*, Madrid, 1966, p. 173) sitúa el cambio del ideologismo de Destutt-Tracy al colectivismo de Cousin en 1834. Menéndez Pelayo resumió esta época así: «Es cosa notoria que el espíritu de los liberales en su primer tiempo, es decir, en los períodos de 1822 a 1814 y de 1820 a 1823, y aún puede decirse que durante la primera guerra civil (1833-1839) había sido el del siglo XVIII en toda su pureza; es decir, que en Filosofía profesaban el empirismo ideológico de Condillac, Destutt-Tracy y Cabanis» (Cuadrado y sus obras, p. 212. Ed. Nacional, V, Madrid, 1942).

La servidumbre francesa es evidente, Cfr. FEY, EDUARDO: *Estudio documentado de la Filosofía en el Bachillerato Español, 1807-1957*, C.S.I.C. 1975, p. 217. Balmes observó agudamente, comentando el prólogo del Plan Pidal de 1845: «Es notable que contraponen a la España la Bélgica y la Alemania, y nada dice de la Francia: ¿será quizá porque la imitación francesa es demasiado evidente?». El nuevo plan de estudios, B.A.C., VII, 379. Balmes no oculta su oposición a la imitación francesa: «Hay Pirineos todavía, y a decir verdad, no nos importa que los haya: lo que sentimos es que no sean más altos» (id.).

(7) ARBOLI, JUAN JOSE: *Compendio de lecciones de Filosofía que se enseñan en el Colegio de Humanidades de San Felipe Nery de Cádiz*, 2.ª ed., Cádiz, 1845, cfr. Prólogo a la 1.ª ed., p. XIV.

Sobre Cousin y su programa de Filosofía, cfr. PAUL JANET: *Victor Cousin et son oeuvre*, op. XIII, pág. 314-345, y los comentarios de J. LEFRANO: *Revue de l'enseignement Philosophique (REF)*, 28, n.º 1, p. 74 a 87.

(8) Informe, p. XX-XXI.

(9) Arboli, p. XIV.

2. Desde 1845 hasta la Revolución de 1868

Unidad no siempre respetada por los legisladores. En los planes de 1845, 1847, 1849, 1850 y 1857 el estudio de la Filosofía se reducía al estudio de Psicología y Lógica. Desaparecía la Ética. En su lugar, se cursaba la Moral, pero la revelada y un curso que la Filosofía. El legislador lo dijo con toda claridad: «El fundamento de toda buena moral estriba en la religión. El conocimiento de ésta debe ser el primero». La razón de la desmembración está clara. En los planes de 1852 y 1858 se respetó la estructura tripartita de Psicología, Lógica y Ética y a partir de 1861 estas tres disciplinas figuran con este nombre, formando una unidad, con añadiduras, pero formando el núcleo unitario de la asignatura en el Bachillerato. Esta situación duró prácticamente hasta el plan de 1934, ya que los dos planes elaborados en el sexenio revolucionario (1868-1874) nunca se aplicaron, a pesar de haber sido promulgados. Se inspiraban en el Eraxismo.

Las tres materias pueden constituir *una* asignatura en la medida en que una de ellas —la Psicología— sea fundamento de las otras dos. De lo contrario, serán tres disciplinas yuxtapuestas carentes de unidad. Sólo aquellas corrientes filosóficas que tienen su origen remoto en Descartes y más inmediatamente en el empirismo de Locke y Condillac, tanto en sus versiones de continuadores como Destutt-Tracy cuanto en las de sus superadores, como los eclécticos y los escoceses pueden enlazar Psicología, Lógica y Ética, de modo que constituyen *una* asignatura (11).

La adopción del eclecticismo como doctrina oficial se explica por las mismas razones que en Francia. El eclecticismo fue la base filosófica de los doctrinarios o constitucionales, base ideológica del partido que quería ser intermediario entre la Monarquía del antiguo régimen y la Revolución de 1789. En realidad, respondía a los intereses de la burguesía censitaria. Royer-Collard fue su teórico más conspicuo y su discípulo Cousin pretendió en Filosofía lograr la concordia entre las ideas, eliminando las que atacasen a la religión o al orden social. Representó una posición intermedia entre los ideólogos, herederos de los enciclopedistas del XVIII, y la escuela tradicionalista católica, ultramontana, representada por de Maistre y de Bonald. Los moderados españoles de 1845 son los representantes del liberalismo doctrinario e introdujeron el eclecticismo de V. Cousin como doctrina oficial de la nueva situación, intermedia en los partidarios del antiguo régimen (carlistas) y los progresistas, sostenedores de la versión radical del liberalismo.

Hasta la Revolución de 1868 los libros de texto estuvieron inspirados en su mayoría en el eclecticismo (García Luna, Suris y Baster, Celestino Alonso, Agustín Gutiérrez Díez,...) o en la Escuela Escocesa (Martí de Eixala, Codina y Vilá, José Joaquín de Mora, Salvador Mestres,...). Rey y Heredia escribió un manual de inspiración kantiana. Pedro Felipe Monlau es el autor de una Psicología inspirada en la Escuela Escocesa y en el positivismo. Ortí y Lara, tomista ortodoxo, comenzó al final de esta época a publicar sus textos. La «Filología Elemental», de Balmes, texto escolar adaptado al Plan de 1845, tiene evidentes influjos de la Escuela Escocesa (12).

3. El sexenio revolucionario

El sexenio revolucionario (1868-1874) es un paréntesis importante. La legislación escolar de los revolucionarios fue la realización de los ideales educativos del krausismo, padre ideológico de la Revolución (13). Durante estos seis años continuó vigente el Plan de 1866, último promulgado por la Monarquía y se aprobaron dos nuevos, ninguno de los cuales pasó del Boletín Oficial a la práctica. El Plan de 1866 distribuía el estudio de la Filosofía en tres cursos. En el primero se estudiaba Psicología, en el segundo Lógica y en el tercero, Ética y fundamentos de Religión, debiendo entenderse esta última parte como una Teodicea.

El primero de los planes del sexenio se promulgó por Decreto de 25 de octubre de 1868 (14), figurando las siguientes asignaturas filosóficas: Antropología, Cosmología, Lógica, Biología y Ética, constituyendo estas dos últimas una sola asignatura. El Plan de la I República, de 3 de junio de 1873 (15) estaba inspirado por Francisco Giner de los Ríos e fue la plasmación de los ideales educativos del krausismo sobre el Bachillerato (16). Establecía un Bachillerato único, con cinco grupos de asignaturas o áreas. El tercer grupo lo constituían Antropología, Lógica, Biología y Ética, Cosmología y Teodicea, y había que aprobarlas por este orden, y el Decreto explicaba el contenido de cada asignatura. Su denominación y orden analítico, así como la clarificación de su contenido revelan meridianamente su filiación krausista. La denominación de «Biología y Ética» sorprende a quien no conozca la terminología del krausismo. El término «Biología» viene a ser sinónimo de «Ontología»: «todos los seres naturales, o más bien todos los seres, de cualquier grado y género que sean, tienen vida... la vida aparece como una propiedad universal y trascendente, que lo mismo se reconoce en los espíritus, que en los seres naturales, que en Dios» (17). La «vida», tal como entendía el krausismo, abarcaba las tres sustancias clásicas: Dios, el hombre y el mundo (18). El Plan de la

(10) Programas del Plan de 1845, «Boletín Oficial de Instrucción Pública», 30-7-1, 846, p. 496.

(11) También Hegel pensaba que se debía cursar Psicología, Lógica y Ética, con algunas nociones de Teodicea. Pero en el caso de Hegel la unidad había que verla desde la perspectiva dialéctica de la Fenomenología del espíritu. La «carta al Real Ministro de Asuntos Médicos, Escolares, Eclesiásticos», de 16-4-1822 (trad. francesa en *Qui a peur de la Philosophie?*, por el Grupo Ereph-Paris, Flammarion, 1977, p. 63-71) no justifica ni la selección ni el orden de las materias.

(12) FRAILE, G.: *Historia de la Filosofía Española*, II, 66-117; FEY, EDUARDO: *Estudio documentado de la Filosofía en el Bachillerato Español*, Madrid, 1975, p. 91-133.

(13) CACHO VIU, VICENTE: *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria* (1860-1881), Madrid, 1962, pág. 193.

(14) UTANDE, M.: *Planes de Estudio de Enseñanza Enseñanza Media*, Madrid, 1964, pág. 247-251.

(15) Utande, pág. 255-264.

(16) Cacho Viu, V, pág. 262.

(17) H. GINER DE LOS RÍOS: *Elementos de Ética o Filosofía Moral, precedidas de unas nociones de Biología, y arregladas para la 2.ª enseñanza*, 2.ª ed., Madrid 1873, p. XIII, XV, Cacho Viu no parece haber tenido en cuenta este sentido del término «Biología», cfr., pág. 1975.

(18) CASTRO: *Concepto fundamental de la segunda enseñanza*, «Boletín Revista Universidad de Madrid, 1 (1869), 19», en Cacho Viu, pág. 196, nota 21.

! República era la antigua Psicología, Lógica y Ética, que se refieren al hombre, más la Cosmología y la Teodicea. Si recordamos el sentido de la «Biología», constituía en realidad un tratado completo de Filosofía, que englobaba las tres sustancias.

Pero los gobernantes no pretendían imponer sus ideas. Abolieron los programas, proclamaron la libertad de escoger cada profesor los manuales de acuerdo con sus convicciones y de utilizar los métodos que estimaran más convenientes. La libertad de cátedra era total: «El Estado carece de autoridad bastante para pronunciar la condenación de las teorías científicas, y debe dejar a los profesores en libertad de exponer y discutir lo que piensan» (19). El ideal era una total libertad de enseñanza, consagrando en este terreno el dogma liberal: «Llegará un tiempo en que, como ha sucedido en la industria, la competencia entre los que sueñen se limite a los particulares, desapareciendo la enseñanza oficial» (20). Esta libertad en el ámbito de la enseñanza reflejaba los ideales políticos de la Revolución de 1868, que buscaba garantizar al máximo, en todos los aspectos de la vida, los derechos individuales, aspiración máxima del liberalismo.

4. La Restauración (1874-1931)

En el dilatado período de la Restauración (1874-1931) hay al comienzo un duelo entre la concepción del partido liberal, defensor del espíritu de 1868 y la del partido conservador, decidido adversario. Esta lucha es lo que da unidad a los continuos cambios de planes entre 1874 y 1903, en que los 24 ministros encargados de la educación —que al ser cuatro de ellos dos veces totalizan 26 ministerios— promulgaron siete planes diferentes de estudios (21). El dilema era conservar en la nueva situación lo aceptable de las profundas reformas krausistas o borrar toda huella. Los puntos de divergencia eran múltiples. La libertad de cátedra, con el mayor o menor control estatal, no de la calidad, sino del espíritu de la enseñanza, afectaba a todos sus grados. En el Bachillerato los puntos de fricción eran la libertad de enseñanza (dualidad privada-estatal), la enseñanza religiosa (obligatoria-voluntaria) y el carácter dominante de los estudios (humanista o técnico). La pugna terminó con una síntesis iniciada por García Alix, conservador, en el Plan de 20 de julio de 1900 y consumada por Romanones, liberal, en el del 17 de agosto de 1901. Esta solución duró hasta el último plan, elaborado ya en el crepúsculo de la Monarquía por Callejo en 1926, hecho único en toda la historia del Bachillerato español, tan pródigo en planes.

El plan de estudios del 13 de agosto de 1880, del conservador Lasala, estableció un curso diario de Psicología, Lógica y Filosofía Moral. Bajo la jefatura de Sagasta, Alejandro Groizard promulgó el Plan de 16 de septiembre de 1894. En la primera etapa, denominada de «estudios generales» se establecía Psicología Elemental y Principios de Lógica y Ética, y Nociones de Derecho Usual. En la segunda etapa, «Estudios Preparatorios», y en su Sección de Ciencias Morales se estudiaban Antropología General y Psicología además de Estética y Teoría del Arte en su primer curso. En el segundo, *Sociología y Ciencias Éticas y Sistemas filosóficos*. En la sección de ciencias físico-naturales no se cursaba ninguna asignatura filosófica. Se establecían dos cátedras. Una de *Psicología Elemental, principios de Lógica y Ética y Sistemas filosóficos*, y otra de *Derecho Usual, Antro-*

pología, y Psicología y Sociología y Ciencias Éticas. La Estética y Teoría del Arte estaban adscritas a los estudios literarios. Por su contenido y estructura, el plan es de filiación krausista y en algunos aspectos es patente. En las orientaciones metodológicas que con la rúbrica de «Concepto de las asignaturas» figuran en el Plan, hasta la terminología está tomada del krausismo, como sucede en el caso de «Sistemas filosóficos»: «Atenderá esta asignatura a la necesidad de adquirir el concepto lógico y la doctrina de la ciencia, exponiendo estas materias en su evolución general histórica, manifiesta en los principales sistemas de la filosofía humana; todo con carácter expositivo, sencillo y elemental» (22). El krausismo, derrotado políticamente en 1874, triunfaba culturalmente en el nuevo plan de la mano del partido liberal.

En el Plan de 13 de septiembre de 1898, obra del liberal Gamazo, las asignaturas formaban grupos. En el de Ciencias Morales figuraban Religión, y las asignaturas que componían la cátedra de Filosofía: Psicología y Lógica, que se estudiaban en quinto y Ética, Derecho Usual y Economía Política que se cursaban en 6.º El Plan de Estudios de 26 de mayo de 1899, publicado a los ocho meses de vigencia del anterior fue obra del conservador Luis Pidal, del círculo del Cardenal Zeferino González. Religión y Elementos de Filosofía, nueva denominación de la asignatura, formaban el grupo de Ciencias Morales. En 6.º se impartían Lógica y Nociones de Psicología, y en 7.º Elementos de Metafísica y de Ética, y Derecho Natural. Las partes de la Filosofía seleccionadas y su orden revelan claramente el fundamento escolástico del Plan. Durante más de medio siglo se había estudiado la Psicología antes que la Lógica, y ahora se invertía el orden. A la Ética se le hacía preceder la Metafísica —que había brillado por su ausencia en los planes anteriores— y a la Ética le seguía el Derecho Natural (23).

Los ministros de Instrucción Pública cobran conciencia de la grave situación creada por la vorágine de los planes de estudio. Los planes de 20 de julio de 1900, del conservador García Alix y el de 17 de agosto de 1901, del liberal Romanones, muestran por primera vez el esfuerzo de dos ministros de tendencias opuestas que por encima de los intereses de partido buscan un terreno común en el que el interés general prevalezca. El resultado, como ya se ha indicado anteriormente, fue que hasta 1926 no hubo cambios, ya que el de 1903 es una simple adaptación. García Alix, en su exposición, afirma: «La reforma que se propone no es, Señora, la obra exclusiva del Ministro que suscribe. Ha subordinado, en la importante y nacional cuestión de la enseñanza, su propio criterio al de otras personas, cuyos conocimientos en la materia y cuya inteligencia superior garantizan en lo posible el éxito. Sin prejuicios, libre de compromisos de escuela, sin otra norma que la de afianzar la ense-

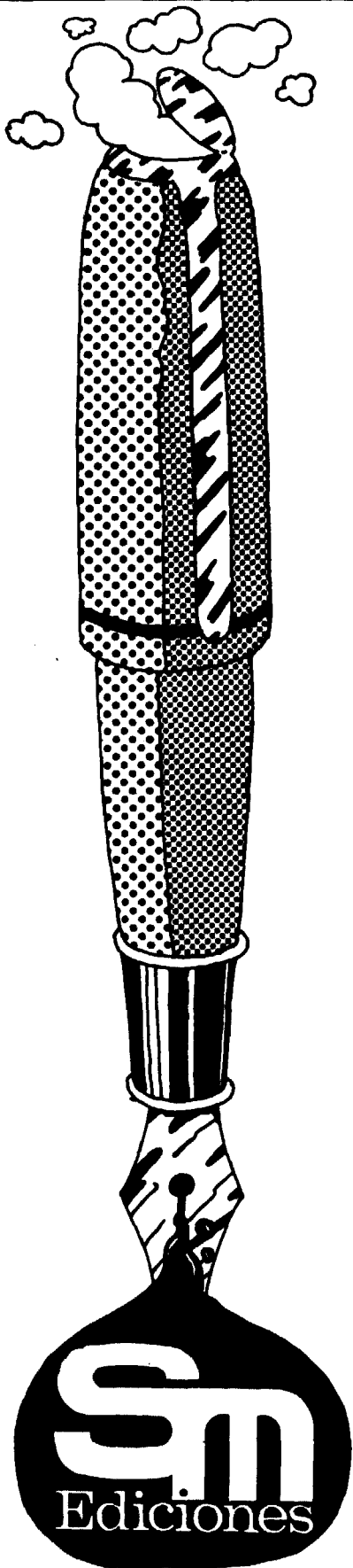
(19) Decreto 21-10-1868. Utande, p. 243.

(20) Decreto 21, octubre 1868. Utande, p. 241.

(21) YVONNE TURIN: *L'éducation et l'école en Espagne de 1874 a 1902*, P.U.F. 1959, pág. 340-418. Utande, p. 271-405.

(22) Utande, p. 292.

(23) «... el señor Marqués de Pidal dictó en 26 de mayo de 1899 un Real Decreto que nadie se ha tomado el trabajo de examinar a fondo y que ha sido criticado con los consabidos apóstrofes de ser obra de un neo y de un obscurantista». JOSE ESPAÑA LLEDO: *La enseñanza oficial de la Filosofía en España desde el año de 1857*, Madrid 1900, pág. 12.



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

CESMA, S.A.—C/ Aguacate, 25.—MADRID-25

BARCELONA BILBAO LAS PALMAS GRANADA SEVILLA VALENCIA VIGO ZARAGOZA

ñanza oficial dentro de la Constitución del Estado...» (24). El propio García Alix reconoció que en su obra habían colaborado pensadores de la extrema derecha, como Barrio y Mier y de la extrema izquierda, como el republicano Azcárate. No es de extrañar que su predecesor en el cargo, el también conservador Marqués de Pidal, le acusara de actuar como un liberal (25). En un Bachillerato de seis cursos, en el que se intentaba armonizar el carácter clásico por un lado y el realista por otro, en su cuarto curso se estudiaba Psicología y Lógica, en quinto Ética y Sociología y en sexto Derecho Usual, materias todas ellas componentes de la cátedra de Filosofía. Es claro que se ha abandonado la concepción escolástica en la estructuración de los estudios filosóficos, tal y como aparecía en el Plan anterior. En realidad, la Filosofía vuelve a ser la misma asignatura que en el plan del liberal Gamazo (1998), sin más excepción que sustituir la Economía Política por la Sociología. Pero no hay que olvidar que la introducción de la Sociología en los planes de estudios de Bachillerato fue obra del liberal Groizard, en el Plan de 1894 (26). Si añadimos el talante liberal de García Alix en cuanto a programas y libros de texto, frente al intervencionismo de Pidal, hay que reconocer que el partido conservador se había acercado extraordinariamente a las posiciones del liberal en la concepción del Bachillerato.

Al cesar García Alix, Romanones sigue su obra, siendo esta continuidad algo inédito hasta la fecha desde 1868 (27). El Plan de 17 de agosto de 1901 no pretende más que «algunas correcciones, aunque interesantes, de poca importancia». También Romanones confesaba huir del particularismo y deseaba basar su reforma en los peritos más que en opiniones de partido (28). Para él, la única forma de frenar la inflación de los planes era «dictar una ley general de Instrucción pública... que debe ser nacional de mutua ilustración y concordia entre los representantes del país. El Bachillerato seguía siendo el de García Alix, una transacción entre el clásico y el moderno

o técnico. Se estudiaban las mismas asignaturas en ambos planes —con la excepción de la Sociología— y prácticamente, con la misma extensión. Las diferencias eran más bien de distribución de las materias a lo largo de los seis cursos. El estudio de la Filosofía se retrasaba un curso. Comenzaba en 5.º con Psicología y Lógica y en 6.º concluía con Ética y Rudimentos de Derecho, desapareciendo la Sociología. La libertad de cátedra, una de las constantes del partido liberal, se reafirma en Romanones con singular énfasis: «El Profesor o Catedrático desenvolverá el contenido de la asignatura y redactará el programa con plena libertad en cuanto al plan, método y doctrina» (29). En este punto hay que decir en honor a la verdad, que los conservadores en sus disposiciones legales limitaban la libertad de cátedra, pero en la práctica no se notaba en este tema gran diferencia al cambiar los partidos, si exceptuamos el R.D. del 26 de febrero de 1875, al comienzo de la Restauración. Los libros de texto de este dilatado período son un muestrario de las más diversas tendencias.

Siguen editándose autores veteranos, como Salvador Mestres, Monlau, Rey y Heredia, Agustín Gutiérrez, etc... Más que una lista de autores de libros de texto, resulta más significativo señalar los manuales vigentes en los distintos Institutos y su filiación ideológica. Durante el curso académico 1892-93, la distribución era la siguiente (30) entre los 59 Institutos existentes en el momento.

(24) Utande, p. 360.

(25) Y. Turín, p. 372.

(26) Utande, pág. 357-366.

(27) Y. Turín, pág. 386.

(28) Utande, p. 389.

(29) Utande, p. 384.

(30) «Boletín Oficial de la Dirección General de Instrucción Pública, año 2.º, 1894, cuaderno 2.º: *Contestaciones de los Rectores a las Reales órdenes circulares de 19 y 20 de mayo de 1893, referentes a los libros de texto de los catedráticos.*

LIBROS DE TEXTO EN LOS INSTITUTOS, SEGUN CONTESTACIONES
A LAS RR. OO. CIRCULARES DE 19 Y 20 DE MAYO DE 1897.
ASIGNATURA DE PSICOLOGIA, LOGICA Y ETICA

Centro	Libros de texto	Tomos	Páginas	Edición	Año primera edición	Precio
Cardenal Cisneros	No tiene determinado					
San Isidro	Manual de Psicología, Lógica y Ética, de M. González Serrano	3	589	2.ª	1880	12
Ciudad Real	Psicología, Urbano González Serrano. Cuadros sinópticos de la asignatura, por Siciro	3	192 203 163	2.ª	1880	12
Cuenca	Psicología, Lógica y Ética, de Torres Carretero	3	264 99 168	1.ª	1892 1885 1892	12

Centro	Libros de texto	Tomos	Páginas	Edición	Año primera edición	Precio
Guadalajara	Psicología, de Burrieza	1	268	2.ª	1889	6
	Lógica y ética de González Serrano	2	196 169	2.ª	1889	9
Segovia	Curso abreviado de Psicología, Lógica y Etica, de Ortí-Lara	2	152 110	1.ª	1889	4,50
	Psicología, Lógica y Etica, de D. Mariano del Iamo	1	400	2.ª	1889	7,50
Toledo	Psicología, Lógica y Etica, de los señores Monlau y Heredia	3	208 331 220	12.ª	1888	12
Barcelona	Psicología, Lógica y Etica, por Martínez de San Miguel	1	370	2.ª	1887	10
Gerona	Psicología, Lógica y Etica, de Polo Peyrolón	3	479 342 400	3.ª	1879	11
Tarragona	Apuntes del profesor	1	200	3.ª	1870	5
Lérida	Obra del señor Masferrer	1	561	2.ª	1886	10
Reus	Obra de D. Mariano del Amo	1	400	2.ª	—	7
Baleares	Monlau y Heredia					
Mahón	Elementos de Psicología, Lógica y Etica, de don Antonio Martínez	1	370	2.ª	—	10
Sevilla	Psicología, Lógica y Etica, por el señor Rodríguez	1	466	3.ª	1890	11,50
Cádiz	Sumario de Psicología, de Lógica y de Etica, por Alvarez Espina	1	242	1.ª	1866	4
			216	1.ª	1883	4
			187	1.ª	1883	4
Córdoba	Psicología, por Ortí-Lara	1	80	—	1891	3
	Lógica, por el señor Rey	1	270	12.ª	1883	4
	Filosofía (moral), por el señor Rey	1	175	—	1879	4
Huelva	Psicología, por el señor Sánchez	1	188	1.ª	1886	4
	Lógica y Etica, por el señor Rey y Heredia	2	335 217	—	1883 1871	11
Badajoz	Psicología, por el señor Castilla	1	276	3.ª	—	4
	Lógica, por el mismo	1	288	1.ª	—	4
	Etica, por el señor Ortí-Lara	1	250	9.ª	1886	3
Jerez	Psicología, Lógica y Etica, por el señor Gutiérrez	1	313	2.ª	—	10
Cabra	Manual de Psicología, Urbano González	1	192	1.ª	1880	4,50
	Elementos de Lógica, por don José Rey	1	335	12.ª	—	4,50
	Idem. de Etica, por id.	1	205	12.ª	—	4,50

Centro	Libros de texto	Tomos	Páginas	Edición	Año primera edición	Precio
Canarias	Psicología, Lógica y Filosofía Moral, por Moreno y Castelló	3	207	—	1889	10
Granada	Psicología, Lógica y Etica, por el señor López Muñoz	1	523	2. ^a	—	12,50
Málaga	Psicología, Lógica y Etica, por el señor Ibáñez	2	322	1. ^a	—	5,25
Jaén	Psicología, Lógica y Etica, por el señor Castelló	1	287	1. ^a	—	10
Almería	Psicología, Lógica y Etica, por el señor Vigar, y explicaciones del Profesor	1	110	1. ^a	1893	6,50
Baeza	Psicología, Lógica y Etica, por Castelló	3	603	2. ^a	—	10
Salamanca	Psicología, Lógica y Etica, por Beato	1	291	7. ^a	—	7
Zamora	Polo Peyrolón	3	956	3. ^a	—	11
Avila	Polo Peyrolón	1	558	—	—	14
Cáceres	Monlau	1	197	12. ^a	—	4
	Rey Heredia	1	335	12. ^a	—	4
	Rey Heredia	1	213	11. ^a	—	4
Zaragoza	Señor Eleizalde	3	300 324 365	2. ^a	1886	1
Huesca	Mestres	1	368	10. ^a	—	5,50
Teruel	Mestres	3	146	10. ^a	—	5,75
			122 90	11. ^a		
Logroño	Curso de Psicología, Lógica y Filosofía Moral, por don Luis Moreno	1	457	1. ^a	1892	12
Pamplona	Elementos, por Hilario del Olmo	1	295	1. ^a	1889	9
Soria	Psicología, por el señor Monlau Lógica y Etica, Rey Heredia	1	271	1. ^a	1890	4,50
			348	12. ^a	—	4,50
			205	10. ^a	—	4,50
La Coruña	Bartolomé Besto	1	288	3. ^a	1866	6
Santiago	Sánchez Martínez	1	614	1. ^a	1891	10
Hugo	Besto	1	283	8. ^a	—	6
Orense	Principios de Antropología psíquica, Lógica y Etica, por el señor Sieiro	1	344	3. ^a	1872	6
Pontevedra	Elizalde	3	900	2. ^a	1886	12
Valladolid	Compendio doctrinal, por don Agustín Arredondo	1	302	4. ^a	1875	10
Burgos	Don Luis Moreno Bustamante	1	464	1. ^a	1892	—

Centro	Libros de texto	Tomos	Páginas	Edición	Año primera edición	Precio
Palencia	Polo y Peyrolón	3	479 342 400	3. ^a	1889	14
Santander	Elementos de Agustín Gutiérrez	1	313	2. ^a	1878	10
Vitoria	Mariano Amador	3	253 313 350	1. ^a	1889	25
Guipúzcoa	Programa de Psicología, Lógica y Ética, por Pessón	1	208	—	—	—
Bilbao	Psicología, Lógica, y Ética, por el señor Moreno Bustamante					
Valencia	Polo Peyrolón	3	479 342 400	3. ^a	1879	
Murcia	Don Enrique Quesada	1	737	3. ^a	—	12
Albacete	Mariano del Amo y Agreda	1	399	2. ^a	—	7
Alicante	Beato	1	291	2. ^a	—	7,50
Castellón	Lecciones de Psicología, por José M. ^a de Barberá	1	184	3. ^a	—	5
Oviedo	Ortí y Lora	1	384	1. ^a	—	4,50
Jovellanos	Ortí y Lara	2	152 110	1. ^a	1891	35,50 2,50
León	Compendio de Psicología y Lógica, por el señor Ortí y Lara	1	148	1. ^a	—	2,50
Tapia	Compendio de Psicología, Lógica y Ética, por el señor Elizábel	1	500	—	—	6

Boletín Oficial de la Dirección General de Instrucción Pública. Año 2.^o, 1894, Cuaderno 2.^o

El Plan Callejo, de 25 de agosto de 1926 (31) es el último de los aprobados inmediatamente antes de la proclamación de la República, tras veinticinco años de vigencia del anterior. No se aducen mayores motivos para justificar el cambio. Tampoco las críticas al plan anterior son consistentes. El criterio que guía al legislador es «lo que mejor conviene a la sociedad española en el momento actual». El dilema bachillerato enciclopédico-diferenciado y clásico-realista es resuelto con una doble división. Un bachillerato elemental, rematado con una Reválida, satisface el aspecto de cultura general y continuación de la enseñanza primaria. El bachillerato superior se inicia con un año común para bifurcarse en Ciencias y Letras, de dos años de duración y coronarse también con otra Reválida. Con este bachillerato superior —diferenciado—, se pretende satisfacer la exigencia de preparación para la enseñanza universitaria. Este bachillerato, calificado por Marcelino Domingo de «monstruosidad pedagógica» (32), recuerda el Plan del liberal Groizard, de 1894. Psicología y Lógica se estudiaban en el primer curso del Bachillerato Uni-

versitario de Letras y la Ética, en el segundo. En el de Ciencias no se impartía Filosofía. El mismo catedrático explicaba en 3.^o del Bachillerato Elemental la asignatura de «Deberes éticos y cívicos y Rudimentos de Derecho». A partir de la R.O. del 18 de agosto de 1928, la cátedra se denominó simplemente de «Filosofía» (33).

A primera vista parece no haber cambiado nada. Pero el carácter dictatorial del régimen de Primo de Rivera tuvo también su reflejo en el Bachillerato. La R.O. del 29 de septiembre de 1928 impuso el texto único para cada asignatura. Previamente, la R.O. del 13 de diciembre de 1927 había publicado los cuestionarios de Psicología, Lógica y Ética, de contenido y estructura totalmente escolásticos. La incongruencia de explicar desde esta perspectiva una Antropología filosófica basada en la Psicología

(31) Utande, p. 409-416.

(32) Decreto 13 de mayo de 1931.

(33) «Anuario de Instrucción Pública», 1928, pág. 402.

es evidente. Así lo comprendió el marqués de Pidal en su Plan de 1899 al querer inspirarse en el tomismo. Antepuso la Lógica a la Psicología y sobre todo, introdujo la Estadística a estudiar antes de la Ética. Los autores del nuevo Plan intentaron subsanar esta falta de unidad de la asignatura introduciendo en Ética, como tema segundo, el titulado «Postulados psicológicos y metafísicos del orden moral» (34). Con más lógica, el tomista José España Lledó, refiriéndose al Plan Groizard de 1894, decía que «conservó la funesta asignatura de Psicología, Lógica y Ética», rompiendo así «la unidad de la ciencia y su totalidad orgánica» (35).

El R.D. del 23 de agosto de 1926 (36) publicaba un concurso para premiar los mejores libros de texto de cada asignatura. Fueron premiados e impuestos como «textos únicos» la Psicología, de Fernando M.^a Palmés; la Lógica, de Emilio González y González; y la Ética, de Feliciano González Ruiz. Los tres desarrollaban los programas en total armonía con el escolasticismo que los inspiraba (37).

La rigidez del texto único era total: «Todas las que se cursen en los Institutos de segunda enseñanza y se hallen comprendidas en los planes de estudio de los Bachilleratos elemental y universitario se estudiarán por los libros que hayan sido declarados de texto» (38). Con un libro único de texto, que desarrollaba no sólo la letra, sino el espíritu de un programa minucioso inspirado en una determinada concepción filosófica, no había lugar para la libertad de cátedra. No lo entendía así el legislador. «Tampoco se cohibe a los profesores en su individual actuación, pues en torno al texto, como base de los estudios, puede siempre en su glosa, explicación o comentario, mostrar la personal labor docente de cada profesor» (39).

Esta imposición de programa y texto único premiado en un concurso público no tiene más precedente en nuestra historia que el caso, muy parecido, de la obra del capuchino Francisco de Villalpando, galardonado en un certamen convocado por el Real Consejo de Castilla e impuesto como libro de texto en 1779 (40). Pero entonces la finalidad era justamente la opuesta: eliminar al escolasticismo y sustituirlo por el eclecticismo del siglo XVIII.

5. La II República

La obra de la II República —como la del sexenio revolucionario de 1868— es un paréntesis en la historia educativa. El plan de estudios de 29 de agosto de 1934 (41) constituye la contribución más importante de la República al Bachillerato. El preámbulo ha querido huir de plantear cuestiones de principio. No en vano el tema de la enseñanza era uno de los más vidriosos, y en el período radical-cedista, toda discreción era poca (42). A pesar de que el plan evidencia el influjo de la Institución Libre de Enseñanza en más de un aspecto, se tiene la impresión de que se deseaba que fuera lo menos perceptible posible. La pobreza ideológica del preámbulo deja sin justificación el Bachillerato que se estructura en el articulado. Los siete cursos se dividían en dos ciclos, y el segundo ciclo en dos grados. Los tres sectores del Bachillerato tenían finalidades diferentes: selectivo, formativo y preparatorio para las enseñanzas universitarias.

La Filosofía se cursaba en el período final, 4 horas en 6.º y 6 en 7.º El Cuestionario (43) viene acompañado de unas orientaciones metodológicas muy

amplias. No se prescribe qué materias hay que explicar en cada curso ni el orden en que se han de desarrollar. Sólo se le exige al profesor que en los dos cursos explique la totalidad del cuestionario. Los contenidos forman tres grandes grupos bajo la denominación de «Filosofía y Ciencias Sociales»:

a) 16 temas de Lógica, enunciados muy genéricamente.

b) Un temario general, con 10 temas de Psicología, 2 de Estética, 14 de Ciencias Sociales, 7 de Teoría de la Ciencia y 8 de Historia de la Filosofía, enmarcados por el tema «Teoría de la Filosofía», que como una abrazadera, había de explicarse al principio y fin del temario general.

c) Lectura y explicación de textos filosóficos. Hay que destacar que a este grupo se le destinaba la mitad del tiempo dedicado a la enseñanza de la Filosofía.

Si alguna nota destaca en este plan es su alejamiento de todo espíritu de escuela o partidismo filosófico. El enunciado de los temas no prejuzga la orientación filosófica en que deben explicarse. El espíritu que animó al legislador se refleja en todo el plan, pero en determinadas ocasiones aflora en su pureza. Las orientaciones metodológicas para explicar la Historia de la Filosofía terminan con una norma de deontología docente de valor perenne: «La justa valoración histórica y el culto respetuoso de todas las grandes figuras históricas, aún de aquellas cuyas doctrinas deban presentarse como erróneas desde la posición personal es un deber de probidad intelectual y profesional, a cuya observancia requiere el Estado, por decoro de su enseñanza, a todo profesor» (45).

Junto a los tres grandes temas tradicionales —Psicología, Lógica y Ética— las novedades más importantes son la inclusión de la Estética, la Teoría de la Ciencia y la Historia de la Filosofía, así como la importancia concedida a la lectura directa de los grandes autores de la Filosofía. Las «Ciencias Sociales» vienen a continuar las antiguas asignaturas de carácter jurídico y que con diversas denominaciones han estado asociadas a la cátedra de Filosofía, en casi todos los planes. En su ámbito hay que resaltar los temas de Economía, por las implicaciones teóricas y prácticas que entraña. Todos los temas, incluso los más controvertibles, son susceptibles de trata-

(34) La R.O. del 29 de septiembre de 1928 en «Anuario de Instrucción Pública», p. 484-485. Ld. R.O. 13-12-1927 en «Anuario de I. P.», 1927, p.

(35) España Lledó, pág. 11 y 16.

(36) («Anuario de I.P.», 1926, p. 490-496).

(37) Cfr. en Fey, pág. 193-204, un estudio sobre las 3 obras.

(38) Art. 1.º del R.D. 23-8-1926, «Anuario de Instrucción Pública», p. 490-496.

(39) Ed.

(40) Herr, o.c., p. 142-144.

(41) Utande, p. 435-440.

(42) «No se puede decir que se haya tomado en esos diez meses ninguna decisión de alcance nacional al margen de la CEDA»; TUÑÓN DE LARA, M.: *Historia y realidad del poder*, Madrid, Edicusa, 1975, p. 188-189. Se refiere al período entre noviembre de 1933 y septiembre de 1934.

(43) O.M., 28 de septiembre de 1934, «Gaceta del 14 de octubre».

(44) Fey, o.c., p. 41: «Los programas publicados... no implicaban determinada doctrina, sino planteamiento de problemas».

(45) O.M., 28 de septiembre de 1934.

mientos heterogéneos, de significación filosófica contradictoria.

El conjunto de la asignatura carece de unidad, precio que hubo de pagar precisamente por su asepsia ideológica. El legislador confió la función de dar una visión unitaria de la asignatura al tema titulado «Teoría de la Filosofía», con el que habla de comenzar y terminar la explicación del temario: «... no es conveniente empezar la enseñanza de las varias disciplinas filosóficas sin una previa orientación de conjunto, ni posible estudiar debidamente lo que es la Filosofía antes de haber estudiado suficientemente su contenido» (46). En realidad, la función unificante se confiaba al profesor.

El Plan fue obra de D. Filiberto Villalobos, del Partido Republicano Liberal Demócrata, de Melquiades Alvarez. Una vez más, la Institución Libre de Enseñanza conseguía que sus ideales tomaran cuerpo en la legislación. La República había aceptado el talante liberal, laico, cientifista y tolerante de la Institución, con el contrapeso de la visión socialista de la educación, incompatibles en más de un punto. En general, todos lo alabaron en el aspecto pedagógico, pero las críticas más duras se dirigieron contra el monopolio estatal que se introducía con las medidas restrictivas en menoscabo de la enseñanza no estatal, fundamentalmente confesional. Una vez más, el tema de la libertad de enseñanza enfrentaba violentamente a sus defensores y detractores (48).

6. El pasado inmediato (1938-1975)

El Plan de Estudios de 20 de septiembre de 1938 (49) revela en su totalidad el momento político en que fue redactado. La reforma del Bachillerato se consideraba clave para el resto de la enseñanza, «porque una modificación profunda de este grado de Enseñanza es el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directivas». Durante este dilatado período de 37 años se promulgaron tres planes diferentes de Bachillerato (20 de septiembre de 1938, 12 de junio de 1953 y 31 de mayo de 1957) de Bachillerato con notables diferencias estructurales. Pero el espíritu que los animó se mantuvo inalterable en cuanto a sus fundamentos ideológicos, hasta la promulgación del vigente Plan de B.U.P. de 1975.

El preámbulo del Plan de 1938 traza las líneas maestras de un ambicioso proyecto educativo. Se trataba de «alcanzar» una total transformación en las mentalidades de la Nueva España». La tarea implicaba dos aspectos complementarios entre sí: habla que erradicar lo nocivo y sembrar lo beneficioso. Había que desterrar «la falta de instrucción fundamental y de formación doctrinal y moral, el mimetismo extranjerizante, la rusofilia y el afeminamiento, la deshumanización de la literatura y el arte, el fetichismo de la metáfora y el verbalismo sin contenido, características y matices de la desorientación y de la falta de vigor de muchos sectores sociales en estos últimos tiempos» (50).

Lo que había que sembrar abarcaba facetas muy diversas: formación clásica y humanista, contenido católico y patriótico, humanidades españolas mediante el cultivo de la lengua, y como complemento, estudios científicos eminentemente formativos.

El fin primordial del Plan era «la educación y formación social y humana del alumno» (51). Pero esta finalidad personalista aparecía supeditada a

otra colectiva de recobrar el sentido nacional, patriótico y religioso: «La España que renace a su auténtico Ser cultural, a su vocación de misión y de ejemplaridad, a su tensión militante y heroica, podrá contar para su juventud con este sistema activo y eficaz de cultura docente que ha de templar las almas de los españoles con aquellas virtudes de nuestros grandes capitanes y políticos del Siglo de Oro, formados en la Teología católica de Trento, en las Humanidades Renacentistas y en los triunfos guerreros por tierra y por mar en defensa y expansión de la Hispanidad» (52).

El primero de los «principios fundamentales» que inspiraban la Ley era «el empleo de la técnica docente formativa de la personalidad sobre un firme fundamento religioso, patriótico y humanístico». La combinación de estos tres valores será el alma del nuevo plan y explica su orientación general. El ideal del hombre concebido como mitad monje, mitad guerrero, era el norte de los redactores del Plan.

La Filosofía está concebida como un factor más de esta formación clásica, humanista, religiosa y patriótica. En quinto curso se estudiaba una «Introducción a la Filosofía», que en realidad Lógica, Psicología y Ética, enunciados por este orden en la O.M. del 14 de abril de 1939, que publicaba los cuestionarios (53). En sexto, Teoría del Conocimiento y Ontología y en séptimo, Exposición de los principales sistemas filosóficos completaban la formación filosófica.

Todo el planteamiento de la enseñanza de la Filosofía en el Plan de 1938 resulta ininteligible si no tenemos en cuenta la «orientación fundamental» con la que comienzan sus instrucciones metodológicas. Esta «orientación fundamental» es una pequeña joya retórica, una auténtica finta dialéctica que comienza enunciando pomposamente un gran principio que es negado totalmente al final. Consta de tres párrafos perfectamente graduados. En el primero se proclama la libertad de pensamiento en Filosofía: «la índole de la Filosofía no puede cristalizarse en moldes hechos de antemano, cuya aceptación deba imponerse desde la cátedra a los alumnos o a su vez desde la magistratura del Estado a los señores catedráticos».

En el segundo párrafo, se afirma el principio de que el Estado tiene derecho a determinar «la dirección más general», de modo que no quede «sin dirección ni rumbo la espontaneidad del pensar filosófico». Esta dirección tiene como fundamento «la evidencia universal de la razón y la autoridad y consejo de la Iglesia Católica». Esta dirección se concreta en la aceptación de la «filosofía perenne», que es «el sistema inspirado en los principios de Aristóteles y Santo Tomás de Aquino, que se abre a la verdad sin descuidar ninguno de sus aspectos, como fiel transcripción conceptual de la realidad entera... sólo acudiendo a esta orientación escolástica fundamental

(46) Id.

(47) M. SAMANIEGO, BONEU: *La política educativa de la 2.ª República*, C.S.I.C., 1977, pág. 383.

(48) MARIANO PEREZ GALAN: *La enseñanza en la Segunda República española*, Edicusa, Madrid, 1975., cfr., pág. 240-248, una exposición breve de las opiniones opuestas sobre este plan.

(49) Utande, p. 443-457.

(50) Utande, p. 446-447.

(51) Utande, p. 445.

(52) Utande, p. 446-447.

(53) «B. O. E.» de 8 de mayo.

puede conseguirse la armonía y la claridad del saber filosófico en los jóvenes». Al hacer esta afirmación, el autor de los cuestionarios tiene ante sus ojos, aún sin citarlo, el Plan de 1934, al condenar el «método historicista, que puebla los espíritus juveniles de erudición sin sostén formativo».

En contadas ocasiones se ha afirmado tan explícitamente el influjo de una determinada corriente filosófica en la elaboración de los planes de Filosofía. La reforma de la Ilustración impuso el eclecticismo, iniciando una conducta estatal de orientar ideológicamente la enseñanza de la Filosofía en la época moderna. Pero se procuró en lo sucesivo recurrir a métodos indirectos —programas, libros de texto, etcétera— más que reconocer públicamente la fuente de inspiración. Esta orientación perdurará en todos los planes subsiguientes, hasta la publicación del actual cuestionario del B.U.P.

La diferencia con el anterior Plan de 1934, total en cuanto a la orientación de la enseñanza de la Filosofía, se hace clamorosa en el tercer curso, dedicado a la «exposición de los principales sistemas filosóficos». No se trata de una mera exposición, sino como lo indican las orientaciones metodológicas, de valorarlas, tomando como criterio de verdad la «philosophia perennis», la «filosofía perdurable». Pero no como la entendía Leibniz, en quien era expresión de su eclecticismo, sino como en León XIII, Pío X y más tarde, Pío XII (54), que calificaron así la doctrina de Santo Tomás de Aquino.

En realidad, los autores del Plan no hicieron sino aplicar el canon 1.366 del Código de Derecho Canónico: «Los profesores han de exponer la filosofía racional y la Teología e informar a los alumnos en estas disciplinas ateniéndose por completo al método, al sistema y a los principios del Angélico Doctor y siguiéndolos con toda fidelidad» (55). Con el escalpelo del tomismo, «los errores diversos en que hayan incurrido los filósofos —quien cree en la verdad tiene que creer también en el error— serán impugnados con argumentación sólida».

La exposición de la Historia de la Filosofía es, en principio, cronológica, pero a su fin se aconseja al profesor «mostrar al alumno en sucesivos cortes verticales la perduración de un mismo problema a lo largo de los distintos filósofos». No se aconseja la lectura directa de los clásicos, sino que «será muy útil la lectura en voz alta de algunos textos filosóficos referentes a los temas que se tratan y que serán debidamente comentados». Una vez más, el autor de las orientaciones tiene ante los ojos las normas del Plan de 1934, como lo denota su referencia al «indiferentismo historicista» y sobre todo, una frase que es casi paralela a otra del mismo Plan, citada anteriormente en este trabajo: «respetará en las grandes producciones del pensamiento humano, aún en los elementos que discrepan de la «philosophia perennis», la impronta del genio que les hizo». La diferencia entre las afirmaciones paralelas está en que en el presente Plan, las discrepancias son en relación con una determinada filosofía, la tomista: en la de 1934, con «la posición personal». En uno, un sistema objetivo; en otro, la apreciación del profesor.

La tercera parte de las orientaciones está dedicada al método. Se ofrece un «plan muy general», que es el usado en los manuales de la escolástica y consta de las siguientes fases: estado de la cuestión, nociones, sentencias, demostración, objeciones, corolarios y escolios. Se recomienda una enseñanza vertebrada, estableciendo conexiones entre unas verda-

des y otras. Es, en resumen, una enseñanza de tesis, entendida al modo tradicional de la Escolástica.

La función de la Filosofía en el Plan de 1938 resulta ininteligible si olvidamos dos factores. En primer lugar, la reforma de la enseñanza media era el aspecto cultural más sobresaliente en el momento de su promulgación de una guerra civil que se libraba simultáneamente, calificada de «cruzada» poco antes en la carta pastoral del Obispo de Salamanca del 30 de septiembre de 1936. Por otra parte, hay que verlo como la realización práctica del ideal de la «filosofía cristiana», temas de una enconada disputa vigente en aquellos momentos (56). El influjo religioso era tan evidente que, veinticuatro años más tarde se podía decir todavía que «Filosofía y Religión, por ejemplo, tienen forzosamente temas comunes, sobre todo cuando se trata, como en nuestro caso, de un sistema religioso de Filosofía» (57).

La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1953 (B. O. E. del 27) supone una codificación de las directrices básicas de la política del Régimen del 18 de julio en la Enseñanza Media. Su finalidad fundamental es garantizar «la formación intelectual y moral de la juventud española en el servicio de los ideales de la Fe católica y de la Patria» (58). No en vano habían transcurrido 15 años y la experiencia aconsejaba acomodar los fines a la situación de la postguerra, en la que los ardores bélicos se habían mitigado notablemente en amplias capas de la sociedad española. El preámbulo lo daba a entender nada más apelando a «la evolución de las circunstancias históricas... y otras hondas razones de carácter social y político».

El Plan de 12 de junio de 1953 es aplicación de la Ley de Ordenación de Enseñanza Media. En un Bachillerato de 7 cursos, la Filosofía era asignatura común a Letras y Ciencias en 5.º y 6.º. En 5.º se denominaba «Nociones de Filosofía» y abarcaba, tras dos temas introductorios sobre concepto y división de la Filosofía, Lógica (6 lecciones), Filosofía Primera (6), Psicología (8), y Ética y Derecho (8), totalizando 30 lecciones. Todo el programa está redactado para ser desarrollado de acuerdo con el tomismo. En este punto no ha habido ninguna novedad en relación con el plan de 1938. Reaparece una vez más y de modo explícito la vinculación Filosofía-Derecho y no por el posible enfoque filosófico de materias jurídicas, que podría estar justificado, sino incluyendo temas de Derecho positivo (Público, Civil y Penal) (60).

El segundo curso estaba dedicado a la Historia de la Filosofía, con el temario dividido en dos grandes grupos:

a) Síntesis de Historia de la Filosofía, que en 18 temas recogía lo más significativo.

b) Soluciones del pensamiento cristiano a los principales problemas de la Filosofía. Las seis grandes cuestiones que se proponen reciben soluciones

(54) Aeterni Patris, Pascendi, Humani Genitis.

(55) Edic. de BAC, 1949, pág. 511-512.

(56) GUILLERMO FRAILE: *Historia de la Filosofía*, Madrid, 1960, vol. II, pág. 32-54.

(57) *Escrito de la ponencia IV de la Reunión de Catedráticos de Filosofía*, 26-31 de marzo de 1962, en *Didáctica de la Filosofía*, publicación n.º 258 de la «Revista de Enseñanza Media», pág. 60.

(58) Preámbulo.

(59) Temas 27, 28 y 29. El plan de 1953 en Utande, pág. 468-73. *Los Cuestionarios de Filosofía*, en 477-479.

(60) Temas 27, 28 y 29.

DICCIONARIO ANAYA DE LA LENGUA

El único diccionario
que sintetiza en un solo volumen
todo lo que hay que saber
sobre una palabra:

- Sinónimos
- Antónimos
- Observaciones gramaticales y de uso
- Conjugaciones de los verbos
- Acepciones numeradas
- Voces extranjeras de uso frecuente
- Observaciones ortográficas
- Frases hechas, modismos, expresiones
- Neologismos
- Etimologías

30.000 entradas con más de
80.000 términos deducibles.
200.000 acepciones.
Más de 2.000 ilustraciones.



DICCIONARIO ANAYA DE LA LENGUA
para saberlo todo sobre cada palabra

basadas en el tomismo. Esta parte del Cuestionario termina con el tema 25: «Recapitulación histórica sobre la armonía del pensamiento cristiano con la razón natural, la experiencia científica y la revelación divina».

Las soluciones tomistas a los problemas filosóficos son presentados como superadoras de posiciones extremas (p.e., el acto y la potencia, superación de los monismos del ser y del devenir). Se recomienda al profesor que los alumnos no confundan «las verdades inmutables con las opiniones pasajeras», pero a diferencia del Plan de 1938 no se indica, aunque se sobreentienda por todo el contenido del programa, que esas verdades son patrimonio de la «*philosophia perennis*», identificada con el sistema aristotélico-tomista. La misma medida cautelar que en el plan anterior en relación con la lectura de los clásicos de la Filosofía. No se recomienda el contacto directo del alumno con las obras maestras, sino que será indirecto, a través de la lectura y comentario del profesor.

El Plan de Estudios de 31 de mayo de 1957 (61) es fruto de la aplicación de los mecanismos autocorrectores previstos en el Preámbulo de la Ley de Ordenación de Enseñanza Media. El criterio seguido en este Plan, que hay que considerarlo más bien como reforma del anterior, es triple: reducir el número de materias teóricas de cada curso, evitar la excesiva reiteración del método cíclico y acentuar el cultivo de las asignaturas más formativas. Como resultado de este triple criterio, la Filosofía se estudiaba sólo en 6.º, pero recogiendo la totalidad de las 6 horas repartidas antes entre 5.º y 6.º

Comprende 39 lecciones del cuestionario. Las dos primeras, introductorias, se refieren al saber filosófico, su génesis y división. El resto está repartido entre Lógica (5 temas), Cosmología (3), Psicología (7), Ontología (1), Teodicea (3), Ética (9) y Filosofía Social (9). El programa es, en líneas generales, acomodado a unos «Elementos de Filosofía Tomista». Su vertebración deja bastante que desear y esta falta de coherencia pedagógica le mereció críticas muy severas. «Horrendo cajón de sastre» es el apelativo con el que lo calificó un catedrático de Filosofía de Enseñanza Media (62). La Ponencia IV de la Reunión de Catedráticos de Filosofía de Institutos, celebrada en Madrid del 26 al 31 de marzo de 1962 se hizo eco de estas críticas generalizadas del profesorado y elaboró un nuevo cuestionario, con dos criterios fundamentales: lograr una coherencia interna de materias y temas, y por otra parte, lograr una coordinación con las demás asignaturas (63).

A partir del curso 1957-58, el Ministerio estructuró el «Curso Preuniversitario», hasta entonces sin consistencia, a base de temas variables (64). En la reunión de catedráticos de Filosofía, de marzo de 1962, los reunidos emitieron su juicio del sistema vigente de temas monográficos: «los actuales temas monográficos propuestos en los años sucesivos, hecha salvedad del que consistió en «la libertad», dan lugar a una honda preocupación entre el Profesorado Oficial. Son temas respecto de los cuales el Profesorado sólo tiene una formación intelectual que le hace capaz de una preparación adecuada; pero esta preparación ha de ser «intensa» y «extensa», a fin de hallarse en la cómoda y desahogada situación de suficiencia a que está acostumbrado en su cotidiana labor docente, para lo cual posee un saber actualizado superior, con cuya luz la labor didáctica viene facilitada» (65). Era

una crítica no sólo al sistema de temas variables, que a veces se anunciaban al comienzo mismo del curso, sino también a los temas seleccionados, para los cuales el profesorado no tenía por qué tener la preparación adecuada. El curso 1957-58 se trató de «El problema social de nuestro tiempo», enfocado desde la perspectiva de una Sociología cristiana. El 58-59, el tema fue «La familia», enfocado también desde la doctrina cristiana. En la reforma del Curso Preuniversitario de 1959 se mezclan otra vez aspectos religiosos y filosóficos. Uno de los temas debía ser «estudio monográfico de un tema actual en sus aspectos religioso, filosófico y social» (66). El tema escogido para aquel curso 59-60 fue el de «Los Concilios Euménicos», aprovechando la celebración del inminente Vaticano II. Para el curso 60-61 se señaló el tema de «La libertad. Estudio filosófico, social y religioso de la misma». La bibliografía indicada, muy amplia, reseñaba exclusivamente autores escolásticos entre los tratados generales y entre las especiales, salvo algunas excepciones, figuraban también predominantemente autores de filiación escolástica. Para el curso 60-61 se escogió «La propiedad. Su función social» y se trataba de un tema de Sociología cristiana.

La reforma establecida por Decreto 1.862/1963 estableció la Historia de la Filosofía como asignatura común, estableciendo un cuestionario fijo. Desvinculó totalmente la cátedra de Filosofía de la problemática religiosa, creando la asignatura de «Doctrina Social Católica», a impartir por el profesor de Religión. La O.M. del 8 de agosto de 1963 (68) desarrolló los correspondientes cuestionarios, fruto de la Reunión de Catedráticos de 1962. Incluía tres materias: Historia de la Filosofía, Historia de las Ciencias y Comentario de textos. El temario era amplio, recogiendo las corrientes más significativas de la Filosofía y de la Ciencia. Su contenido huye de todo juicio valorativo. Al analizar las orientaciones metodológicas, se observa una objetividad total, sin más normas que las que buscan una formación estrictamente filosófica. No se trata de ver las doctrinas como posibles errores ni se habla de criticarlas. Más bien intenta conseguir que los alumnos reciban una explicación aceptable de la diversidad de las doctrinas filosóficas. Para ello, apela al carácter evolutivo del saber, al espíritu ecléctico o a las reacciones extremadas. Al orientar la lectura de los clásicos de la Filosofía, termina con un consejo auténticamente filosófico: «enseñando a los alumnos a formar un hábito crítico».

Este programa ha constituido una excepción entre todos los de Filosofía promulgados desde 1938 por su independencia ideológica, sin orientar en ningún sentido las explicaciones. Ha sido el precedente más inmediato del espíritu con que se ha

(61) Utande, pág. 521-524. *Cuestionarios de Filosofía*, 540-541.

(62) JUAN GARCIA BORRON: *La Filosofía en el Bachillerato*, en la obra citada en la nota 57, pág. 64.

(63) Id., pág. 49-62.

(64) Decreto de 13 de septiembre de 1957. «B. O. E.» de 7 de octubre, cfr., Utande 569. 577-578-586-587-594-595.

(65) Cfr., cita 57, pág. 51.

(66) Decreto de 27 de mayo de 1959. «B. O.E.» del 29 de junio.

(67) «B. O. E.» de 8 de agosto, Utande, pág. 588-91.

(68) Utande, pág. 594-595.

redactado el actual Cuestionario del B.U.P. publicado en la O.M. del 22 de marzo de 1975 (69).

7. Filosofía y poder político

Si exceptuamos el Sexenio Revolucionario (1868-74) y la II República y en menor medida la época de la Restauración, en todos los demás períodos se ha pretendido inculcar desde el poder una determinada filosofía, con más o menos intensidad.

El dirigismo estatal es patente en los planes de texto único, como los de la Ilustración a partir de 1779, el de Caballero (1807), las situaciones provisionales de 1818 y 1822 y Calomarde (1824), durante esta situación hasta el «Arreglo Provisional» de 1836, en que se concedió libertad absoluta en cuanto a libros de texto. A partir de 1845, en general, y hasta la Revolución de 1868, hay que escoger el libro de texto entre una lista de los aprobados por el Ministerio. Como se ha visto anteriormente, los textos fueron preferentemente de orientación ecléctica, filosofía adoptada por el poder durante este período. Durante la Restauración, tras el rigor primero del Marqués de Orovio se siguió a su comienzo el criterio de que los propios profesores designaran los libros de texto, previa aprobación del Rector, desapareciendo las listas. La variedad de orientaciones filosóficas fue notable, como se indicó anteriormente ya. Durante la Restauración prevaleció en cuanto a los libros de texto el criterio liberal, expuesto con claridad por Gamazo en el preámbulo del Plan de 1898 (70): «Se hace necesario poner un freno a la libertad de los textos, y para ello se les somete a la aprobación del Consejo de Instrucción Pública, aprobación limitada puramente al aspecto literario y pedagógico... Con esta sencilla medida de policía literaria bastará para cortar de raíz los abusos que tanto han excitado la opinión y contra los que tanto se ha clamado en la prensa y en el Parlamento». Este criterio es el que ha estado vigente normalmente, incluso durante la II República, siendo el texto único del Plan Callejo de 1926 una excepción anacrónica.

El dirigismo puede ejercerse más solapadamente, no imponiendo textos o limitando su uso, sino señalando la orientación ideológica mediante la fijación de los contenidos. En este sentido, el problema fue planteado claramente por Groizard en el preámbulo de su Plan de 1894: «Y en este punto va siendo ya cada día más evidente la necesidad de no confundir, y antes bien distinguir y delimitar con especial esmero, dos esferas de acción diferentes, ambas dignas del mayor respeto, que en nada deben ser invadidas la una por la otra, cuando por el contrario, son natural y perfectamente compatibles, a saber: la del Estado, en tanto que ejerce su misión tutelar en la pública instrucción, para fijar el carácter, extensión, fines y reglamentación de los cuadros de enseñanza, y la del Profesor, a cuya libertad personal de criterio científico corresponde íntegramente la determinación, a partir de aquellos moldes legales, del plan, método de construcción y de exposición de la ciencia, de su cometido en la enseñanza oficial y la consiguiente libre formación del programa que ha de regirla y ordenar su práctica bajo su dirección pedagógica; siempre, por supuesto, condicionadas la función docente oficial o con la garantía de la sanción de las leyes del Estado» (71).

En la fijación de los contenidos de la asignatura, los límites están entre la mera denominación de la asignatura con una descripción muy vaga de su conte-

nido (como en los dos planes del Sexenio Revolucionario) y el programa minucioso (como en los tres planes de 1938, 1953 y 1957), ocupando los cuestionarios (meros enunciados de temas) en punto central, (como los de la II República y los del B.U.P. actual).

El mismo Groizard planteó la cuestión, tan vinculada por lo demás con el problema de los textos: «... se ha recomendado como más eficaz la adopción del programa único, que ofrecería además la ventaja de uniformar la enseñanza en toda España. Pero el programa único, siquiera fuera producto de un concurso con todas las garantías posibles de acierto, constituiría siempre un atentado a la libertad de la cátedra, ya que su adopción implicaría la imposición de un método, con exclusión de todos los demás, ahogando toda otra iniciativa y matando todo estímulo en un país más necesitado que ningún otro de estímulos y de iniciativas. La acción del Estado, aparte el respeto exigido a la moral y a las instituciones, debe limitarse en este punto a reclamar del Profesor que enseñe en cada asignatura toda la materia que la corresponde, dejando a su libertad el orden de su exposición, el desarrollo de su doctrina y la forma misma en que haya de exponerse. No hay otra solución para armonizar los intereses del Estado con los del respeto debido a la libertad de la cátedra, que la de publicar, no un programa oficial, sino un simple *Índice de materias* de cada asignatura, al cual ha de ajustarse cada Profesor su programa y su texto» (72).

Los conservadores propendían al programa, los liberales al cuestionario. En el fondo, el problema que se debatía era el de la libertad de cátedra, fundamental sobre todo en Filosofía.

Históricamente, los sistemas impuestos por el poder han sido el eclecticismo del siglo XVIII, el sensualismo de Condillac, el ideologismo de Destutt-Tracy, el espiritualismo psicológico en su triple versión de Escuela Escocesa, espiritualismo de Laromiguière y eclecticismo de Cousin, y sobre todo en nuestro siglo, el tomismo. Ninguno de estos sistemas filosóficos han originado el poder, sino que el poder ha echado mano de los sistemas para satisfacer sus necesidades ideológicas. La Escolástica aristotélica-tomista ha gozado del triste privilegio de haber sido utilizado con preferencia por los sistemas autoritarios de gobierno (1818-20, 1926 y 1938-75). Esta instrumentalización revela más los intereses del poder que el carácter del sistema, más bien víctima de la manipulación. El P. Alvarado basaba su «democracia frailuna», su «democratismo escolástico», totalmente inaceptable para Fernando VII, en el más puro tomismo. Por otra parte, el absolutismo de Fernando VII encontró en la *década ominosa* una de sus justificaciones ideológicas en el afrancesado Gómez Hermosilla, cuya obra *Gramática General*, inspirada en el sensualismo de Condillac y Destutt-Tracy fue impuesto como libro de texto de la filosofía del lenguaje en la segunda época absolutista de Fernando VII (73).

(69) «B. O. E.» del 18 de abril. Cfr., sobre la totalidad del período 1936-1975, el estudio de Antonio Heredia Soriano, en *l Semanario de Historia de la Filosofía Española*, Salamanca, 1975, p. 83-118.

(70) Utande, pág. 326.

(71) Utande, pág. 284.

(72) Utande, pág. 327.

(73) RODRIGO FERNANDEZ CARVAJAL, o.o. en no-

A la vista de los resultados obtenidos por la imposición de doctrinas filosóficas por vía oficial se puede suscribir lo que escribió el fervoroso tomista José España y Lledó en 1900 y que tan escaso eco ha tenido entre tantos de sus correligionarios posteriores:

«La uniformidad del texto supone el monopolio y la definición dogmática de la doctrina por el Estado: el programa oficial vale tanto como convertir al infante en momia, y en vez de darle abrigo y cariño, fajarlo y sepultarlo en la hierática pirámide.

Si Lactancio dijo: «Nada es más voluntario que la religión», con mayor razón debe decirse que nada hay más libre que la ciencia.

Con texto censurado y elegido por ministros suspicaces, con programas oficiales, con el guardia civil a la puerta de la cátedra y con la amenaza del destierro y la separación, pendientes como espada de Damocles sobre sus cabezas, los *krausistas* se propagaron y crecieron, como hierba tanto más lozana cuanto más hollada: «España, permítaseme que reproduzca con este motivo una frase de San Jerónimo, se asombró de verse *krausista*», y éstos, más que Prim y Serrano, hicieron la Revolución de septiembre.

He aquí el triste fruto del monopolio, y a esto conduce querer el Estado fallar con notoria incompetencia sobre doctrinas científicas: dar mayor vida e impulso al movimiento que pretende paralizar.

La ciencia, pues, debe ser libre: el profesor, como antes he dicho, sólo ha de exigírsele que respete la Constitución del Estado que le paga, como el Estado ha de respetar la conciencia científica del profesor que le sirve... Entiendo que no hay que añadir una palabra más sobre este asunto; yo digo como Monseñor Dupanloup: no quiero que el Estado, que puede hoy llamarse Diocleciano y mañana Constantino, me imponga doctrinas. Deseo que deje a los hombres consagrados a la ciencia el campo libre, y que se limite a garantizar el derecho de todos. En suma: no pido más que la libertad» (74).

La observación no es nueva. Ya Menéndez Pelayo y Vicente de la Fuente habían dicho algo parecido sobre los resultados del Plan de 1824 (75). Para referirnos a nuestro más inmediato pasado, el tiempo dirá cuáles han sido los resultados de los planes de estudio desde 1938, con su dirigismo filosófico, hasta el actual, con un simple cuestionario de temas. La Sociología del Conocimiento podría darnos luz sobre el tema.

II. PRESENTE

Los temas señalados en el Cuestionario publicado por la O.M. del 22 de marzo de 1975 son los siguientes:

1. El saber filosófico.
2. El hombre y su mundo. La estructura psíquica del hombre.
3. Percepción.
4. Imaginación. Memoria.
5. La inteligencia.
7. El problema de la libertad.
8. Comunicación y lenguaje.
9. El lenguaje formal. La lógica.
10. Cálculo lógico: Lógica proposicional.
11. Cálculo lógico: Lógica de clases.
12. La metodología del saber científico.
13. Verdad y certeza. Diversos criterios.
14. La dimensión social del hombre. Estructuras sociales.
15. La dimensión moral del hombre.

16. Sistemas morales. Éticas materiales y éticas formales.
17. Justicia y derecho. Los derechos humanos.
18. La persona humana.
19. El problema de la realidad.
20. El problema religioso.
21. El sentido de la existencia humana (76).

ta 2, IV., p. 356-62. Heterodoxos, Menéndez Pelayo, B.A.C. II, 760.

ANTONIO ALVAREZ DE MORALES: *Génesis de la Universidad española contemporánea*, Madrid, 1972, p. 77-78 y nota 182.

Hasta el curso 69-70, en el Canadá francófono ha habido un monoliteísmo doctrinal tomista, no impuesto por el poder, sino por los enseñantes. NORMAND LACHARITE: *L'enseignement de la philosophie au Canada français de 1968 a 1970*, REF, 20 (69-70), 6, p. 34.

Esta vigencia tomista tiene sus explicaciones sociológicas claras, como un elemento más de una de las 2 comunidades en que está dividida Canadá. Pero en modo alguno ha pretendido crear, ni evidentemente justificar, un sistema autoritario de poder. Habría que recordar que si el régimen del 18 de julio adoptó el tomismo como su Filosofía oficial, no ocultó su animadversión contra Maritain, la figura más representativa del tomismo en el momento, quien hizo ostentosa su hostilidad al régimen español, basándose precisamente en sus convicciones tomistas.

Cfr. en zona abierta 3 (1975) las interpretaciones sobre la vigencia del tomismo en el Bachillerato desde 1938 hasta la fecha:

VALERIANO BOZAL: *Filosofía e ideología burguesas en España*, 90-107.

FERMIN BOUZA: *Fenomenología del Absurdo.-La filosofía en la enseñanza Media*, pág. 86-88.

Id. Antonio Heredia Soriano, en o.c. en nota 69, pág. 83-118, *Actas del I Seminario de Historia de la Filosofía Española*, Salamanca, 1978.

(74) José España Lledó, o.c. en la nota 23, pág. 19-21. Kant había afirmado, ya que lo mejor que podían hacer los gobiernos era conceder libertad a los pensadores, y concretamente, a los filósofos (crítica de la razón pura, *Prefacio a la Segunda Edición*, Ed. Losada, pág. 142).

La aporía entre la libertad del filósofo y su condición de funcionario ha sido objeto de una literatura abundante:

KANT: ¿Qué es la Ilustración?, en *Filosofía de la Historia*, Ed. Nova, Buenos Aires, 1964, pág. 60-64, con su distinción de «Uso público» «Uso privado de la razón» intenta conciliar ambos aspectos.

Por el contrario, Nietzsche, en *Consideraciones intermedias*, III Schopenhauer educador, lo considera imposible.

El problema ha sido planteado en nuestros días sistemáticamente en:

P. THUILLIER: *Socrate fonctionnaire*, Laffont, Paris, 1970. Una réplica puede verse en M. GOURINAT, *Mourir pour Syracuse*, REF, 21 (70-71, 2, 9-15).

F. CHATELET: *La Philosophie des professeurs*, ed. Bernard Grasset, 1970, sobre este libro puede verse una exposición en *Esprit* 1970 (38), 785-92.

GREPH: (Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique) *Qui a peur de la philosophie?*, Flammarion, Paris, 1977.

En REF, 26, 5, 75-76, pág. 38-46, *Philosophie, enseignement de la philosophie et tutelle administrative*, por los profesores del Distrito Universitario de Clermont-Ferrand.

REF, 28, n.º 4 (77-78), pág. 17-40, *Le professeur de philosophie comme frustré*, por J. Ph. Ravoux, quien sostiene que la crisis de la docencia de la filosofía procede del carácter de funcionario del profesor. Una réplica a este artículo en REF, 29, 1 (78-79), pág. 55-58, por Claude Prochard, *Philosophie, professeur et fonctionnaire?*, para quien la condición de funcionario es una gran suerte y una garantía de independencia y libertad pedagógica.

(75) Heterodoxos, BAC, II, 771 y V. DE LA FUENTE:

De la enseñanza tomista en España, Madrid, 1874, p. 15. (76) «Boletín Oficial del Estado» del 18 de abril.

Han desaparecido los programas. En lugar de un repertorio de lecciones, cuya pormenorización presuponia en el caso de la Filosofía una determinada orientación doctrinal, aparecen temas enunciados de una manera lo suficientemente general como para permitir tratamientos contradictorios. Con esto se ha dado satisfacción a una petición de la Reunión de Catedráticos de Filosofía de 1962, cuya ponencia 1.ª, en su punto 14, reclamaba: «En lugar de un programa detallado se propone la conveniencia de un cuestionario con la temática fundamental, pero que cada profesor, en beneficio de la mejor labor docente, pueda desarrollarlo con libertad responsable» (77).

Es verdad que esto ha sucedido con el resto de las asignaturas. Pero no es menos verdad que su importancia es más relevante en el caso de la Filosofía, inaugurando un talante desconocido en las últimas décadas.

Si seguimos el orden de los temas, nos encontramos en primer lugar con una lección introductoria sobre la naturaleza del saber filosófico. A continuación, figuran tres grandes grupos de temas: Psicología (6 temas), Lógica (6), y Ética (6). Vienen a continuación los temas que en el fondo pueden ocupar el lugar de una Metafísica. En ellos se plantean los temas de las ultimidades que interesan al hombre: el problema de la realidad (Ontología), el problema religioso (lo que anteriormente se hubiera denominado Teodicea), y finalmente, el tema de «El sentido de la existencia humana».

Sobre este Cuestionario, pueden plantearse dos problemas. El primero se refiere a su vertebración y el segundo, el sentido general de la enseñanza de la Filosofía.

1. La vertebración del cuestionario

Remedando el concepto de la Filosofía en el sentido mundano o práctico (utilidad) según Kant, el campo de la Filosofía se puede reducir a estas cuatro preguntas (78):

- 1) ¿Qué puedo saber?
- 2) ¿Qué debo hacer?
- 3) ¿Qué puedo esperar?
- 4) ¿Qué es el hombre?

Kant termina su exposición diciendo que «en el fondo se podría poner todo esto en la cuenta de la Antropología, porque las tres primeras cuestiones se refieren a la última».

Podríamos aplicar esta concepción al cuestionario que analizamos. De entrada, satisfacemos una pregunta tan antigua como la Filosofía misma: ¿Cuál es su fin y por consiguiente, su utilidad? Si la Filosofía nos ayuda a contestar las preguntas kantianas quedará más que justificada. Haciendo un uso metodológico del planteamiento kantiano, podríamos unificar el cuestionario si lo consideramos como una Antropología filosófica (80). Si la distribución de los temas en cada una de las preguntas puede resultar más o menos discutible, creo que el programa en su totalidad recibe un profundo sentido unitario si lo consideramos desde esta perspectiva.

La pregunta fundamental ¿Qué es el hombre? recibirá una primera respuesta en las lecciones de la Psicología. Respuesta que no es estrictamente filosófica y precisamente por ello, cabe hacer la pregunta de si el hombre es sólo lo que la Psicología nos dice. Hacer ver que la Psicología no responde a todas las posibles preguntas sobre el hombre es un buen ejer-

cicio propedeúico para justificar investigaciones muy diferentes de las empíricas.

En el cuestionario, en los temas dedicados a la Psicología, se echan de menos referencias a aspectos insoslayables. Es verdad que hay un enunciado genérico de «La estructura psíquica del hombre». Pero también lo es que los temas siguientes pretenden explicitar esa estructura. En este punto, aludir en el psiquismo inferior sólo a la percepción, la imaginación y la memoria es excesiva concisión. Convendría haber hecho una referencia expresa a temas como la tendencia y los subsiguientes estados afectivos, tomando pie de esta consideración para explicar el problema del inconsciente.

La unión de los temas del psiquismo inferior y superior habría que colocar en el estudio de la motivación de la conducta humana. De esta forma se podrá ofrecer al alumno una descripción de la estructura psíquica del hombre.

La Psicología viene introducida por un epígrafe: «El hombre y su mundo». Sin caer en los extremismos del conductismo es necesario concebir la Psicología humana como un factor más constitutivo del *mundo humano*. La vida psíquica nos relaciona por su intencionalidad con lo otro y es la base de la formación de un mundo de objetos, mundo humano porque el hombre les da sentido.

Desde esta perspectiva, a continuación de la Psicología como fundamento del mundo humano, habría que estudiar el tema 14, «La dimensión social del hombre. Estructuras sociales». Esta inmediatez de los temas de Psicología y Sociología es aconsejable, no sólo por la unidad de ambas como saberes experimentales, sino porque la Sociología ha de presentarse como integrante de ese mundo humano, del que la Psicología es su inicio. Por la misma razón, hubiera sido un acierto la inclusión de un capítulo dedicado a «Civilización y Cultura» como exposición cabal del mundo humano no sólo en una visión sincrónica, sino fundamentalmente diacrónica, como expresión del proceso del espíritu humano a lo largo del tiempo. En este capítulo hubiera podido tratarse de la Estética, y sobre todo, resaltar la condición histórica del hombre.

(77) Nota 57, pág. 53. La exigencia de que el programa debe ser aceptable para cualquier profesor de filosofía fue una de las peticiones de los profesores franceses. REF 19 (68-69) 4.º 3, p. 48-59. *Rapport de Synthèse des communications des Régionales sur la question des programmes*.

(78) *Introducción a la Lógica*, III. Trad. española de G. MARIAS, con el título *Sobre el saber filosófico*, Madrid, 1943, pág. 44-45.

(79) Una exposición sobre el tema en: J. MARIAS: *La Filosofía en sus textos*, III, 514-5, Madrid, 1963.

HEIDEGGER: *Kant y el problema de la Metafísica. Fondo de Cultura Económica*, 1954, p. 171-182.

M. BUBER: *¿Qué es el hombre? Fondo Cultura Económica*, Breviarios 1949, pág. 14-18, 41-44.

(80) J. MARIAS, *H.ª de la Filosofía, Occidente*, 1954, pág. 305, comentando el tema: «La Filosofía se convierte en antropología. El último fin de la filosofía es que el hombre se conozca. El objeto supremo de la metafísica es la persona humana». En el «rapport» español presentado en el II Congreso Internacional de Milán, se apuntaba la posibilidad de esta orientación por la ponente Isabel Gutiérrez Zalcaga, o.c. en nota 57, p. 22-23: «La Psychologie, ne pourratt-elle devenir une Anthropologie philosophique qui se poserait les problèmes sur l'essence, l'origine et le but de l'homme et d'y centrer la "Weltanschauung" qui guidera la pensee et l'action de l'élève?». Cfr. también la 1.ª Ponencia de la Reunión de Catedráticos, pág. 52-53.

La pregunta ¿Qué es el hombre? recibe así una respuesta basada en tres saberes experimentales: Psicología, Sociología e Historia. Permitiría, por otra parte, integrar en el hombre asignaturas estudiadas en el Bachillerato, sobre todo las de carácter histórico.

La pregunta ¿Qué puedo saber? englobaría todos los temas de Lógica, incluyendo el 13.º, de carácter gnoseológico. A continuación del tema 12 convendría tratar el tema 1 («El saber filosófico»). Después de exponer lo que sabemos del hombre por la Psicología, la Sociología, la Cultura, la Historia y por su capacidad de elaborar el conocimiento científico, cabe plantearse la cuestión de si esa exposición explica totalmente lo que es el hombre. Habría que plantearse los posibles interrogantes que no pueden ser contestados por esos saberes que se refieren al hombre. Se plantea entonces la posibilidad de la Filosofía como un saber fundamental sobre el hombre, que unifica y da sentido a todo lo que podemos afirmar sobre el hombre en su ser, conocer y obrar.

Vistos los diversos tipos de saber, la esfera de ¿Qué puedo saber? se cerraría con el tema 13, compendio de una Gnoseología. A continuación, como prolongación del planteamiento de la Filosofía y como su problema más general, cabe plantear el tema 19 («El problema de la realidad»), concebido como una Ontología o explicación que tratara del problema de la existencia en general.

La contestación a la pregunta ¿Qué puedo esperar? obliga a tratar los temas 20 («El problema religioso») y el 21 («El sentido de la existencia humana»). Los temas 15 («La dimensión moral del hombre»), 16 («Sistemas morales») y 17 («Justicia y derecho») reciben su unidad como respuestas a la pregunta ¿Qué debo hacer?

Finalmente, la pregunta ¿Qué es el hombre? recibiría una respuesta filosófica en el tema 18 («La persona humana»), concebida como una Antropología filosófica que resumiera todo el sentido del programa. Así, toda la explicación comienza y termina con la misma pregunta y los temas son como profundizaciones progresivas en el conocimiento del hombre. La Filosofía se presenta como una reflexión sobre la realidad humana, que ayuda a esclarecer nuestros problemas buscando un sentido a nuestra condición humana.

Hay una gama amplísima en la manera de concebir la Antropología filosófica y fundamentarla. Desde la máxima kantiana («Obra de modo que trates a la humanidad, tanto en tu persona como en la de los demás, como fin y nunca como medio») hasta el lema de Comte («Vivir para los demás»), el espectro permite colocar doctrinas de significación filosófica contradictoria en su fundamentación. Desde un punto de vista escolar, cualquier concepción filosófica de la persona que posibilite una convivencia respetuosa con la auténtica libertad humana es válida.

2. Sentido general de la enseñanza de la Filosofía

La exposición histórica de la enseñanza de la Filosofía es un testimonio de su manipulación por el poder. La dirección política ha englobado en su esfera la ideológica, pretendiendo inculcar una determinada filosofía. El actual cuestionario, susceptible de ser explicado desde concepciones filosóficas contradictorias, concede al profesor la necesaria libertad de cátedra. Pero en la enseñanza, no sólo el profesor tiene derecho a la libertad, sino también el

alumno. ¿Cómo debe el profesor de Filosofía respetar esta libertad?

¿Se puede enseñar a filosofar sin enseñar una determinada filosofía? Es conocida la afirmación kantiana: «Por lo tanto, de todas las ciencias racionales (a priori) la única que puede aprenderse es la Matemática, pero nunca la filosofía (como no sea históricamente), antes bien, en lo que respecta a la razón, lo más que puede aprenderse es a filosofar» (81).

Hegel criticó la afirmación kantiana: «Kant ha caído ingenuamente en la trampa de que se aprende no la filosofía, sino a filosofar, como si alguien aprendiese a trabajar la madera y no a hacer una mesa, una silla, una puerta, un banco, etc...» (82). Hegel es reiterativo en su idea: no se puede pensar sin contenidos: «Ningún ejercicio formal puede realizarse sin el objeto y sin el contenido. No se puede pensar sin pensamientos, no se puede concebir sin conceptos. Se aprende a pensar recibiendo pensamientos en la cabeza... Pensamientos y conceptos deben ser aprendidos» (83). Hegel apela a su propia experiencia de pedagogo y en la carta donde se expone sus ideas sobre la enseñanza de la Filosofía, afirma: «No solamente se ha convertido en un prejuicio de la enseñanza filosófica, sino también de la pedagogía —y aquí de una forma más extendida aún— que al ejercitarse en *pensar por sí mismo*, en primer lugar la materia no tiene importancia, y en segundo lugar, el hecho de aprender se opone al hecho de *pensar por sí mismo*: siendo así que en realidad el pensamiento no puede ejercerse si no es acerca de una materia que no es un producto de la imaginación o una representación sensible o intelectual, un pensamiento no puede ser aprendido más que si es pensado» (84).

¿Hemos de transmitir sólo una forma de pensar, la filosófica, sin enseñar una determinada filosofía, o sólo enseñando una determinada filosofía se puede enseñar a pensar filosóficamente? Quizá las afirmaciones no sean tan opuestas. No se puede enseñar una actividad sin un contenido. Ambos elementos son necesarios. El problema está dónde colocar el acento: en la actividad como tal o en el contenido. En el primer caso, lo importante es el método, el proceso; en el segundo, el resultado.

El profesor no puede enseñar a filosofar si no es

(81) *Crítica de la Razón Pura*, II, p. 419, trad. Rovira, Ed. Losada. Cfr. *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahr 1765-66*, en *Samtliche Werke*, ed. Vorländer, V., p. 154; FELIX MEINER, *Philosophische Bibliothek*: «El joven que ha salido de la escuela estaba acostumbrado a aprender y espera que, en adelante aprenderá la Filosofía, lo cual es imposible, porque ahora debe aprender a filosofar». Trad. de Fey, o.c., pág. 210.

Trad. francesa *Annonce du programme des leçons de M.E.*

Kant durant le semestre d'hiver 1765-66, Vrin, 1966, página 67.

(82) J. HOFFMEISTER: *Documente zu Hegels Entwicklung*, p. 371, aforismos de la época de Jena, 69.

(83) Carta de Hegel a Niethammer 24-3-1812. *Correspondance*, Ed. Gallimard, I, p. 353-4.

(84) Carta a von Raumer 2-8-16. Gallimard, II, p. 93. Cfr. la discusión sobre este tema entre F. VEZIN y J. CHAMBRE, en *Revue de l'Enseignement Philosophique* 21 (1970-71), n.º 1 y 2, con la aportación de los textos. El tema ha sido tratado por J. Barrio (El lugar que debe ocupar y el papel que debe desempeñar la Filosofía en el conjunto del Bachillerato. *En Didáctica de la Filosofía*, REM, Publ. n.º 474, Madrid, 1965, pág. 39-60.

filosofando, es decir, ofreciendo una determinada solución filosófica. Al justificar la solución que ofrece, está filosofando y sólo así es posible filosofar. Pero el profesor debe poner más énfasis en el método que en el resultado. No se puede enseñar a leer sino leyendo un determinado libro. Pero para el alumno —y para el auténtico profesor— lo interesante no es la materia de que trata el libro, sino el método de lectura, de modo que pueda leer cualquier otro libro por sí mismo. El contenido debe estar al servicio del método. La doctrina filosófica sustentada por el profesor es un medio necesario para lograr el fin, que el alumno aprenda a filosofar, es decir, a ver el aspecto filosófico del problema e intentar resolverlo al mismo tiempo.

Desde esta perspectiva, un profesor que sea fiel a sus propias convicciones deberá exponerlas como medio necesario para que el alumno aprenda a filosofar viendo cómo se construye una determinada filosofía. Pero el profesor debe tener muy presente que su doctrina personal es un medio didáctico, no el fin de la enseñanza. Nunca se debe olvidar la diferencia entre profesor y maestro. Sólo quien sacrifique sus convicciones personales rebajándolas de fines a medios es profesor de filosofía y no un proselitista. Sólo con esta actitud el alumno evitará el escollo del dogmatismo y alentará en él la inquietud, condición necesaria del espíritu filosófico. Siguiendo la comparación de Hegel, un maestro ebanista no podrá enseñar el oficio si no es haciendo ante el alumno mesas, sillas, etc... pero esas mesas, imprescindibles para enseñar, no son el fin de la enseñanza, sino la técnica o método de fabricarlos. De lo contrario, el alumno aprenderá a fabricar sólo aquel tipo de mesas que interese al ebanista. La enseñanza se convierte en imitación de lo ya pensado por otro, anulando la libertad intelectual del alumno, ahogando toda posibilidad de progreso. El alumno saldrá del curso de Filosofía con un recetario de soluciones, pero probablemente incapaz de encontrar otros por sí mismo. Una conducta así es un atentado contra la libertad de pensamiento del alumno, se impide la adquisición de la autonomía intelectual, fin de toda enseñanza.

Hay un punto en que Kant y Hegel están de acuerdo. Para Kant, lo que sí puede aprenderse es la Filosofía como historia. Para Hegel, la Filosofía es su historia. La idea de estudiar la Filosofía en su historia es el punto de convergencia, pues por lo demás, las diferencias son evidentes en cuanto al sentido de ese estudio, como medio para enseñar a filosofar. En vez de exponer la propia vez de disponer el propio pensamiento como medio para enseñar a filosofar, ¿por qué no limitarse a exponer las soluciones aportadas por los grandes filósofos, convertidos así en métodos para enseñar a filosofar?

La idea de limitarse a enseñar Historia de la Filosofía ha sido llevada a la práctica en el Bachillerato italiano. La reforma de Gentile influyó en esta orientación historicista (86). Incluso no faltan en nuestros días partidarios de reducir la enseñanza de la Filosofía a su historia (87).

La enseñanza de la historia de la Filosofía es necesaria pero no suficiente. Es absolutamente necesaria para que el alumno capte el carácter histórico de todo lo humano, y en concreto, del saber. Pero además es muy conveniente como antídoto contra el dogmatismo, aún sin negar que en este aspecto, planea la sombra del escepticismo. Pero la explicación de la Historia de la Filosofía presupone que el alumno sabe lo que es Filosofía, o al menos, ha to-

mado previamente contacto con ella. En este sentido, no es suficiente una exposición histórica de la Filosofía sin que la haya precedido una exposición sistemática. No se trata de sustituir el propio pensamiento por la exposición de los ajenos, como achacaba Menéndez Pelayo a Verney (88).

Pienso que es preferible que el alumno inicie su aprendizaje del filosofar en la filosofía vivida por el profesor, y no en la pluralidad de los sistemas históricos. El riesgo innegable del dogmatismo tendrá su contrapunto en el estudio histórico. Ambas actitudes —sistemática e histórica— no se excluyen sino que se complementan, contribuyendo a evitar el doble escollo del dogmatismo y del escepticismo. Al enseñar a filosofar con nuestra propia concepción filosófica, no debemos olvidar nunca que es una más entre otras. La Historia de la filosofía es un complemento, no un sustituto del propio pensar. El orden lógico pide un curso sistemático, como el de 3.º del B.U.P. seguido de una Historia, como en el C.O.U. Al armonizar ambas perspectivas, no olvidemos la afirmación de Jaspers: «la busca de la verdad, no la posesión de ella, es la esencia de la filosofía» (89).

La encuesta de la Unesco sobre la enseñanza de la Filosofía insiste como tema principal en el respeto a la libertad del alumno (90). La finalidad fundamental de la enseñanza de la Filosofía debe ser suscitar en los alumnos la conciencia de los problemas fundamentales de la ciencia y de la cultura, de modo que la reflexión personal y libre sobre los valores y la condición humana fundamente su conducta de cooperación social. Expresamente se precave contra el indoctrinamiento, insistiendo en que se trata de enseñar a pensar por sí mismo. La libertad de investigación y discusión son así condiciones necesarias. Más que transmitir verdades adquiridas, se trata de enseñar a ver los problemas y ayudar a resolverlos, sirviendo nuestra opinión como un medio más.

Hay un correlato entre la libertad del alumno y el «tacto» que se le exige al profesor. Es evidente que los alumnos de Bachillerato no están en condiciones

(85) KANT, en *Crítica Raza Pura*, ed. cit. pág. 419.

HEGEL: *Enciclopedia, Introducción*, n.º 13, traducción de Ovejero, Madrid, 1917, pág. 34.

(86) o.c. en nota 57, pág. 4 y 28-29. Cfr. EDUARD FEY: *Beiträge zum Philosophie. Unterricht in europäischen Ländern. Aschendorff*, Münster, 1978, p. 166-167 y 194-6.

(87) Cfr. F. VEZIN: R.E.F. 20 (1970), n.º 3. Contra esta actitud Sevilla Benito, al informar sobre el II Congreso Internacional de Milán de 1 y 2 XI, 1959, en o.c. pág. 4 y 5, cfr. también el «rapport» americano en p. 23.

(88) «Todo se le vuelve recomendar la historia de la filosofía, como hacen todos los que vagan sin ningún sistema». Heterodoxos, BAC, II, 518.

La misma objeción que Menéndez Pelayo aparece en Nietzsche, en *Consideraciones intempestivas (III)*. Aunque por motivaciones distintas evidentemente. REF 28-4-30.

El sentido de la Historia de la Filosofía en el Bachillerato, cfr. en JEAN LOUIS POIRIER: *La leçon de philosophie*. REF. 28 (1977-78), 45-58.

LUCIEN JERPHAGNON: *L'Histoire de la Philosophie dans l'enseignement du second degré*. REF 22 (1971-2), 5, p. 32-38: «Enseigner la philosophie implique un recours constant à l'histoire de la philosophie». p. 32.

(89) La Filosofía desde el punto de vista de la existencia. *Fondo de Cultura Económica*, Breviarios, p. 11.

ALEX EDMOND SCHLUB: *Sur la mise en question de la Philosophie*. REF 21 (70-71), 1-1-14, especialmente 13.

(90) *L'Enseignement de la Philosophie. Enquete internationale*. París. 1953. Cfr. la «Déclaration commune des experts», p. 13-15. y *Conclusions de l'Enquete*, p. 195-202.

de juzgar por sí mismos el valor de las diversas soluciones. Por otro lado, la influencia del profesor sobre jóvenes intelectualmente inmaduros es muy fuerte. Un profesor corre el riesgo de convertir sus clases en tribuna de sus propias convicciones y realizar una labor proselitista, buscando más ganar adeptos para una doctrina que ayudar a los alumnos a buscar la verdad.

Dos son los flancos de donde más fácilmente puede surgir el proselitismo, con un común denominador: el activismo religioso y el político, tan parecidos en el fondo (91). Desde el activismo es difícil aceptar que las propias convicciones filosóficas son un medio y no un fin de la enseñanza, con el consiguiente respeto a la libertad del alumno. No se trata de violentar la conciencia de ningún profesor, obligándole a callar lo que estima ser verdadero. Pero el sentido de autocrítica y de respeto ante la indefensión ideológica del alumno deben evitar toda actitud avasalladora de imposición ideológica. El afán proselitista de los profesores de Filosofía es un serio obstáculo, no sólo para la convivencia en la libertad, sino para la supervivencia misma de la Filosofía como asignatura (92).

(91) Cfr. M. LIEBER: *Professeur de Philosophie*, REF 19 (68-69), p. 27 y el mismo en *Liberté du professeur et liberté des élèves*, REF 19 (1968-69). 19-20.

JEAN BRUN: *De la science au terrorisme intellectuel*. REF. 21 (1970-71), p. 28-34.

ETORRE LOJACONO: *La réforme de l'école secondaire supérieure et la conception de l'enseignement de la philosophie en Allemagne Fédérale*. REF 27 (1976-77), p. 45-56.

(92) Cfr. *Enseignement et endoctrinement*, de OLIVIER REBOUL, en «Dialogue», *Revue Canadienne de Philosophie*, septiembre 1975, p. 443-462.

El tema del neutralismo o apoliticismo de la enseñanza de la Filosofía ha hecho correr ríos de tinta. Cabría citar a favor de la función de la Filosofía como transformadora de la realidad social y la correspondiente forma de ser enseñada, además de los autores contemporáneos citados en la nota 74 a:

E. BOLIBAR: *Pour une politique de l'enseignement philosophique*. REF, 19 (68-69), 5, 9-19, y la réplica en el n.º 6, p. 19-20, por M. LIEBER y en 20 (69-70), 1, 26-27 por P. DE LOYE.

Projet de réforme de l'enseignement de la philosophie proposé par le Parti communiste français. REF, 20 (69-70), n.º 4, p. 56-58.

J. COLOMBEL: *Pent-on encore enseigner la Philosophie aujourd'hui? Les Temps Modernes*, 26 (1970) 1932-1649 y 2058-2073.

V. BOZAL: *Filosofía e ideología burguesas en España*. Zona abierta 3 (1975), 90-107. En la misma entrevista con J. MUGUERZA (158-168). cfr. el resto del mismo número.

FERMIN BOUZA: *Fenomenología del absurdo. La filosofía en la enseñanza Media*, p. 86-88.

Equipo Comunicación: *La filosofía marxista en España*, 76-84.

ANTONI DOMENECH: *A propósito de algunas interpretaciones del filósofo de Lenin*, pág. 137, nota 67.

FERNANDO SAVATER: *La Filosofía como anhelo de la revolución*, 44-47.



DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS DEL I.E.P.S.

- CIENCIAS DE LA NATURALEZA: HACIA UNA NUEVA DIDACTICA. 150 Ptas.
- LA CIENCIA INTEGRADA EN EL PROGRAMA ESCOLAR. 175 Ptas.
- BACHILLERATO Y CIENCIA INTEGRADA (I). PROYECTO CIB. 175 Ptas.
- BACHILLERATO Y CIENCIA INTEGRADA (II). FISICA Y QUIMICA. 175 Ptas.
- UN ENSAYO DE CIENCIA INTEGRADA.
Libros del alumno para 4.º, 5.º, 6.º, 7.º y 8.º de E.G.B.
Guías para el profesor.
- Ana Jesús Hernández:
EXPERIENCIAS DE INTERDISCIPLINARIEDAD. Las Ciencias Naturales en el Bachillerato. 300 Ptas.

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

 Por Víctor SANTIUSTE BERMEJO (*)

INTRODUCCION

Los estudios actuales de Psicología Experimental que se instalan en la corriente conductista muestran una profunda decepción científica por los temas que implican referencia al dualismo e, incluso, al mentalismo. Lo que voy a manifestar a lo largo de este artículo se fundamenta, por contraposición al conductismo, en los siguientes convencimientos: a) la radical incompleción del empirismo conductista para explicar la conducta lingüística y la actividad mental del hombre; b) la importancia de las realidades universales, abstractas e innatas en la actuación mental del ser humano, y c) la posibilidad de reducir los, aparentemente irreductibles, planteamientos doctrinales empiricista y racionalista mediante la aplicación del experimento a la comprobación de las mencionadas realidades universales, abstractas e innatas.

En este mismo sentido se manifiestan Vygotski (1) que propone «hacer objeto de investigación las formas superiores de la actividad consciente, peculiares del hombre, y enfocarlas científicamente» y la Escuela Generativista que incide en la necesidad de observación de la actividad propia del hombre (el lenguaje) para acercarse al estudio de la mente. Ambas perspectivas son radicalmente distintas ya que mientras Vygotski propone la búsqueda de las raíces de las funciones psíquicas del hombre en algo exterior al propio sujeto (historia social de la humanidad, formas de trabajo y lenguaje), Chomsky, desde el dualismo cartesiano, plantea el estudio de la mente a través de referencias a las funciones internas de índole «superior» que realiza el sujeto. Es posible, en nuestra opinión, hallar el factor común a ambas teorías en el análisis de la estructura, pensamiento-lenguaje (2) ya que las dos consideran al lenguaje como la más importante «actividad peculiar del ser humano», Vygotski considera el lenguaje como instrumento de asimilación social y Chomsky lo estudia desde su más profunda referencia a los supuestos racionalistas y a su pretensión experiemntal.

I. EL CONCEPTO DE MENTE

1. Repaso histórico

El proceso de formación del concepto de Mente se estructura en tres momentos:

a) *Consideración de lo mental como espiritual*

Esta concepción procede, como es bien sabido, de las influencias mítico-religiosas orientales sobre la filosofía griega, para la que el alma es principio intencional dinámico de todas las acciones. Lo psíquico es, fundamentalmente, biológico, vital: nutrición, emociones, pensamiento, etc. Los actos de pensamiento: intelectivos y volitivos ofrecen dificultades para ser referidos intrínsecamente a lo orgánico, por lo que se hace precisa su consideración metafísica y, por consiguiente, su interpretación espiritualista y no subordinada a las mismas leyes que los hechos materiales. Es la consideración del «hecho psíquico» como expresión del mundo aparte en que consiste el psiquismo-espíritu del hombre.

b) *Consideración de lo mental como cogitatio*

La doble perspectiva planteada es recogida por el dualismo cartesiano quien reduce la mente espiritualista a mera «cogitatio» o mundo de la conciencia. Lo físico es extenso, material, cantidad y movimiento inerte, efecto de choques o reacciones mecánicas. Entre ambas, res extensa y res cogitans, la comuni-

(*) Catedrático de Filosofía del I.N.B. «Gabriela Mistral» (Madrid).

(1) Luria, A.: *Introducción evolucionista a la Psicología*. Ed. Fontanella. Barcelona, 1977, p. 13.

(2) Vygotski, L.: *Thought and language*. New York, 1962. Chomsky, N.: *Language and Mind*. Trad. esp. Ed. Seix Barral. Barcelona, 1971.

cación es imposible ya que la conciencia o psique es inextensa, cualitativa, dinámica, íntima, personal.

La irreductibilidad de estos planteamientos entre mecanicistas y dinamicistas es la consecuencia lógica de la doctrina dualista cartesiana. El concien-cismo, el «yo soy y todo es conciencia» de Berkeley, estima la consideración de la conciencia como conciencia pura. El corporeísmo - fisicismo, se queda en el extremo opuesto; frente a la conciencia pura sostiene el puro cuerpo en una evolución mecanicista que va desde el animal-máquina (Malebranche), al hombre-máquina (La Mettrie) y, por fin, al hombre-cosa del conductismo actual.

c) *Posiciones críticas del equívoco dualismo cartesiano*

La posición denominada «sincretismo paralelista» estima las dos clases de actos del sujeto: actos de conciencia y actos corporales. Sin embargo, en la afirmación de la existencia de ambas realidades se produce una referencia de una a otra: en el concien-cismo se habla de conciencia encarnada y en el fisicismo de conducta corporal significativa. Estas teorías suponen el reconocimiento y la incorporación del hecho de que las operaciones son observables experimentalmente por la conciencia y la conducta. La mente, ya a partir de Locke, deja de ser alma (Soul) y pasa a ser «mind». Y esta diferenciación no es caprichosa, sino que responde a una actitud de fondo: «alma» connota una principialidad y la admisión de una sustancia a la que no se puede acceder desde el terreno experimental.

La mente es concebida, pues, desde este sincretismo como experiencia (experience), o lo que es lo mismo, como «erfahrung» más que como «erlebnis», conciencia o experiencia subjetiva. Es decir, que se produce una doble reducción de la mente hacia lo fisiológico. En una primera etapa la reducción consiste en la consideración de lo mental como «intencionalidad encarnada» o bien como «significación físicamente real». Supone esta teoría reduccionista una superación del dualismo cartesiano. El hombre es consciente y corpóreo. La actividad es la primera conducta del hombre en el mundo. La conciencia (Cum-scientia) es copresencia a la realidad y se apoya en una actividad real. La situación primera de esta actividad es la realidad estimulante y la estimulación significativa es irreductible a pura significación. La respuesta es movimiento significativo irreductible a pura alteración espacial. La conducta entera es un conglomerado psicofísico (o sea significación e intencionalidad en cuanto psíquica y estructura corpórea en cuanto física). Esto significa, a nuestro ver: a) que la mente o lo mental es conciencia empírica y, por tanto, está constituida intrínsecamente por una dimensión corpórea; b) que es posible estudiar la manifestación física de esa conducta; c) que es presumible describir la consistencia de esa mente en lo referente a su aspecto físico; d) que, de alguna manera, debe ser posible la referencia a lo psíquico mental a través del estudio experimental de las principales manifestaciones físicas de la mente.

2. Aproximación descriptiva

Con los datos precedentes creemos posible establecer una primera aproximación al concepto de

Mente. Las principales obras sobre el tema reflejan una idea básica: la mente humana es fruto de un proceso evolutivo que, partiendo de las especies inferiores, llega hasta el hombre en manifestaciones fisiológicas y sociales cada vez más complejas y adaptadas al medio en que se desenvuelve cada especie.

El ser humano aúna las características ontogénicas propias de especies a las que subsume: posee la irritabilidad, propia del mundo vegetal, posee la sensibilidad, propia del mundo animal y resume el perfeccionamiento del sistema nervioso en la corticalización progresiva. Pero además el ser humano se rige en su actividad por guías que podríamos denominar de «Índole superior» o «espiritual», como son motivaciones de saber, de comunicación, de estima social o los idealismos políticos, religiosos, etc. Estas características en las que se fundamentan hechos humanos tan trascendentales como la libertad, la investigación, la ciencia y la trasmisión de los conocimientos, hacen que la mente capaz de tales eventos sea considerada también como un principio anímico generador de las citadas actividades superiores del hombre. Claro es que en esta afirmación está en juego toda una teoría de la vida humana: el hombre como principio único material frente al hombre como compuesto corpóreo-espiritual. Salvemos, por el momento, esta trascendente connotación; hemos de conformarnos, si queremos permanecer en una referencia positivista y científica del tema, con una aproximación a la mente del hombre a través de las funciones que realiza. En cualquier manual serio de Psicología podemos encontrar como factores de la mente los referentes a la sensibilidad, captadores de la realidad exterior, incluyendo el factor integrativo de la mencionada información y su referencia a la subjetividad del cognoscente; el hecho de subjetivar los conocimientos recibidos a través de la capacidad perceptiva; la capacidad de reflexión o de pensamiento, atribuible en su nivel superior a dos hechos previos trascendentales: la culturización o socialización y el lenguaje, y, por último, la capacidad motivadora complementada con la acción.

Vamos a reducir nuestra investigación a la actuación mental superior propia del hombre, es decir, al pensamiento, considerando que la mente del hombre y su actividad de conciencia es fruto, en su manifestación más propia —el lenguaje—, del desarrollo natural de facultades inherentes al organismo que sólo superficialmente tienen que ver con las formas sociohistóricas de Luria y con el ambiente físico-estimulador del conductismo. Lo que significa que la pregunta ¿qué hace el hombre cuando piensa? habrá de ser reducida, más básicamente, a las preguntas ¿cómo aprende el lenguaje? y ¿cómo emplea el lenguaje? El lenguaje es, además, una manifestación de la simbiosis fisiológica y abstracta en que consiste la mente: se oye y se entiende (aférente) y se conceptualiza y se expresa (eferente). Es evidente, a nuestro juicio, que el estudio del lenguaje como fenómeno único, no derivable de los sistemas de comunicación animal, ha de conducirnos a lo específico de la mente capaz de producir tal fenómeno. J. B. Carroll expresa la misma idea con una perspectiva más conductista: «tras el mensaje que un hombre dice debemos inferir toda la gama de actos psicológicos: percibir, desear, pensar, creer, sentir, etc. (3).

(3) Carroll, J. B.: *Language and Thought*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey. U.S.A., 1964.

II. PSICOLINGÜÍSTICA Y FILOSOFÍA DEL LENGUAJE

Nuestra tesis se manifiesta, más radicalmente, como una reducción científica del tema genérico *pensamiento-lenguaje*, cuya temática base es la teoría del significado, es decir, la Semántica como punto de partida (Goodman, Quine, Wittgenstein), a la estructura *mente-lenguaje*, cuya representación básica es la Sintaxis. Y esto porque el hombre es un animal sintáctico y estando determinada la estructura de la sintaxis por la estructura de su cerebro, el estudio de la sintaxis se convierte en clave para el estudio de la mente. La sistematización de estas ideas no está, como mostraremos, en la Filosofía del lenguaje, sino en la Psicolingüística. El análisis de la problemática se aleja de lo contextual y accesorio semántico y pretende acceder a lo radical sintáctico. La Psicolingüística se constituye, pues, como una ciencia que va más allá de la simple unión de Psicología y Lingüística.

No es reducible la Psicolingüística a la Filosofía del lenguaje más que en el enunciado y tratamiento de algunos temas específicamente filosóficos: por ejemplo, el tema filosófico de la consistencia del conocer, entrevisto a través del estudio psicolingüístico de la adquisición del lenguaje; el tema filosófico de las propiedades generales del entendimiento humano (universales), entrevisto a través del tema psicolingüístico de la determinación de los principios universales de la gramática universal considerados como propiedades generales de la mente; el tema filosófico de la capacidad humana para la libertad en relación con el tema psicolingüístico de la creatividad lingüística y de su especificidad humana. Existen otros temas que podríamos denominar comunes. Los más importantes son: el tema del significado o referencia de los signos lingüísticos a sus significados y el tema de la constitución biológica innata como componente necesario para explicar la capacidad humana para articular el lenguaje.

Hay, sin embargo, una especificidad que hace a ambas disciplinas irreductiblemente diferentes. Frente al análisis lingüístico filosófico cuya temática, básicamente, es el estudio de los «usos» de las palabras o de los «juegos del lenguaje» (Wittgenstein) o las relaciones entre uso y empleo (Ryle), o bien, finalmente, la definición de las palabras y su clarificación o significado en relación con el principio de verificación, la Psicolingüística tiene, a nuestro juicio, los siguientes caracteres específicos: a) un enfoque más biológico del hecho lingüístico; b) un enfoque más experimental se propone el hecho de que el sujeto que conoce un lenguaje es capaz de operar con una ilimitada variedad de expresiones en él, así como sugerir y comprobar modelos de ejecución para el que uso el lenguaje; c) un enfoque, por fin, más ambiciosamente específico: ya que si la Psicolingüística comienza planteándose su objeto de manera descriptiva los planteamientos actuales del generativismo, con el descubrimiento de un segundo nivel de referencia en el que sitúa la estructura profunda, hace que sea posible deducir la estructura de la mente a partir del estudio de la sintaxis.

La Psicolingüística, desde la perspectiva del generativismo, se establece como una subdisciplina de la Psicología, cuyo carácter distintivo es la posibilidad de acceso a la conducta humana y a sus claves mentales a través del estudio del lenguaje. Este estudio está influido por dos enfoques complementarios aunque irreductibles: en primer lugar la admisión

mentalista (por influencia del racionalismo) de principios innatos en ese segundo nivel donde se sitúa la estructura profunda y, en segundo lugar, la posibilidad de acceso a esa competencia abstracta por medio de la experimentación.

III. NIVELES MENTALES Y EXPERIMENTACION

Podemos describir la Mente como un sistema de órganos mentales o sistemas altamente específicos organizados en función de un programa genético que determina su función, su estructura, la duración y el proceso de su desarrollo (4). En esta amplísima descripción podemos delimitar dos tipos de problemáticas: a) la referente a los elementos constitutivos de la mente y b) la referente al tipo de interacción que hay entre cada órgano mental componente del sistema cognoscitivo general. Respecto al punto a), una primera aproximación nos permite afirmar que la Mente consta de un sistema de facultades o factores (siendo el lenguaje uno de ellos) y que cada factor posee un carácter específicamente biológico y se desarrolla, como el resto del cuerpo, con el tiempo y con la influencia del medio exterior. Respecto a b), es decir, al funcionamiento de ese programa genético, es preciso plantearse previamente un sistema de observación de las tareas que realiza. Chomsky piensa que una de las principales funciones es la de la adquisición de conocimientos (5), a cuyo efecto se han de considerar como factores más relevantes los procesos de percepción y de aprendizaje general. Frente a estos dos temas existen dos posturas radicalmente encontradas: el racionalismo y el empirismo. El racionalismo presta atención fundamental a las estructuras intrínsecas que condicionan las operaciones mentales. A través de los escritos de Descartes (6), Cordemoy, La Forge y Port Royal se hace preciso admitir, respecto de la percepción, la existencia de procesos y principios organizativos centrales:

«Nada llega a nuestra mente de los objetos externos a través de los órganos de los sentidos, aparte ciertos movimientos corpóreos..., pero aún estos movimientos, y las figuras que suscitan, no los concebimos en la forma que adoptan en los órganos de los sentidos... De aquí se deduce que las ideas de los movimientos y las figuras son innatas en nosotros. Y tanto más innatas deben ser las ideas de dolor, color, sonido y similares para que, con ocasión de ciertos movimientos corporales, nuestra mente pueda exhibir estas ideas, pues no tienen similitud con los movimientos corporales...» (7).

El innatismo entrevisto por el cartesianismo ha constituido la base teórica para la admisión de un cierto ingenio perceptivo «puesto» por el sujeto en el acto de conocimiento y que deberá estar compuesto por factores específicos —como han demostrado Lorentz y Tinbergen—, por factores procedentes de la herencia de cada sujeto y, finalmente, por factores de la experiencia.

Para el empirismo el conocimiento es expresado

(4) Chomsky, N.: *Chomsky conversa con M. Ronat*. Granica Ed. Barcelona, 1978.

(5) Chomsky, N.: *El lenguaje y la mente* en H. Conterras: *Los fundamentos de la gramática transformacional*. Siglo XXI. Ed. México, 1971.

(6) Descartes, R.: *Obras completas*. Ed. Adam y Tannery. Vol. 8.

(7) *Ibidem*.

como un sistema de hábitos adquiridos a partir de la experiencia y de manera accidental e intrínseca. De esta manera se expresa Quine y, particularmente, Skinner (8), aunque incorporando las leyes de los mecanismos reflejos de condicionamiento, refuerzo, hábito, y de las propiedades más generales de asociación, abstracción generalización, entrenamiento e instrucción.

A estas dos posiciones deben corresponder dos concepciones distintas del aprendizaje; así, para el racionalismo es evidente la existencia de ideas y principios innatos en la adquisición de conocimientos, mientras que el empirismo entiende el aprendizaje como la construcción más o menos sistemática de un entramado de hechos proporcionado por la experiencia. *Adquisición frente a aprendizaje*, expresando el primer concepto la disposición natural, la potencia activa, la existencia de unas facultades y de unos principios innatos que se actualizan en contacto con los estímulos ambientales precisos.

IV. EL LENGUAJE COMO MODELO DE LA ACTIVIDAD DE LA MENTE

La aplicación de la teoría racionalista al sistema cognoscitivo humano es el tema básico de la teoría de la gramática generativa. Es bien sabido que Von Humboldt aplicó el enfoque racionalista del tema del conocimiento al caso especial del aprendizaje de la lengua. Su teoría sobre la percepción del lenguaje le llevará a la admisión de una «forma del lenguaje» (derivada de la «grammaire generale» de Port Royal) que producirá, a su vez, la estructura subyacente, «una y la misma en todas las lenguas», en Chomsky. La teoría humboldtiana sobre la percepción del lenguaje supone un sistema generativo de reglas como base de la producción e interpretación del lenguaje.

La lengua se constituye como una estructura de formas y conceptos basada en un sistema de reglas (9) que tienen como propiedad la de ser recursivas (según las doctrinas de Post, Church y Turing) y que permitirán hacer «un uso infinito de medios finitos» o sea construir y entender oraciones nuevas continuamente sin previo proceso de aprendizaje por asociación, analogía y generalización, y con la sola limitación de las capacidades mnemónicas. La adquisición del lenguaje es, como hemos venido explicando, un hecho debido a la maduración de una facultad del lenguaje innata cuya potencialidad se desarrolla en contacto con la experiencia lingüística particular de cada sujeto.

Por otra parte, en relación con la teoría perceptual, parece suficientemente probado en la teorías del «a priori» biológico de Lorentz, de la abducción de Peirce y del genetismo de Monod, que cada ser posee un sistema perceptual propio de la especie que, adaptándose a su espacio vital, determina las posibilidades de adquisición de conocimientos. Otro problema será el de la consistencia de ese componente innato o bien, aplicado a la adquisición del lenguaje, si resulta posible la creencia en la existencia de unos ciertos principios intrínsecos de la mente que proporcionarían situaciones constrictivas fijas en el mencionado proceso de adquisición.

Básicamente, pues, hemos pretendido reducir el proceso de conocimiento general a un proceso de adquisición de la lengua y, por consiguiente, a una teoría de la percepción y, más ampliamente, del aprendizaje. Esto, a partir de los medios notacionales de la descripción lingüística, es decir, de los datos lin-

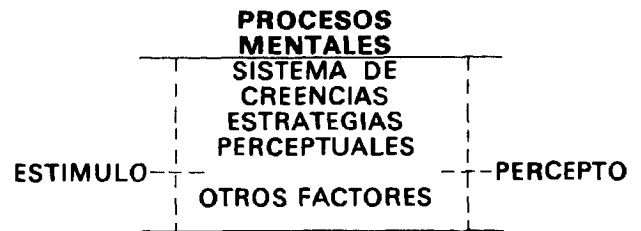
güísticos brutos, deberá constituir una hipótesis sobre la estructura de la mente y, secundariamente, sobre la índole del pensamiento humano.

V. HIPOTESIS PERCEPTUAL Y DE APRENDIZAJE SEGUN EL GENERATIVISMO

Las hipótesis que vamos a describir tienen su fundamento e influencia externa en los aspectos técnicos de la comunicación y la paulatina sustitución de las condiciones personales del acto de comunicación por sus símbolos en forma codificada. Las obras de N. Wiener y C. Shannon (10) plantean una «teoría de la información»; sus estudios sobre las características de los estímulos; su creación de los nuevos conceptos de estímulo incierto, entropía y redundancia ofrece una posibilidad de referencia al hecho perceptivo humano un punto más científico que el propuesto por la Gestalt. Por fin, la influencia de los estudios de ingeniería en los que dados una estructura:

INPUT BLACK BOX OUTPUT,
y sabida la relación entre el Input (aducto) y el Output (educto) se puede inferir el contenido interno de Black Box.

La hipótesis del modelo perceptual (MP) propuesta por Chomsky (11) se articula así:



El estímulo físico puesto en contacto mediante la sensación con lo que hemos interpretado como «procesos mentales» se transforma en percepto. Ciertamente los factores que Chomsky atribuye a la Black Box el Modelo Perceptual son ambiguos y carentes de concreción. Podríamos interpretar, probablemente, las *estrategias perceptuales* de la misma forma que las escuelas fisiológica, gestaltista y conductista interpretan la organización perceptual (leyes fenoménicas de agrupamiento (12), de la trasposición, principio de pregnancia, articulación de figura-fondo, etc.). De igual manera hay que interpretar la inconcreta denominación *otros factores*, «tales como la organización de la memoria» (13), referida a los otros componentes del hecho mental humano como capacidad de formación de imágenes, capacidad mnemónica, capacidad de generación de con-

(8) Skinner, B.: *Verbal Behavior*. Appleton Century Crofts. Nueva York, 1957.

(9) Chomsky, N.: *El lenguaje y la mente*. En Contreras comp., pág. 190.

(10) Wiener, N.: *Cybernetics*; Shannon, C.: *A mathematical theory of communication*.

(11) Chomsky, N.: *Naturaleza formal del lenguaje*. En Lenneberg: *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Ed. Alianza. Madrid, 1975.

(12) Osgood, Ch.: *Curso superior de Psicología Experimental*. Ed. Trillas. México, 1969.

(13) Chomsky, N.: *El lenguaje y la mente*. En H. Contreras comp., pág. 192.

PHYWE

MATERIAL DIDACTICO PARA:
FISICA, QUIMICA Y BIOLOGIA
MOBILIARIO E INSTALACIONES DE
LABORATORIO



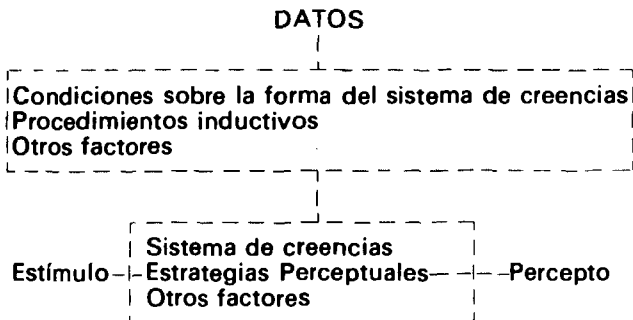
- E.G.B.
- BACHILLERATO
- C.O.U.
- FORMACION PROFESIONAL

LOS MEDIOS DIDACTICOS SON UN FACTOR IMPORTANTE EN LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA A CUALQUIER NIVEL PHYWE ES SINONIMO DE CALIDAD.

PHYWE ESPAÑA, S. A.
C/ San Nicolás, 15 - 1.º A
Telfs. 247 99 39 - 242 29 48
Telex: 43811-DIPH
MADRID-13 (ESPAÑA)

ceptos a través del lenguaje, ya en sí mismo (como pensamiento), ya aplicada a la solución de problemas (como inteligencia). Hasta aquí, no parece desprenderse nada nuevo en la teórica composición del MP. La tercera característica o *sistema de creencias* parece contar con el carácter de adquirido (frente al innatismo de las estrategias perceptuales y los factores mentales), de aquí que Chomsky se plantee el problema de su adquisición, al mismo tiempo que propone un «modelo de Aprendizaje» que contiene, de manera imprecisa, los factores condicionantes del sistema de creencias.

El Modelo de Aprendizaje se estructura así:



Chomsky explica la estructura del esquema propuesto de manera poco clara y provisional. Los «datos» a que se refiere con input parecen ser las manifestaciones externas a que se ve sometido el sujeto; admite, de igual manera, unas «estrategias inductivas innatas» y otros factores tales como la «organización de la memoria», factores ambos comunes a la estructura del Modelo Perceptual. No es explícito Chomsky al tratar este Modelo General de Aprendizaje. Tampoco excesivamente original en los contenidos básicos del sistema (datos externos, estrategias perceptuales, percepto, factores mentales primarios), salvo en lo menos preciso de su elaboración: el *sistema de creencias*. Hemos interpretado antes este sistema de creencias como algo adquirido. Pero esta afirmación hay que matizarla. El sistema de creencias se *adquiere* en sus factores externos: los datos, pero contiene, para Chomsky, *datos innatos*: las estrategias inductivas y los factores mentales. Respecto a las «condiciones sobre la forma del sistema de creencias», en nuestra opinión, contiene todas las posibilidades de explicación tanto de elementos adquiridos como innatos, necesarios para la explicación de cualquier teoría del conocimiento en el ámbito del racionalismo.

VI. EL LENGUAJE COMO MODELO DE LA ACTIVIDAD DE LA MENTE

La relación entre la actividad lingüística en su referencia a la Mente es tratada de manera sistemática por J. J. Katz en su teoría mentalista. Es clara la dialéctica que se establece entre las concepciones lingüísticas bloomfieldianas y mentalistas. El mentalismo pretende completar las teorías taxonómicas esclareciendo o tratando hechos a los que no llegan los métodos del conductismo, mecanicismo, operacionalismo y fisicalismo. Es preciso, por otra parte, puntualizar: a) que al hablar de mentalismo en modo alguno nos referimos a un mecanismo dualista; b) que esta

referencia a lo mental y a su posible estructuración y funcionamiento hay que considerarla como una hipótesis científica acerca de los componentes no observables del acto lingüístico, y c) que, finalmente, la referencia de esta hipótesis es a un mecanismo cerebral cuyos fenómenos electroquímicos hacen posible la comunicatividad del hablante-oyente.

Dicho esto, hay que tratar de precisar cómo se elabora una Teoría Mentalista del lenguaje. ¿Cómo se aplican los modelos MA y MP al lenguaje?

- a) Respecto del Modelo Perceptual:
- el estímulo = la señal lingüística (14)
 - el percepto = la representación del enunciado con que el hablante-oyente identifica la señal lingüística y de su representación.

Chomsky define el «percepto» como «la descripción estructural de una expresión lingüística que contiene información fonética, semántica y sintáctica» (15). El primer paso de la investigación psicolingüística se establece con el estudio del percepto, que incluye los siguientes hechos:

1. La consideración de la doble estructura sintáctica: *superficial*, relacionada con la forma fonética y *profunda*, que da la información precisa para la interpretación semántica. Este primer esquema chomskiano ha debido ser modificado en su estudio de la entidad de la estructura y de su valor respecto del hecho semántico (16).

2. El hecho de la semejanza de estructuras superficiales y desemejanza de estructuras profundas y de interpretaciones semánticas en oraciones como:

- I) John is easy to see.
- II) John is eager to see (17).

Las distintas funciones de los componentes inmediatos de estas frases en el nivel profundo deben estar controladas por principios gramaticales no superficiales y deben estar sobreentendidas en el percepto ya que el oyente-hablante, por lo menos aparentemente, no recibe instrucciones específica de estos hechos que, sin embargo, maneja diestramente. Se hace preciso admitir un mecanismo mental responsable de lo abstracto de la estructura profunda. En opinión de Chomsky lo abstracto del percepto ha de ser atribuido, en el caso del lenguaje, al «sistema de creencias», es decir, al sistema de condiciones, procedimientos inductivos y otros factores mentales del Modelo de Aprendizaje. Llamaremos a este «sistema de creencias» Gramática Generativa o sistema de reglas que especifica la relación entre sonido y significado y genera la clase de descripciones estructurales constitutivos de la lengua (18).

(14) Chomsky, N.: *El lenguaje y la mente*. En H. Contreras comp., pág. 193.

(15) Ibidem. Pág. 193.

(16) Chomsky, N.: *Cuestiones de forma e interpretación*. Cuadernos Teorema. Revista «Teorema». Valencia. 1977. Pág. 11.

La influencia de la estructura superficial sobre la interpretación semántica ha sido demostrada por Santiuste, V.: *Adquisición de estructuras sintácticas de 5 a 10 años. Contribución al examen experimental de la teoría de N. Chomsky. El principio de Ambigüedad*. Tesis Doctoral. Universidad de Madrid. 1978.

(17) Las oraciones de Jhon son citadas por Chomsky en *Current Issues in linguistic theory*. The Hague Mouton. 1964. Pueden traducirse al español como *Juan está fácil de ver*-*Juan está deseoso de ver*.

(18) Chomsky, N.: *El lenguaje y la mente*. En H. Contreras comp., pág. 197.

El problema de la referencia al esquema mental se nos aclara con la consideración de la Gramática como efecto de un cierto L.A.D. (Language Acquisition Device) de esta forma:



El Modelo Perceptual debe incorporar el esquema que da origen a G que, a su vez, como modelo de competencia da origen al lenguaje. Ahora bien, L.A.D. tendrá como misión la selección de una gramática, por lo que se hace necesario referir este proceso tanto a los datos brutos como a la estructura interna del L.A.D. El único dato que poseemos, por el momento, para la determinación de esta estructura es la correspondencia entre el input (datos) y el output (Gramática). Ahora bien, ¿qué datos podemos inducir se esta relación?:

A) Referentes a la adquisición del lenguaje

1. El sujeto elabora una *teoría del lenguaje* a partir de una representación muy incompleta de datos de esa lengua. Esta teoría, según Chomsky, es la teoría ideal subyacente (19). Añadamos a esta información que «el niño contruye su teoría ideal sin instrucción explícita y adquiere este conocimiento cuando aún no es capaz de grandes logros intelectuales en muchas áreas (20).

2. Si la dependencia en la adquisición no hay que fijarla en los datos inconcretos, escasos e individualizados del corpus, parece lógico que la citada elaboración de la teoría del lenguaje haya de ser atribuida a «propiedades intrínsecas de la organización mental».

3. El conjunto de propiedades intrínsecas se constituyen en el factor denominado «restricción innata». ¿Cuál es su función? y ¿de qué principios consta?, son los dos posibles datos sobre los que se puede fundamentar nuestra teoría.

En relación con la función, la «restricción innata» hace que el niño vea determinado el curso de aprendizaje de su lengua. El niño no sabe qué lengua va a aprender, pero, seguramente —dice Chomsky—, sabe que la gramática de esa lengua debe tener una forma predeterminada que excluye muchas lenguas imaginables. La tarea del niño es seleccionar la hipótesis adecuada de entre las que su teoría le presenta como posibles. Después de hacer la selección el niño puede confirmar su decisión con el resto de la evidencia a que tiene acceso. Una vez que la hipótesis ha sido confirmada, el niño sabe la lengua definida por esa hipótesis; en consecuencia, su conocimiento se extiende mucho más allá de su experiencia lingüística y puede rechazar gran parte de esta experiencia como imperfecta.

El mecanismo L.A.D. implica, como estructura innata, a cada uno de los principios formulados en la teoría del lenguaje. Estos principios son los Universales lingüísticos, hipótesis de cuya existencia no parece que se pueda dudar en su referencia sustantiva (existencia de estructuras comunes S-V-P o leyes de la gramática universal, etc.) (21), ni en su referencia psicológica o existencia de una facultad del lenguaje que posee una estructura común a todos los seres humanos (recuérdese las propuestas de Lorentz, Monod, Jakobson, etc.). No sucede lo mismo respecto a los universales formales o sea «los principios generales que determinan las formas de las reglas y su

modo de actuar en las gramáticas de las lenguas particulares» (22). La hipótesis experimental supone que ciertos principios o constricciones universales actúan junto a las reglas específicas para determinar la forma y el significado de expresiones lingüísticas enteramente nuevas. Resulta extraordinariamente complicada la tarea de proponer y enumerar estos principios que se han de incluir en el sistema perceptual (M.P.) de la mente humana. En una primera aproximación citaremos los siguientes:

1. *Principio de Aplicación Cíclica*: Las reglas de los componentes fonológico y sintáctico se ordenan linealmente según una secuencia que se aplica cíclicamente desde las parentizaciones más interiores hasta la oración completa.

2. *Principio de A-sobre-A*: Si una regla transformacional se refiere a una frase del tipo A y la cadena de elementos a la que se aplica la regla contiene dos de estas frases, una dentro de la otra, la regla sólo se aplicará a la más extensa.

3. *Principio de Mínima Distancia*: El sujeto de una oración insertada resulta tachado por efecto de la frase nominal más próxima de entre las que están fuera de dicha proposición.

4. *Principio de Ambigüedad*: Una oración N veces ambigua debe recibir N descripciones estructurales, es decir, N derivaciones no equivalentes.

La justificación de la existencia de estos principios deberá realizarse a partir de la observación sistemática y del análisis de la actuación (performance) lingüística del sujeto, del análisis de las funciones atribuidas a dichas entidades abstractas y de la demostración de la imposibilidad de adquisición de estos principios por inducción.

B) Referentes al uso del lenguaje

Esto es decir tanto como una hipótesis de funcionamiento de la Mente a través de la explicación generativa del hecho lingüístico tal y como la expresa J. J. Katz (23): «El hablante, por razones importantes biológicamente pero sin importancia lingüística, selecciona algunos mensajes que quiere comunicar al auditor... El hablante utiliza, luego, el procedimiento de producción de oraciones para obtener una estructura sintáctica abstracta que tenga como interpretación semántica la conceptualización adecuada de su pensamiento, orden o pregunta. Este procedimiento le ayuda a obtener una oración apropiada a las circunstancias, rechazando todas las estructuras sintácticas que, aunque dotadas de la interpretación semántica adecuada, corresponden a oraciones demasiado largas, muy complicadas sintácticamente, muy pedantes, etc.

Cuando ha obtenido una estructura sintáctica adecuada, el hablante utiliza el componente fonológico de su descripción lingüística para darle a la oración una forma fonética, la que luego es cifrada en una señal que estimula el sistema articulatorio del hablante para que éste vocalice un enunciado de la oración.

(19) Influencia del platonismo de Humboldt.

(20) Chomsky, N.: *El lenguaje y la mente*. En *Contra- ras comp.*, pág. 197.

(21) Vid. a este respecto Hormann, H.: *Psicología del Lenguaje*. Ed. Gredos. Madrid, 1973.

(22) Lyons, J.: *Chomsky*. Fontana Modern Masters. Ed. F. Kermod. London, 1970.

(23) Katz, J.: *El Mentalismo en la lingüística*. En *Contra- ras comp.*, pág. 205.

Las ondas sonoras de que constan estos enunciados son transmitidas a través del aire y, después de llegar al sistema auditivo del oyente, son convertidas en una señal que es descifrada y convertida en una forma fonética, sobre la base de la que el procedimiento de reconocimiento de oraciones del auditor elabora una estructura sintáctica. Después el auditor utiliza su componente semántico para descifrar la oración».

Se subrayan en esta descripción las funciones de los componentes fonológico, sintáctico y semántico según el modelo del Chomsky de *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. La Psicología generativa, como es lógico, no ha ido más allá de proponer el cambio en la interpretación del papel de estos tres componentes lingüísticos en la estructura relacional de sonido y significado. Debemos precisar, además, que los pasos descritos son inconscientes; que cada aspecto de la teoría mentalista implica una realidad psicológica concreta; que las diferencias entre los mecanismos sintáctico, fonológico y semántico, deben corresponder a diferencias entre tres submecanismos del mecanismo central que almacena la descripción lingüística y, por fin, que las reglas y el orden de aplicación de cada componente deben tener su realidad psicológica en las operaciones computacionales de este mecanismo.

VII. COMPLEMENTOS EXPERIMENTALES RESPECTO DE LA TEORÍA GENERATIVA DEL LENGUAJE Y LA MENTE

Todo el sistema de Chomsky tiene una última referencia a un fondo experimental cuyo fundamento lo constituye la posibilidad de acceder a la competencia («competence») a través de la actuación («performance») lingüística de los sujetos. No hay, hasta el momento, más que intentos ya que es necesario construir pruebas experimentales fiables y válidas que recojan las manifestaciones de la actuación del hablante-oyente y tengan en cuenta las numerosas variables individuales y ambientales que no son la competencia en sí, ni los principios universales en sí. Negada por Jakobson (24) la posibilidad actual de comprobación biológica de los universales, el único procedimiento que puede validar dicha hipótesis pasa necesariamente por la Psicología Experimental. En este terreno científico se sitúan las investigaciones de

G. Miller y McKean (25) para probar la realidad de las reglas de transformación; la influencia de factores semánticos en el experimento anterior, estudiada por Slobin y Wason; la consistencia y funcionamiento del binomio estructura profunda-estructura superficial que ha sido experimentado por Fodor, Garret y Bever, Levelt y Santiuste, demostrando la entidad referencial del sujeto a los dos estamentos estructurales; finalmente, C. Chomsky ha trabajado en su tesis doctoral sobre reglas sintácticas de la lengua inglesa relacionadas con principios y constricciones universales enunciadas por N. Chomsky en *Lenguaje y mente* y *Conditions on transformations* principalmente. La línea de investigación de quien esboza estas líneas se dirige a la comprobación y el funcionamiento de los principios citados anteriormente.

El resultado de toda esta labor investigadora no es más que una aproximación rigurosa, un edificio racional hipotético que explica más y mejor la teoría del aprendizaje a través de un complicado modelo perceptual y una vía de investigación tan apasionante como su objeto final: la estructura de la mente. La especificación de los factores que requiere tal modelo de aprendizaje constituye un formidable proyecto experimental referido a cualquiera de los actos perceptuales y de aprendizaje en que se ve implicada necesariamente la actividad docente. Quizá las aportaciones más importantes que podemos ofrecer, a través de estas líneas, sean la experiencia propia de posibilidad del experimento, frente a la postura negativa de A. Schaff, Hierro Sanche-Pescader y M. Richelle (26); la dificultad de comunicación entre los resultados prácticos y los hipotéticos principios innatos abstractos (universales formales), junto a la validez de las teorías básicas del generativismo para la interpretación de las funciones mentales, es decir, el esquema perceptual, el esquema de aprendizaje general y el esquema L.A.D. integrados y complementarios entre sí constituyendo la compleja urdimbre de elementos y funciones innatas y adquiridas en que, necesariamente, debe consistir la mente humana.

(24) Jakobson, R.: *Preliminaries to speech analysis*. M.T.T., 1955.

(25) Vid. Greene, J.: *Psycholinguistics*. Penguin Education. London, 1972.

(26) Richelle, M.: *La adquisición del lenguaje*. Herder. Barcelona, 1975.

4

La literatura latina perdida

Por Crescente LOPEZ DE JUAN (*)

1. INTRODUCCION

Por primera vez tenemos la suerte de contemplar a la literatura como parte fundamental en los planes de estudio de latín en la Enseñanza Media, gracias a su acertada inclusión en la programación actual del COU. En el Simposio sobre *la enseñanza del latín y el griego en el BUP y COU*, celebrado en Oviedo a finales de septiembre del pasado año, se trató en repetidas ocasiones, y a veces en un tono no exento de viva polémica, acerca de los contenidos de los estudios literarios en los programas de ambas lenguas. Pese a las diferencias lógicas de criterios allí manifestadas, nadie propugnó que el desarrollo del temario oficial se interpretara como un *excursus* por toda la historia de la literatura. Antes bien, fue unánime la opinión, en lo referente al latín al menos, de que, ante la amplitud de temas y autores propuestos, había de interpretarse este dato como una opción expresa a estudiar sólo aquellos géneros y autores cuyos textos ofrezcan, a juicio de cada profesor, los contenidos más apropiados, quedando por tanto, para éste una amplia libertad de elección (1).

Si está claro que hemos de abandonar la enseñanza de la historia de la literatura en el sentido tradicional en beneficio de su estudio *in situ*, es decir, en los mismos textos, no es menos cierto que, tanto el autor como la obra en cuestión, deben de quedar *enmarcados* en su ambiente cultural y literario, lo que permitirá extraer del texto sus más profundos valores.

Es decir, que parece obligada una determinada exposición diacrónica. Una introducción a Livio pasa forzosamente por la analítica republicana; y los textos oratorios de Cicerón, el *Pro Roscio* por ejemplo, no exigirán sólo el conocimiento de la existencia de su oponente Erucio y los argumentos por éste empleados en el proceso; habrá que explicar también cómo se conformaban los juicios y quiénes fueron los principales competidores de Cicerón en los tribunales y en los *rostra*; La *Eneida* de Virgilio exige constantes alusiones a Ennio, etc.

Pues bien, cuando se hable en clase de las fuentes de un determinado autor o de los seguidores que su obra tuvo en el tiempo, nos veremos forzados, en la mayoría de los casos, a mostrar que nos son prácticamente desconocidos por haberse perdido sus obras.

2. PROPOSITO Y METODO

El presente artículo pretende ofrecer unos datos conjuntados que harán pensar en algo que todos

sabemos hasta la saciedad, razón por la que corre el riesgo de ser considerado como un manido tópico: que la mayor parte de la literatura latina está irremisiblemente perdida.

Es sobradamente conocida la obra de Henry Bardon sobre la literatura latina desconocida (2), convertida en un clásico ya desde el mismo momento de su aparición. La exactitud, y ante todo la profusión de datos que en ella aparecen, la convierten en obra de consulta obligada para cualquiera que pretenda adentrarse en el tema. Un tema con tan intrincados senderos que muchas veces terminan por cerrarse del todo no permitiendo avanzar por falta de luz. Nada más útil que un estudio detenido de este libro para convencerse de hasta qué punto las letras latinas son para nosotros unas perfectas desconocidas. Ya el propio autor abre su prólogo con una ilustrativa y tajante frase: *«Il faut en convenir: nous ne connaissons pas la littérature latine»* (3).

Aunque vamos a movernos en gran medida en el terreno de los fríos números, creo y espero que la fórmula resulte, a fin de comprobar que la frase que acabo de transcribir no es exagerada y responde con veracidad al estado de la cuestión.

3. LOS DATOS

Los trabajos de A. F. Wert a principios de siglo (4) son ya de por sí elocuentes al arrojar las siguientes cifras:

— 772 autores latinos de los que al menos queda el recuerdo de su existencia.

— 276 no son más que meros nombres para nosotros (35,7 por 100).

(*) Catedrático de Latín del INB de Pozuelo de Alarcón (Madrid).

(1) Pueden consultarse las Actas del mencionado Simposio, editadas por el ICE de la Universidad de Oviedo en colaboración con la Sociedad Española de Estudios Clásicos, septiembre 1978. La ponencia IV versa sobre la programación del COU y estuvo a cargo del doctor don Sebastián Mariner, bajo el título *Didáctica del Latín en el nuevo COU*. Para lo relativo al estudio de la literatura, ver página 28-29.

(2) H. BARDON: *La littérature latine inconnue*. París 1952 II 1956.

(3) O. c. p. 13.

(4) Cf. Trans. and Proceed. 1903 y R. PICHON: *Littérature latine Travaux récents*. Rev. Synt. Hist. 1904, p. 354 ss. Ambos trabajos son citados por Bardon o. c. p. 13, n. 1.

— De 352 poseemos sólo fragmentos (45,6 por 100).

— Y sólo de 144 se pueden leer una o varias obras. Es decir, que el número de autores «*legibles*» hoy representan tan sólo el 18,65 por 100 del total conocido.

Bardon no incluye en su estudio a quienes tienen obras conservadas en la práctica totalidad, aludiendo solamente de pasada a aquéllos cuyos fragmentos son lo suficientemente extensos y abundantes que pueden dar una idea aproximada de la totalidad de la obra en cuestión. Por el contrario, aún dando por buena la cifra de 144 conservados tal como la ofrecía Wert, algunos de ellos se incluyen en su estudio por haberse perdido parte de su producción, aunque, repito, otra se haya conservado.

Después de proceder personalmente a un paciente y laborioso cómputo de los datos ofrecidos por Bardon he comprobado que, *aparentemente*, los resultados son mucho más espectaculares que los de su predecesor. A partir de los índices alfabéticos se han contabilizado un total de 1.336 nombres de autores. Pero, como se acaba de decir, la cifra ha de manejarse con cuidado, pues no todos los en ella incluidos pueden entrar con propiedad en la literatura perdida: es evidente que, para que alguien pueda figurar como *literato*, ha de haber escrito obras literarias. Esta verdad de Perogrullo adquiere una razón de ser en este contexto, cuando comprobamos que Bardon toma lo «*literario*» en una acepción amplísima. Por ejemplo, incluye en su trabajo a todo tipo de escritores, como los eminentemente técnicos y los que utilizaron la lengua griega. Es más, recoge a todos los oradores cuyos nombres son conocidos y que pertenecen a época imperial, siendo así que, según nos consta expresamente, no escribieron sus obras. Habrá adivinado el lector que se está aludiendo a los declamadores del siglo I d. C., de quienes nuestras únicas fuentes de conocimiento son las interminables listas de Séneca el Padre (5).

3.1. No contabilizables

Del millar largo aludido hemos de excluir los siguientes:

a) Los escritores de obras en prosa que entran directamente en los campos de la técnica o de la mera erudición: retórica, jurisprudencia, medicina, agronomía, jardinería, botánica, astronomía, etc. Ascienden a un total de 131.

b) 89 escritores que, según consta expresamente, emplearon la lengua griega de forma exclusiva en los escritos que hoy sabemos perdidos.

c) También ha de ponerse en tela de juicio la existencia misma de 20 personajes con problemas serios de identificación y que muchos estudiosos asimilan con frecuencia a otros mejor conocidos.

d) Ha de excluirse, asimismo, otro reducido número, 16 en total, para quienes tampoco es segura su inclusión en la literatura. Así se dan casos como *T. Cassio Taurino*, firmante de una docena larga de versos en un monumento con la estatua de su padre; o un tal *Tiburtinus*, cuyo nombre aparece igualmente bajo una parodia en forma elegíaca en un muro de Pompeya; o el *Canis*, de quien Varrón transcribe un senario indeterminado (6). Es más que probable que lo hoy conocido no fuera lo único que escribieran, pero carecemos de más información al respecto.

Ya tenemos los 1.336 reducidos a 910. La cifra,

con todo, sigue apareciendo considerablemente mayor que la de Wert.

3.2. Distribución por géneros literarios

Un segundo paso ha consistido en distribuirlos según los géneros literarios que cultivaron. La labor ha sido muy delicada y existe un margen de error, no tanto porque las cifras sean elevadas y el cómputo se haya llevado a cabo manualmente, como porque los problemas, a la hora de asignarles un género determinado, han sido abundantes por los escasos datos que poseemos.

3.2.1. Prosistas (7)

a) La palma, desde el punto de vista meramente numérico, hay que concedersela a la ORATORIA con 410 autores. Una subdivisión: 240 son anteriores o contemporáneos de Cicerón y 170 florecen ya bajo el Imperio. Tratándose de un género tan específico han de tomarse especiales precauciones, dadas sus particulares características. Pero estos datos serán objeto de un estudio más detenido más adelante.

b) 120 cultivaron el género HISTORICO en general (8). Ahora se invierten las proporciones que hemos encontrado en la oratoria: abundan los historiadores de época imperial en una proporción aproximada de 3 a 1. Ello es fácilmente explicable si atendemos a los condicionamientos sociopolíticos de cada época. Pensemos en la función de la oratoria como manifestación de las inquietudes políticas, personales o de partido (ejemplo elocuente son los fragmentos conservados de los hermanos Gracos, en especial los de Gayo), de la lucha de clases o como cauce normal de acceso al poder durante el período republicano. Pues bien, esta función queda prácticamente anulada con el advenimiento del nuevo régimen, manteniéndose tan sólo como oratoria pública la judicial. La historia, por el contrario, se concibió como una apología de la gloria de Roma, sobre todo durante la época republicana, o del sistema establecido en cada momento (9). Abundante, así, las *biografías* y *memorias* (79 escritores), que, si bien se pusieron por primera vez de moda en la época de Sila, pertenecen en su mayor parte a emperadores que pretendían con ello ayudarse a conseguir un buen nombre en la historia. Sólo se han registrado 29 nombres de *historiadores propiamente*

(5) Cf. H. BORNECQUE: *Les déclamations et les déclamateurs d'après Sénèque le Père*. Lille, 1967; M. BONNARIA: *Seneca il Vecchio*, Brescia, 1971.

(6) *Sensumque inesse et motum in membris cerno*, L. I, 6, 81.

(7) E. NORDEN: *Die antike Kunstprosa* (Leipzig, 1918), Stuttgart 1958, hace un estudio pormenorizado del nacimiento y ulterior desarrollo del latín literario en prosa.

(8) Los fragmentos de obras históricas fueron recopilados por PETER: *Historicorum Romanorum Reliquiae* I 1914, II 1907.

(9) Las conexiones entre las manifestaciones literarias y las circunstancias sociopolíticas de cada momento están delimitadas con toda claridad en la obra de T. FRANK: *Life and Literature in the Roman Republic*, Berkeley 1930, traducida por EUDEBA bajo el título *Vida y literatura en la república romana*, traducida por Alberto L. Brixio, Buenos Aires, 1971. En el prólogo declara el autor su propósito con estas palabras: «Dar cuenta de cómo los escritores respondieron a las incitaciones del medio» (p. 10).

dichos, la mayoría analistas. Se ha incluido (aún reconociendo que un tanto inapropiamente) a los 19 *panegiristas* y autores de *invectivas* registrados.

c) Muy poco nos ha llegado de la producción de los 26 escritores que, según noticias, dedicaron sus esfuerzos a la FILOSOFÍA.

d) Para cerrar el cómputo de prosistas, añadimos 81 gramáticos de todas las épocas, aunque en su mayoría pertenecen a los siglos imperiales (10).

Se han dejado sin contabilizar los datos de parcelas escasamente significativas, como la *epistolografía*.

3.2.2. En Verso

a) En TEATRO han sido contabilizados 49 autores que se desglosan como sigue:

34 compositores de comedias y tragedias.

15 dedicados a la atelana artística y al mimo.

Algunos de estos últimos, dado el carácter de las obras a las que se dedicaron, pueden ser simples actores, con más razón cuando sabemos de la costumbre de improvisar en los escenarios en este tipo de obras. Se comprueba, además, que nuestras únicas fuentes de información en bastantes casos son los panegiristas cristianos, con Tertuliano a la cabeza, quienes arremeten contra las formas concretas de representación de estas obras (11).

b) Merecen una mención aparte los 24 poetas EPICOS con obras perdidas. Para la mayor parte ni siquiera es adivinable el título de sus obras. Algo semejante ocurre con los 23 SATIRICOS, cuyas obras no tenemos la fortuna de poseer.

c) Ocupan finalmente una parcela importante los demás géneros que emplean el verso como medio de expresión. Son 98 los incluidos en todas las facetas poéticas no aludidas más arriba expresamente: elegía, poesía lírica, erótica, etc. (12).

3.3. Cultivadores de varios géneros

Las cifras ofrecidas hasta el momento no han recogido la totalidad de los cultivadores de cada género literario por una razón obvia. Ya es conocida la propensión a abarcar varios géneros generalizada en los más señalados escritores. Si se hubiera contabilizado a éstos en cada uno de los que cultivaron, los resultados parciales hubieran sido correctos pero, en la suma global, hubieran quedado los datos notablemente abultados. A continuación se ofrecen de forma escueta las cifras sobre estos polígrafos. Son 80 y de ellos:

47 cultivan dos géneros literarios.

18 cultivan tres géneros literarios.

14 cultivan cuatro o más géneros literarios.

Los últimos son todos muy conocidos. Citemos como ejemplo a Cicerón (13) o Apuleyo o Varrón (14).

Las obras perdidas de todos ellos se distribuyen así:

31 autores de Oratoria.

24 autores de Historia.

9 autores de Filosofía.

26 autores de Teatro.

19 autores de Epica.

48 autores de otras obras poéticas.

4. LA LITERATURA ORATORIA

Ya se ha apuntado la especial problemática que las obras de esta clase representan al estudiarlas desde

nuestro particular enfoque. Habíamos contabilizado cuatro centenares largos de oradores, pero ya entonces se habían puesto reparos dada la amplitud de acepción con que Bardon toma lo «literario». Intentaremos ahora dilucidar cuántos de estos oradores pueden incluirse verdaderamente en la literatura.

4.1. Oratoria Republicana

Desde los más primitivos tiempos de la República el éxito político estuvo íntimamente ligado al dominio de las artes de la persuasión. Se ha comparado, por otra parte, el papel desempeñado por la oratoria en la antigüedad con el de la novela en nuestros

(10) *Grammaticae Romanae fragmenta*, ed. G. FUNAIOLI, Lipsiae 1907.

(11) Existen varias recopilaciones de fragmentos teatrales. Para la época republicana, la más utilizada es la de O. RIBBECK: *Tragicorum Romanorum fragmenta y Comicum Romanorum reliquiae*. Más moderna es la edición de KLOTZ: *Scaenicorum Romanorum fragmenta*, 1953. Textos sueltos en A. ERNOUT: *Recueil de Textes latines archaïques*, Paris 1966. Cf. W. BEARE: *La Escena romana*, Buenos Aires, 1964.

(12) *Fragmenta Poetarum Latinorum*, ed. W. MOREL, Lipsiae, 1927.

(13) Se transcribe como muestra una relación de obras perdidas de este autor:

- I) FILOSOFÍA: *Consolatio; Hortensius; De gloria; De virtutibus; De auguriis*; traducción del *Protágoras* de Platón; traducción de *Las Económicas* de Jenofonte.
- II) DERECHO: *De iure ciuili in artem redigendo*.
- III) DISCURSOS CON FRAGMENTOS: *Cum quaestor Lilybaeo decederet; Pro Vareno; Pro Oppio; Pro Manilio; Pro Fundanio; Pro Gallio; Pro Cornelio (2 discursos); In toga candida; Cum a ludis contionem avocavit; De proscriptorum liberis; Contra contionem Metelli; De consulatu suo; In Clodium et Curionem; De rege Alexandrino; Pro Vatino; Pro negotiatoribus Achaëis*.
- IV) DISCURSOS SIN FRAGMENTOS: *Pro Acilio; Pro C. Antonio; Pro muliere Arretina; Pro Asicio; Pro Bestia; Pro Caninio Gallo; (Pro Catilina?) Pro Cispio; Pro Crasso; Pro Dolabella; Pro Druso; In Gabinium; Pro Maturno; Pro Messio; (Pro Mucio?); Pro Mustio; Pro Scipione Nasica; Pro Orchio; De Pace; Pro Pisone; Pro Popillio Laenate; Cum provintiam in contione deposuit; De Reatinorum causa; Pro Sufferio; Pro Scamandro; Pro Thermo; Pro Titinia*.
- V) «LAUDACIONES» FUNEBRES: la del hijo de Serrano Doméstico; la de Porcia, una de César (?). Y la famosa *Laus Catonis*.
- VI) OBRAS POLITICAS E HISTORICAS: Diálogo a la manera de Heráclides; Diálogo sobre la embajada griega en Roma (?); Diálogo sobre la historia griega; Memoria dirigida a Pompeyo; Memoria dirigida a César; *De suis consiliis o Anecdota*.
- VII) GEOGRAFÍA: *Chorographia (?) Admiranda*.
- VIII) CARTAS: A Pompeyo, a César, a Octavio, a Hircio, a Pansa, a Axio, a su hijo Marco, a Calvo, a Cornelio Nepote, a Bruto (todos estos personajes fueron destinatarios de colecciones enteras). En cuanto a cartas aisladas hay noticias de las enviadas a M. Titinio, a Catón, a Hostilio, a Cerelia, a Marcelo (?) y a Atico. Con el único fin de completar la lista se podrían añadir las que escribió en griego.

(Los datos precedentes están recogidos de Bardon o. c. I, p. 201-202 y de la edición de G. PUCCIONI: *Cicero. Orationum deperditarum fragmenta*. Milán, 1962.

(14) Fue con mucho el más prolífico de los polígrafos latinos. Parece que su producción superó la cifra de los 600 libros sobre los temas más dispares. También puede verse la relación de lo que se sabe perdido en Bardon *ibid.* p. 291-292.

tiempos; pero me atrevería a decir que su paralelo más idóneo es el periodismo, *mutatis mutandis*, naturalmente. En efecto, el romano de la república acudía al foro a ponerse al día sobre los asuntos más actuales, del mismo modo que el ciudadano del siglo XX lee la prensa diaria con los mismos fines. Es evidente que, en este primer estadio, la oratoria no está nunca escrita, pues la fuente de información es la palabra surgida de la boca de los políticos del momento (15). Comprobamos, pues, que, durante la República no se encuentra ningún personaje relevante que no tenga en su haber alguna intervención en los momentos más culminantes de su carrera política o militar (16).

Si todo aspirante a ocupar cargos dentro del *cursus honorum* había de poner todas sus esperanzas en el dominio del arte de la palabra, no resulta extraño que esta parcela del saber constituya uno de los aspectos fundamentales de la educación superior de la época. Con la entrada del helenismo se acentuará el gusto por la retórica, llegando a alcanzar un puesto de primera línea en la formación de todo romano. De esta forma, un *homo novus* se encontrará en condiciones de saltar todas las barreras sociales y llegar a los cargos de mayor responsabilidad si su dominio del arte de la persuasión alcanza las cotas requeridas al efecto.

Tenemos, pues, dos facetas, relacionadas íntimamente, que traen consigo el auge de la retórica: la política y la escuela (17), estando la segunda en función de la primera. Ambas van a influir notoriamente en la producción y conservación ulterior de los discursos escritos. Los mismos historiadores toman por costumbre la transcripción de los discursos en estilo directo (la influencia de la historiografía griega es evidente) para reflejar la postura de los personajes en determinadas situaciones (18).

Así, el más antiguo discurso atribuido por la antigüedad a un político romano, *Menio Agripa*, aparece redactado en Livio y, si hacemos caso a Tácito (19) era considerado auténtico en su tiempo siendo venerado por los arcaizantes al creerlo prototipo de la oratoria primitiva. Pero Cicerón no hace mención a él, siendo claro que estamos ante una pieza modelada por el propio historiador con fines exclusivamente retóricos (20). No voy a entrar en la problemática suscitada por la existencia en la antigüedad del celeberrimo discurso de *Apio Claudio el Ciego* oponiéndose a la paz de Pirro, cuya autenticidad sigue suscitando encarnizadas controversias entre los estudiosos; ni la de los discursos fúnebres de *Fabio Máximo* o *Claudio Marcelo* o el referente a la actuación de *Escipión el Africano* contra el tribuno M. Nevio. Baste recordar las fundadas sospechas de Cicerón claramente expresadas en el *Brutus* (21).

Dejando a un lado este oscuro y primitivo período, es a partir de Catón el Censor, a quien Bardon no incluye entre los *desconocidos* y del que Cicerón dice haber podido encontrar aún en su época más de 150 discursos (22), cuando encontramos bastantes datos de publicación y conservación ulterior de no pocos discursos (23). Si Catón fue el primero en editar sus discursos en su vejez, la costumbre de escribir, o mejor dicho, la constancia que queda de que determinados oradores pusieron por escrito sus discursos, coincide, por regla general, con los más célebres políticos de los últimos cien años de la República. El fin perseguido habla de estar en relación con posibles intentos de justificaciones personales de actuaciones públicas o, tal vez, les moviera sencillamente algo tan propio de la época como el afán

de conseguir el «*non omnis moriar*» que después diría Horacio. Después de todo, el *Brutus*, auténtica obra maestra de la historia de la elocuencia anterior al año 46, alude con frecuencia a estas posibles motivaciones (24). Por otro lado, como ya se ha dicho, la propia escuela asume el encargo de conservar y difundir los ejemplares editados que suelen emplearse como textos (25).

Hechas estas salvedades y con el mismo método seguido hasta ahora, se trata de ver en qué manera quedan reducidos los 240 oradores republicanos que se contabilizaron en un principio. Ya Malcovati deja reducida esta cifra a 176, pero, ahondando en los testimonios y fragmentos existentes, ya fuera de los datos de Bardon, he descubierto que sólo 77 gozan de alusiones posteriores que demuestren que sus obras circularon durante más o menos tiempo.

He aquí los más sobresalientes desde el punto de vista de los restos conservados. Los datos han sido extraídos de la edición de Malcovati:

Autor	Número discursos	Número fragmentos
Catón	78	190 (26)
C. Graco	19	39
Escipión Emiliano	8	14
Julio César	11	7
Licinio Craso	7	7
Licinio Calvo	7	10
Celio	4	9
Lelio	3	3
Galba	3	0

(15) Cf. MISPOULET: *La vie parlementaire à Rome sur la République*. Roma, 1967.

(16) Para los políticos de la primera mitad del siglo II a. de C. puede verse la obra de H. H. SCULLARD: *Roman Politics*. 200-150 b. C. Oxford, 1951. Especialmente los apéndices p. 249 ss. La lista completa de magistraturas en T. R. S. BROUGHTON: *The magistrates of the Roman Republic*. New York, 1951-52.

(17) Obras importantes sobre las relaciones entre retórica y educación: M. L. CLARKE: *Rhetoric at Rome. A historical survey*, London 1968; G. KENNEDY: *The art of Rhetoric in the Roman world*, Princeton 1972; ST. BONNER: *Education in ancient Rome*, London 1977; A. O. GWYNN: *Roman Education from Cicero to Quintilian* (1926), New York 1964.

(18) We have speeches, or summaries of speeches, attributed to almost all of the great statesmen of early Rome, even to the mythical or semimythical figures of remotest antiquity,.... G. Kennedy o. c., p. 23-24.

(19) Dial. 17 y 23.

(20) Para Bardon tampoco existe pues ni siquiera lo menciona.

(21) Br. 62.

(22) «Refertae sunt orationes amplius centum quinquaginta, quas quidem adhuc invenerim et legerim, et verbis et rebus inlustribus» (Ibid. 65).

(23) Los fragmentos y testimonios correspondientes a la época republicana han sido editados por ENRICA MALCOVATI: *Oratorum Romanorum fragmenta liberae rei publicae*, Torino 1968. Una edición anterior rebasada ya en muchos puntos es la de MEYER: *Oratorum Romanorum fragmenta* (1842), Zurich 1934.

(24) Texto ilustrativo al respecto es Cic. Br. 91-93.

(25) Ibid. 122.

(26) Es el más importante orador de la literatura latina, después de Cicerón. Aparte del detallado estudio que de estos restos hace Malcovati o. c., p. 12-97, puede verse el

Es obvio que esta relación no quiere decir que sólo éstos fueran los editados por cada orador. Circunstancias diversas influyeron de diferente forma en la conservación o pérdida. Pero esto sería salirse del tema. Recordemos que, sólo de Cicerón, los discursos que han llegado hasta nosotros son menos de la mitad de los que el orador escribió (27).

4.2. Oratoria Imperial

El centro de atención pasa del Senado y el Foro a las escuelas con la llegada del Imperio (28). Si la oratoria «de verdad», exceptuando la judicial, ha muerto víctima de los avatares políticos, la retórica resiste como resistió antes la calda de la ciudad-estado griega, pero a costa de distanciarse del todo de la vida real. Las *declamaciones* que surgieron como ejercicios privados en los últimos tiempos de la República, adquieren tal importancia ahora que el propio príncipe acude a las sesiones de gala donde intervienen los más afamados expertos en el tema. Lo importante ahora es el espectáculo; el contenido queda reducido a la discusión de la *controversia* o *suasoria* de turno y nadie ve interés en editar sus intervenciones.

Tan sólo un hombre, en el fondo republicano empedernido, entusiasta de Cicerón, Séneca el Padre (29) lleva a cabo una edición de estos ejercicios para ayudar a la formación de sus hijos, y, lo que aquí es más importante, *sirviéndose sólo de su prodigiosa memoria* (30). De ahí provienen los nombres de cerca de un centenar de declamadores.

Sobre el resto de «oradores» imperiales, a juzgar por las noticias que poseemos (18 son sólo delatores de épocas represivas, sobre todo bajo Domiciano, 10 sólo conocidos por Plinio, 5 por Marcial y otros 5 por Frontón, etc.) no parece que los editores de sus discursos rebasen la proporción (33 por 100) que encontramos en la República. Según esto, la cifra primitiva quedaría reducida a un medio centenar de oradores que deban entrar en la historia de la literatura.

5. CONCLUSION

Al finalizar el proceso de ir descartando aquellos autores que no entran en una más estricta categoría de lo literario, se comprueba que las cifras se aproximan bastante a las que, tomadas por Bardon como

punto de partida, eran consideradas por él mismo como algo escasas.

Pero no es ésta la única conclusión a que se puede llegar. Dejando aparte los datos numéricos, y desde una perspectiva meramente didáctica, cabría pensar que la toma de conciencia de tan inmensa pérdida por parte del alumno, tal vez influyera negativamente en su apreciación de las letras latinas, de manera que éstas quedarán más alejadas de su mundo e intereses, al comprobar que tampoco los siglos que nos han precedido prestaron a estas producciones la atención que, según se le dice, merecen. Pero no es así. Todos hemos comprobado que temas tan relacionados con éste como la transmisión o crítica textuales despiertan en el alumnado un interés que en un principio no se sospechaba.

Así, la comprobación de que los textos que se leen en clase han llegado hasta nosotros después de salvar tantos obstáculos, por los que tantos sucumbieron, suscita la atención y el aprecio. Por otro lado, al presentar, pongamos por caso, un discurso político de Cicerón como una obra que concentra llevándolos a la perfección largos siglos de tradición parlamentaria basados en el arte de la palabra, se estará coadyuvando sustancialmente a un mejor conocimiento del texto.

comentario de H. JORDAN, acompañado de fragmentos, con vigencia a pesar de su antigüedad: *Catonis quae supersunt praeter librum de re rustica* (1860), Stuttgart 1966. Los estudios particulares sobre su obra oratoria han sido muchos. He aquí los más relevantes: O. BAUMGART: *Untersuchungen zu den Reden des M. Porcius Cato*, Berlin 1906; R. TILL: *Die Sprache Catos*, Leipzig 1935, traducida al italiano bajo el título *La lingua di Catone*, Roma 1968; B. JANZER: *Historische Untersuchungen zu den Redenfragmenten des M. Porcius Cato*, 1937; E. MARMO-RALE: *Cato Maior*, Bari 1949; GELZER Y HELM: *M. Porcius Cato Censorius*, P. W. XXXII 1, 1953, p. 108-165; KIENAST: *Cato der Zensor. Seine Persönlichkeit und seine Zeit mit einem kritisch durchgesehenen Neuabdruck der Redefragmente Catos*, Heidelberg 1954. Las múltiples obras menores de Plinio Fraccaro, ahora reunidas en *Opuscula I*, Pavia 1956; F. DELLA CORTE: *Catone censore. La vita e la fortuna*, Firenze 1969.

(27) Cf. Nota 13. A la edición de Puccioni, allí citada, hay que añadir varias más: las más primitivas, en la Bibliotheca Teubneriana fueron las de I. G. BAITER y C. L. KAYSER en 1869. Le siguió la de C. F. W. MUELLER en 1904. Y finalmente la de FR. SCHOELL, de 1918, es la seguida con escasas aportaciones por Puccioni.

(28) M. L. CLARKE, o. c., p. 85-89.

(29) *Oratorum et Rhetorum sententiae divisiones colores*. Recensuit A. Kiessling. Stuttgart 1967 (1872).

(30) Contr. I Praef. 1 ss.



NOVEDAD

C.O.U.

CURSO COMPLETO

5

Metodología e Historia del Arte

Por Arturo ANSON NAVARRO (*)

La disciplina de Historia del Arte, dentro de los seminarios de Geografía e Historia de I.N.B., ocupa, desgraciadamente, el puesto de cenicienta. Es significativo el hecho de que tales seminarios se sigan denominando de «Geografía e Historia», excluyendo de su titulación a la Historia del Arte, disciplina de importancia semejante a la de las otras dos.

Por otra parte, todos sabemos que la asignatura de Historia del Arte no fue incluida, en un principio, en el bachillerato actual, y que solamente tras largas y constantes protestas de profesores y artistas se logró que se incluyese tal disciplina en el nuevo C.I.U., o C.O.U. si se prefiere, y unos apartados artísticos mínimos en la «Historia de las Civilizaciones» y en la «Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos».

Muchos de nuestros compañeros docentes en historia y geografía son conscientes de su deficiente formación artística, como es el caso de aquellos que realizaron su especialización en geografía, y que se han visto en la obligación de adquirir conocimientos de arte de cara al desarrollo de su actividad docente y, en muchos casos, de unas oposiciones. Si, por otra parte, repasamos los temarios de oposiciones a agregadurías y cátedras de Geografía e Historia de institutos, nos daremos cuenta rápidamente de la presencia mínima en ellos de temas de arte, temas que parecen haber sido colocados «de relleno». El balance global pone de manifiesto la postergación que padece esta disciplina en los estudios medios, e incluso en los universitarios.

Pensando en la necesidad y en la obligación que tenemos los docentes de estar al día en la información referente a nuestras respectivas disciplinas, nos hemos decidido a redactar unas páginas sobre el estado actual de la metodología en el campo de la Historia del Arte, páginas que surgieron a raíz de una actividad de perfeccionamiento para docentes de Geografía e Historia del Distrito Universitario de Zaragoza, promovida por el I.C.E. de dicha Universidad e impartida por nosotros en octubre de 1978.

Sobre el estado actual de la historiografía y de los métodos utilizados en los estudios históricos es ya

fácil encontrar trabajos enjundiosos (1), aunque bastante recientes, pero en lo que respecta a la Historia del Arte no hay ningún trabajo semejante publicado en España, salvo un artículo de J. J. Martín González sobre *El Presente de la Historia del Arte*, 1976 (2), que se marca unos objetivos de carácter general. Por ello, nuestro artículo pretende ser una síntesis sobre los métodos que más se están utilizando en los estudios artísticos, que puede servir para incitar, a aquellos que estén interesados a la lectura directa de los principales trabajos de algunos de los investigadores que han desarrollado o han aplicado estos métodos de análisis artístico; trabajos, que por suerte, ya comienzan a ser publicados en nuestro país, aunque con gran retraso, en muchos casos, con respecto a las fechas de su aparición.

La Historia del Arte comienza a desarrollarse como disciplina a partir del siglo XVIII, y será de la mano de la Arqueología como dicha disciplina vaya adquiriendo carta de naturaleza. Johann Joachim WINCKELMANN, el gran erudito neoclásico, viene siendo considerado como el fundador de la Historia del Arte. En su obra *Historia del Arte de la Antigüedad* (1764) Winckelmann sienta los presupuestos generales de la nueva disciplina, llevando a cabo un estudio de los restos artísticos antiguos en el que tiene en cuenta diversos aspectos, como materiales, técnicas, signi-

(*) Profesor Agregado de Geografía e Historia del I.N.B. «Goya», de Zaragoza.

(1) Entre las publicaciones sobre historiografía aparecidas recientemente habría que destacar la obra de C. CARDOSO y H. PEREZ BRIGNOLI, *Los métodos de la historia*, Ed. Grijalbo, Col. Crítica, Madrid 1976; o la serie de artículos publicados por una serie de prestigiosos profesores universitarios españoles en el Boletín de la Fundación Juan March durante el año 1976, que han sido publicados de modo conjunto bajo el título de *Once ensayos sobre la Historia*, Ed. Rioduero, Madrid 1976; entre éstos destacan los artículos de los profesores L. SUAREZ FERNANDEZ, J. M.^a JOVER ZAMORA, J. J. CARRERAS ARÉS, A. EIRAS ROEL y J. A. GARCIA DE CORTAZAR, entre otros.

(2) Este artículo fue el Discurso de Apertura del Curso Académico 1976-77 en la Universidad de Valladolid.

PROFESOR, SUS TEXTOS DE ENSEÑANZAS Y ACTIVIDADES TECNICO PROFESIONALES PARA EL PROXIMO CURSO

Las enseñanzas y actividades técnico-profesionales deben contribuir a completar la formación del alumno, al permitirle establecer una relación entre los conocimientos y la formación proporcionada por el estudio de las diversas materias con el mundo real del trabajo y sus actividades. Constituyen materias básicamente interdisciplinares, en las que se lleva a cabo una síntesis de conocimientos pertenecientes a diversas áreas y establecen un punto de contacto entre el centro educativo y la sociedad circundante.

(Orden de 22-3-75 por la que se aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato.)

2.º BUP

DISEÑO

Autores: MARIANO GONZALEZ HERNAN, JOSE LUIS FUENTES OTERO.

TECNICAS DE HOGAR

Autores: GLORIA M.ª TOMAS Y GARRIDO,
M.ª DEL PRADO MARTIN SANCHEZ.

ALIMENTACION

Autores: FRANCISCO CASARRAN SANCHEZ, JESUS LAFORGUE ARCELUS.

COMERCIO

Autores: RUFINO SORIANO TENA, MANUEL NADAL MILLAN.

ELECTRONICA

Autor: ALFONSO FEU PEREZ.

ELECTRICIDAD

Autores: LUIS GOMEZ-CORNEJO GARCIA, IGNACIO HERRERO HERRERA.

INDUSTRIAS MECANICAS

Autor: ANTONIO ROY ALVARO.

3.º BUP

DISEÑO

TECNICAS DE HOGAR

Autor: M.ª TERESA LLEDIAS FERRO.

ALIMENTACION

COMERCIO

ELECTRONICA

ELECTRICIDAD

NOS COMPLACERA ENVIARLE LAS MUESTRAS DE NUESTROS LIBROS.



DIDASCALIA

un servicio educativo permanente

Arturo Soria, 111. Madrid-33. Teléfs.: 416 52 18-416 53 31
415 42 89-415 48 33

Delegaciones: **Barcelona:** Teléf.: 798 24 91
Sevilla: Teléf.: 37 16 94-37 63 52
Valencia: Teléf.: 331 58 26-331 14 56
Vigo: Teléf.: 29 52 01

ficación de las obras, etc., y tratando de encuadrar dichas obras en estilos.

Será ya en el siglo XIX cuando la Historia del Arte comience a interesar decididamente a los estudiosos, a la par que se produce el auge de la ciencia histórica. Surgirán los trabajos de románticos idealistas como RUSKIN, de GIOVANNI MORELLI con su método comparativo de formas y partes anatómicas de las figuras para atribuir las obras artísticas, o de los positivistas como TAINE, con su *Filosofía del Arte* (1881), en la que limita la causalidad de la estética personal de cada artista en favor de la causalidad de cada momento histórico en la creación de la obra de arte. Pero ha sido desde fines del siglo XIX, y a lo largo del presente siglo cuando han ido surgiendo los métodos que han impulsado los estudios en Historia del Arte. Entre estos métodos de análisis e interpretación de la obra de arte destacan cuatro, que siguen vigentes hoy día, son: el método formalista, el método iconológico, el método sociológico y el método semiológico o estructuralista, los cuales vamos a pasar a analizar.

A) EL METODO FORMALISTA

La metodología formalista, surgida del siglo XIX, partió de la teoría de la «pura visibilidad», desarrollada en el seno de la ESCUELA DE VIENA. El formalismo tendrá su máximo teórico y práctico en HEINRICH WÖLFFLIN.

El método formalista, llamado así porque sólo hará hincapié en los valores exclusivamente formales de la obra de arte, se desarrollará en consonancia con el historicismo, imperante en la Escuela Histórica Alemana. Wölfflin configurará su doctrina de *La historia del arte sin nombres* menospreciando al individuo, al artista como factor histórico. Esto se pone de manifiesto en sus obras más destacadas, como *Conceptos Fundamentales en la Historia del Arte* (*Kunstgeschichtliche Grundbegriffe*, 1915), o *Renaacimiento y Barroco* (*Renaissance und Barock*, 1888) (3). El supuesto teórico más importante de la «historia del arte sin nombres» consiste en que la historia de la visión obedece a una lógica interna, a principios y normas immanentes, y no se ve afectada por influjos externos, entre los que hay que tener en cuenta no sólo las condiciones sociales, sino también la constitución psicológica del artista.

La obra de arte utiliza como medio de comunicación un lenguaje figurativo, que se muestra al espectador por medio de *formas*. Para Wölfflin, las formas se desarrollan independientemente, y se enriquecen y transforman por una fuerza intrínseca; de este modo, las obras artísticas parecen obedecer a una ley interna inalterable. La relación entre arte y cultura es mínima, así pues, niega Wölfflin la conexión de las obras de arte con las ideas de la época, con el proceso histórico.

Para Wölfflin, la sucesión de los estilos es irreversible: mediante un proceso «lógico», después de un estilo lineal y plástico viene otro pictórico, y después de un estilo tectónico otro atectónico. De acuerdo con esta lógica, la historia del arte se mueve entre oposiciones constantes. La sucesión de los estilos se repite en todas las circunstancias, y su periodicidad no es más que la consecuencia de la inmanencia y la lógica interna del desarrollo. Se trata de una ley que encuentra su expresión radical en el paralelismo entre los estilos barrocos, iguales y ondulantes, sucesores de las direcciones estilísticas clásicas.

En el paso de la visión clásica a la barroca establece Wölfflin cinco categorías fundamentales: de lo lineal a lo pictórico, de la superficie a la profundidad, de la forma cerrada a la abierta, de la multiplicidad a la unidad, de la claridad absoluta a la relativa. Para Wölfflin habría períodos de esplendor artístico y decadencia; entre estos últimos destacarían el final de la Antigüedad, el final del Manierismo, el Barroco final, etc.

En Francia será HENRI FOCILLON quien desarrolle el método formalista, aplicándolo a sus estudios de arte medieval. En su obra *La vie des formes* (1934), destacará la capacidad de las formas para evolucionar de forma continua.

El reproche que se ha venido haciendo al método formalista es precisamente su despreocupación por todo lo que no sea el mundo de las formas, por no tener en cuenta el contexto histórico, sociológico, ideológico, económico, etc., en que han surgido y se han desarrollado esas formas.

Otros miembros destacados de la ESCUELA DE VIENA desarrollarán sus estudios dentro de la «pura visibilidad», tal es el caso de ALOIS RIEGL, MAX DVORAK o FRANK WICKHOFF. Estos teóricos e investigadores del arte concederán a la historia y al desarrollo histórico de un estilo un papel más importante que el dado por su compañero de escuela Wölfflin. Darán un valor total a la continuidad de la evolución estilística, y descartarán los «períodos oscuros o de decadencia». Dvorak considerará a la Historia del Arte como parte integrante de la historia de las ideas, de la historia del espíritu, como queda bien patente en su obra póstuma *La historia del arte como historia del espíritu* (1923). En ella manifiesta que «el arte no consiste únicamente en la solución de los problemas y la evolución de las tareas que conciernen a la forma; es también, siempre y principalmente, la expresión de las ideas que dominan a la humanidad, su historia tanto como su religión, su filosofía o su poesía. Es una parte de la historia general del espíritu» (4). Hay pues, un intento de separarse del análisis puramente formal. Alois Riegl propone una Historia del Arte como historia universal. Para él, principio fundamental es el «querer artístico o voluntad del arte» (*Kunstwollen*) o el «espíritu de un pueblo» (*Volksgeist*), que es la capacidad de un artista o de un período de expresar ideas por medio del lenguaje artístico. Si el arte es un lenguaje expresivo, no se puede establecer que un lenguaje es menos bello que otro, afirma Riegl.

El método formalista era insatisfactorio para valorar la obra de arte en toda su amplitud. La Historia del Arte necesitaba para cumplir sus propósitos la cooperación cada vez mayor con otras disciplinas científicas. El cambio metodológico que se produjo en Francia, en las primeras décadas del siglo XX, en los estudios históricos tendría su repercusión positiva en el campo de la Historia del Arte. La defensa de la necesidad de relaciones interdisciplinarias realizada por los historiadores pioneros de la Escuela de los Annales, Lucien Febvre y Marc Bloch, influirán decisivamente en que la Historia del Arte se decidiese a colaborar con otras disciplinas como la

(3) De dichas obras hay traducción española: *Renaacimiento y Barroco*, Ed. Comunicación, Madrid 1978. *Conceptos Fundamentales en la Historia del Arte*, Ed. Espasa Calpe, Madrid 1970 (5.ª edic.).

(4) MAX DVORAK: *Kunstgeschichte als Geistesgeschichte*, Munchen 1923. Cita tomada de N. HADJINI-COLAOU: «H.ª del Arte y lucha de clases», pp. 51.

historia política, la sociología, la economía, la historia del pensamiento, la historia de las regiones, la literatura, etc. La Historia del Arte se debería contemplar como algo asociado a la vida real, inmersa en el proceso histórico, y en relación con la sociedad, con la economía, con las ideologías políticas y religiosas; de ahí el interés creciente por la temática y el contenido de las obras de arte y por el contexto social en que surgen. A partir de estos nuevos planteamientos surgirán dos corrientes de investigación en el campo del arte, la iconológica y la sociológica.

B) EL METODO ICONOLOGICO

El método iconológico supone una profundización en el significado de las imágenes. La iconología se preocupa del nacimiento, evolución y transmutación del significado de las imágenes presentes en las obras de arte.

Este método, que va a tener gran importancia en los estudios artísticos, va a tener su iniciador en ABY WARBURG a comienzos del siglo XX; a él se irán uniendo una serie de discípulos, como Saxl o Panofsky, hasta crearse una verdadera escuela de iconología.

ABY WARBURG (Hamburgo 1866-1929) se licenció en filología, pero su interés se extiende a una amplia gama de disciplinas culturales. Muestra pronto gran interés por los estudios iconográficos, especialmente por la transmisión de la iconografía pagana. Warburg logra rescatar a la Historia del Arte del enfoque puramente formalista y esteticista, al examinar en cada caso la interdependencia entre la evidencia pictórica y la literaria, la relación entre el artista y su patrocinador, la estrecha relación entre la obra de arte, su medio social y su finalidad práctica.

Fue Warburg el primer historiador del Arte que volvió a utilizar el término *iconología* durante el X Congreso Internacional de Historia del Arte, celebrado en Roma en 1912, al exponer sus resultados sobre investigaciones iconológicas en torno a las fuentes literarias de los frescos del Palacio Schifanoia de Ferrara. El creador del término «iconología» fue el italiano CESARE RIPA en su obra *Iconologia*, publicada en 1593.

El logro fundamental de Warburg fue la creación en Hamburgo del INSTITUTO WARBURG, sede de la importantísima Biblioteca que llevó también su nombre, y editor de la revista *Studien der Bibliothek Warburg*. A su lado se formarían sus grandes alumnos y sucesores, Saxl y Panofsky. A la muerte de Warburg en 1929, Fritz Saxl le sucederá en la dirección del centro, pero, con la subida de los nazis al poder en 1933, el Instituto y su Biblioteca deberán ser trasladados a Londres, comenzando una nueva etapa de su andadura, tras fusionarse con el Courtauld Institute. Los *Studien* se transformarán en el *Journal of the Warburg and Courtauld Institute*, revista de trascendental importancia para los estudios de arte. FRITZ SAXL (Viena 1890-Londres 1948) colaboró con Warburg y Panofsky en su época de Hamburgo en estudios orientados en el campo de la iconología. Sus principales trabajos aparecen recopilados en sus *Lectures*, publicadas póstumamente por el Warburg Institute en 1957. Pero indudablemente, la figura más destacada en el campo de la iconología, y a quien se debe la elaboración definitiva del método iconológico, ha sido Panofsky.

ERWIN PANOFSKY (Hannover 1892-Princeton 1968) estudió segunda enseñanza en Berlín, estu-

dios universitarios en varias universidades alemanas y se graduó en Friburgo en 1914. Su primera dedicación fue el estudio del sánscrito, pero ya su tesis doctoral la realizó sobre Dürero. Trabajó junto a Warburg en Hamburgo, en cuya universidad comenzó a enseñar en 1921, siendo profesor numerario desde 1926. La subida al poder de los nazis en 1933 le coge en EE. UU., dando una serie de conferencias. Como el Instituto Warburg se había trasladado a Londres, Panofsky es invitado a quedarse como profesor en el país, pasando a profesar en el Institute for Advanced Study de la Universidad de Princeton desde 1935. Ello supondrá también el desarrollo del método iconológico al otro lado del Atlántico.

Panofsky se preocupó de profundizar en las conexiones entre forma y contenido. Según él, cuanto mayor sea el equilibrio entre idea y forma, mejor será el contenido de la obra de arte. Para Panofsky, el contenido, como opuesto a mero asunto, es aquéllo que una obra delata, pero no exhibe. El contenido son los supuestos de qué parte el artista y que son, para su época, obvios, pero que la historia o la crítica de una época posterior tienen que esforzarse en hacer patentes.

Veamos el proceso de análisis iconológico que propone Panofsky (5). Según él, en la obra de arte entran tres componentes diversos:

- a) *Forma*, encarnada en materia.
- b) *Idea*, esto es, *asunto*, en las artes visuales.
- c) *Contenido*.

Tres etapas sucesivas son necesarias para descifrar el contenido o mensaje de la obra de arte:

1.^a ETAPA PREICONOGRAFICA. En ella hay que realizar el análisis formal. Supone una interpretación descriptiva o fáctica de lo que Panofsky llama *contenido temático primario o natural*. Para ello hay que valerse de la experiencia práctica. El principio controlador de la interpretación es la historia del estilo.

2.^a ETAPA ICONOGRAFICA. Se preocupa del *asunto, significado secundario o convencional*, constituyendo el mundo de las imágenes, historias y alegorías. En esta etapa se hace un análisis de los elementos o motivos iconográficos. Para ello es necesaria la familiaridad con las fuentes literarias, con los temas y los conceptos específicos. El principio controlador de la interpretación es la historia de los tipos —percatación de la manera en la que, bajo diferentes condiciones históricas, temas o conceptos fueron expresados por objetos y acciones—.

3.^a ETAPA ICONOLOGICA. En ella se trata de descifrar el *contenido o significado intrínseco*, que constituye el mundo de los valores simbólicos. La interpretación iconológica supone una interpretación iconográfica más profunda que la de la etapa anterior. Incide este análisis en los cambios que se han advertido en la manera de tratar el «asunto»; las formas reflejan estos cambios de interpretación, de sensibilidad, de doctrina, que influyen sobre la iconografía, sobre el material empleado, o sobre la técnica usada por el artista. Tales elementos tienen un valor simbólico, porque expresan algo más que el asunto iconográfico mismo. «La semejanza de un motivo o

(5) La exposición del método iconológico la hace Panofsky en la Introducción a su obra *Estudios sobre Iconología*, pp. 13-14; de esta obra hay traducción española, publicada por Alianza Universidad, Madrid 1972. Como preparación al método iconológico y a la obra de Panofsky es magistral la introducción que hace a la edición española de los «Estudios...» Enrique Lafuente Ferrari.

atributo no comporta siempre la misma significación, porque su sentido semántico ha variado merced a cambios sociales, culturales, históricos, en una palabra, de los que hay que dar razón apoyándose en la documentación visual, textual, etc., que puede ayudarnos» (6). El poder llegar al final de este proceso interpretativo supone una amplia información humanística del investigador, quien debe dominar con soltura, aparte de la Historia del Arte, las lenguas clásicas y modernas, la literatura y sus fuentes, la teología, la filosofía, la mitología, la psicología, la sociología, etc., es decir, un amplio abanico de disciplinas.

El proceso expuesto se hará más comprensible con un ejemplo, que, aunque muy simple, puede ser significativo del campo de actuación de la iconología. Tomemos una representación escultórica de arte paleocristiano, la representación del «Buen Pastor», y procedamos a analizarla. En una primera etapa, preiconográfica, realizamos un análisis formal, destacando que se trata de una escultura de bulto redondo o estatua, que representa a un muchacho que porta en sus hombros un animal, en concreto, un cordero, y que presenta unas características formales y técnicas relacionables con el mundo formal y estético clásico. Otras pormenorizaciones de tipo técnico y formal completarían este análisis previo.

La segunda etapa, la iconografía, nos conduciría al discernimiento del tema o asunto que representan esas formas. Para ello recurrimos al acopio de conocimientos artísticos, literarios, de los «tipos», etc., que nos ayuden a relacionarlos con otras imágenes, y a deducir su contenido temático o iconográfico. Pronto nos daremos cuenta de que se trata de un tema y de un tipo desarrollado por la escultura clásica, griega y romana; se trata del tema del «moscóforo», o joven que transporta en sus hombros un animal para el sacrificio a las divinidades paganas, generalmente un ternero, aunque en el caso que analizamos se trata de un cordero.

El tercer paso viene dado por el análisis iconológico. Por medio de él intentamos averiguar si la obra en cuestión tiene el mismo contenido intrínseco, o si por el contrario, se ha producido algún cambio en el modo de tratar el asunto, o en su contenido. Poniendo en funcionamiento los conocimientos de tipo literario-religioso llegaremos a la conclusión de que se ha producido un cambio total en el contenido intrínseco, pues la imagen en cuestión ya no representa un asunto pagano, el de un joven oferente, sino que esas formas tomadas de la tradición clásica han sido puestas al servicio de una ideología religiosa nueva, el cristianismo, que se sirve de ellas para dar un contenido cristiano determinado; este contenido hace referencia a la figura de Cristo —figura muy relacionable en cuanto a significación con las figuras de la mitología pagana, Orfeo o el pastor Aristeo—, asociado a la salvación del cristiano, al sacrificio, al amor, y en estrecha relación con el cordero. El simbolismo es patente; se intenta remarcar la estrecha relación entre Cristo y su Iglesia, de la misma manera que hay una unión estrecha entre el pastor y su rebaño. Se ha utilizado pues, un lenguaje plástico y formal prestado por el arte clásico, pero para dar la imagen representada un contenido, un significado propio, por parte del cristianismo, en función de sus propias necesidades espirituales. De este modo procede el método iconológico.

El campo favorito de Panofsky, y el más adecuado para aplicar el método iconológico, es el del Renacimiento y el Barroco. Así se pone de manifiesto en

sus *Estudios sobre Iconología* (Studies In Iconology), publicados por vez primera en 1939, y que cuentan con reediciones posteriores (7). Se trata de una de las obras más representativas del gran iconólogo, en la que, tras exponer las características generales del método iconológico, aplica dicho método a estudios referentes a pinturas de Piero di Cósimo, a las representaciones de Cupido «Ciego», al movimiento neoplatónico en Florencia y el Norte de Italia —Bandinelli y Ticiano—, al movimiento neoplatónico en Florencia y Miguel Ángel, etc. Otras obras significativas de Panofsky podrían ser, *El significado de las artes visuales* (Meaning in the visual arts), o *Renacimiento y Renacimientos en el Arte Occidental* (Renaissance and Renascences in de Western Art), obra publicada en 1965, que reúne una serie de conferencias pronunciadas por él en Suecia en 1953, y que giran en torno a un campo favorito de los iconólogos, el de la persistencia del mundo antiguo a través de la Edad Media Occidental. A estos estudios habría que añadir otros de gran importancia sobre Durero, sobre la pintura neerlandesa antigua, sobre la simbología de la perspectiva, sobre la arquitectura gótica y sus implicaciones filosóficas, etc. (8).

El Instituto Warburg ha desarrollado desde su sede londinense, y gracias a su *Journal*, una labor ejemplar en la divulgación de los estudios iconológicos. En dicha labor han destacado importantes especialistas de la talla de ERNST H. GOMBRICH, o de RUDOLF WITTKOWER. Grombrich, profesor de Oxford, ha puesto de manifiesto sus conocimientos iconológicos en trabajos como, *Botticelli's Mythologies: A Study in the Neoplatonic Symbolism of his Circle*, publicado en el *Journal of de Warburg and Courtauld Institutes*, VIII, en 1945, en el que analiza el enraizamiento de las pinturas de Botticelli en el círculo neoplatónico, literario y filosófico, de Lorenzo di Pierfrancesco de Médici; o en trabajos como *Norm and Form* (1966). Rudolf Wittkwer aplica el método iconológico a la arquitectura renacentista en su magnífica obra *La Arquitectura en la Edad del Humanismo* (Architectural principles in the Age of Humanism, 1949) (9).

En el resto de Europa también han destacado algunos especialistas en el campo iconológico; es el caso de GUY DE TERVARENT, con *De la méthode iconologique*, Bruselas, 1961, o del polaco JAN BIALOSTOCKI, catedrático de arte de la Universidad de Varsovia, con su excelente *Estilo e Iconografía* (Stil un Ikonographie, Dresden, 1966), que reúne trabajos sobre la problemática y definición del Mannerismo y del Barroco, sobre iconografía de la obra de Rembrandt, sobre el simbolismo de Van Gogh, o sobre Arte y Vánitas (10).

(6) E. LAFUENTE FERRARI: *Introducción a Panofsky*, op. cit., pp. XXXIII.

(7) Entre ellas la española, citada en la nota 5.

(8) De algunas de ellas ya contamos con edición española, ya sea publicada en nuestro país o en algún país hispanoamericano. *El significado en las artes visuales*, Ed. Infinito, Buenos Aires 1970. *Renacimiento y Renacimientos en el Arte Occidental*, Alianza Universidad, Madrid 1975. *La perspectiva como forma simbólica*, Cuadernos Marginales, Ed. Tusquets, Barcelona 1973. *La Caja de Pandora*, Barral Editores, Barcelona 1975. *Idea*, Ed. Cátedra, Madrid 1977.

(9) De esta obra de WITTKOWER existe traducción al español, publicada en Buenos Aires por la Editorial Nueva Visión, en 1958.

(10) De *Estilo e Iconografía* tenemos edición española, publicada por Barral Editores, Barcelona 1973.

En cuanto a España, el método iconológico aún está en sus comienzos, pues nos ha llegado con bastante retraso; las obras principales de los grandes iconólogos, especialmente de Panofsky, han comenzado a publicarse en nuestro país en la década de los setenta, lo que ayuda a comprender, en parte, nuestro desfase. El pionero en nuestro país dentro del campo de la iconología es SANTIAGO SEBASTIAN, catedrático en la actualidad de la Universidad de Valencia, fundador y director de la revista *Traza y Baza*, creada para la divulgación de los estudios iconológicos sobre arte hispánico. Algunos trabajos del profesor Sebastián, que habían sido publicados en diferentes revistas de arte y en actas de Congresos, han sido recogidos, junto con trabajos nuevos, en su reciente publicación *Arte y Humanismo*, Cátedra, 1978; se trata de una obra fundamental para iniciarse en la comprensión del significado de las realizaciones artísticas renacentistas y manieristas en España.

La revista «Traza y Baza», ya citada, ha servido de cauce para estudios simbólicos, realizados por especialistas iniciados en el método iconológico, entre los que podríamos citar a Joaquín Yarza, Gabriel Llompert, Federico Revilla, Salvador Aldana, Bartolomé Mestre, etc., y a especialistas extranjeros de la talla de Marcel Durliat, o de RENE TAYLOR, autor de un magnífico trabajo sobre el simbolismo del Monasterio del Escorial (11).

En relación también con lo iconológico habría que colocar la obra de JULIAN GALLEGO, *Visión y Símbolos en la Pintura Española del Siglo de Oro*, Aguilar, Madrid, 1972, en la que muestra el papel tan importante que jugó la emblemática a la hora de llenar de significado muchas obras pictóricas de nuestro Siglo de Oro, llenas de símbolos, que eran comprendidos por una sociedad habituada a ellos. Gallego demuestra que la pintura española de ese período no fue tan realista como se ha venido repitiendo hasta la saciedad, sino que, en muchos casos, está llena de significados y alusiones complejas.

C) EL METODO SOCIOLOGICO

Desde hace unas décadas, la Sociología del Arte se ha ido desarrollando como disciplina, a la par que crecía el interés por la sociología; en la mayoría de las ocasiones, este desarrollo se ha producido al margen de la Historia del Arte. La Sociología del Arte surge como una disciplina preocupada por el análisis de las condiciones de creación de la obra de arte, y de las relaciones de dicha creación con el contexto en que surge dicha obra. Papel fundamental en la creación artística lo desempeña el artista, que al realizar una obra de arte hace un trabajo, como cualquier otro, social, y que está inmerso en un contexto socioeconómico, ideológico y cultural determinado. El artista, aparte de reflejar su propia personalidad en la obra de arte, sirve también de vehículo, por medio del cual un grupo o clase social, grupo religioso, político, etc. expresa su ideología. No existe contradicción alguna al considerar un cuadro o una escultura como obra de arte, y, a la vez, como documento de su tiempo. Se establece pues, una influencia mutua entre obra de arte y sociedad, desde el momento en que la obra de arte revierte al contexto del que ha surgido, pudiendo llegar a provocar cambios sociales; pero de igual manera, la sociedad halla en el arte una manera de expresar sus propósitos, «estando el grado de influencia de la sociedad en

función de la potencia del estamento social» (12). Pero, por otra parte, es evidente que hay momentos en que arte y sociedad no llegan a un entendimiento, como ha señalado Francastel.

Como precursores de la Sociología del Arte habría que señalar al positivista Taine, o al purosibilista Dvořák, pero ninguno de los dos son propiamente sociólogos del arte. Los primeros trabajos sobre sociología del arte o de historia social del arte vinieron marcados por el interés por el conocimiento de las condiciones de trabajo de los artistas, la posición de éstos dentro de los gremios, del tipo de encargos artísticos, de los encargantes y su posición social, de la posición social del artista, del mecenazgo, de los salarios y precios de las obras, etc., centrándose estos estudios, fundamentalmente, en el período del Renacimiento, especialmente en Italia. Es el caso de la obra de ANTHONY BLUNT, *Artistic Theory in Italy, 1450-1600*, Oxford 1940; o la de FREDERIK ANTAL, húngaro de nacimiento, y una de las figuras destacadas en el campo de la sociología del arte, que desarrolló su labor de investigación primero en Alemania y posteriormente en Inglaterra, donde realizó su ejemplar trabajo *El Mundo Florentino y su ambiente social* (Florentine Painting and its social background, London 1947), en el que aplicando una metodología marxista, deja bien patente que los pintores florentinos de los siglos XIV y XV eran intérpretes del gusto y de la ideología de una clase social determinada. Así es como Antal nos presenta a dos pintores coetáneos, Gentile Da Fabriano y Masaccio, con características artísticas totalmente diferentes, y que están al servicio de patrones pertenecientes a diferentes clases sociales. Gentile es un artista tradicional, apegado a la estética cortesana del gótico internacional, un pintor exquisito, minucioso, que trabaja para la familia Strozzi, familia aristocrática florentina, tradicional y decadente; por el contrario, Masaccio es un pintor casi metafísico, sobrio, sin concesión alguna a lo ornamental, y preocupado por la consecución de la perspectiva por crear un espacio tridimensional lógico en el que situar sus figuras, y que trabaja para uno de los paladines de la potente burguesía florentina, para el banquero Felice Brancacci, hombre emprendedor, progresivo. En una línea semejante habría que encuadrar su *Clasicismo y Romanticismo* (Clasicism and Romanticism with other studies in art history, London 1966) (13), publicación que recoge una serie de artículos, publicados después de su muerte, en los que realiza una serie de reflexiones sobre el Clasicismo y el Romanticismo, sobre el Manierismo y su entorno social, y sobre pintores italianos como Girolamo da Carpi.

También sobre el patronazgo habría que destacar la obra de SIR FRANCIS HASKELL, *Patrons and Painters. A study in the relation between Italian art and society in the age of the Baroque*, London 1963.

En la década de los años cincuenta surgirán las primeras teorizaciones sobre sociología del arte, de la mano de Arnold Hauser y de Pierre Francastel, con criterios divergentes.

(11) RENE TAYLOR: *Arquitectura y Magia. Consideraciones sobre la idea de El Escorial*, en Revista «Traza y Baza», n.º 6, Universidad de Barcelona, 1976, pp. 5-62.

(12) J. J. Martín González, op. cit., pp. 23.

(13) De ambas obras de F. ANTAL hay edición española. *El mundo florentino y su ambiente social*, Guadarrama, Madrid 1963. *Clasicismo y Romanticismo*, Comunicación, Madrid 1978.

ARNOLD HAUSER presenta un pensamiento sociológico que viene dado por la conjunción de tres corrientes: el puro-visibilismo de Dvořák, el pensamiento marxista lukacsiano y la sociología de Max Weber. Sus obras, especialmente su *Historia Social de la Literatura y del Arte* (The Social History of Art and of Literature, London 1951) (14), han tenido enorme difusión en la mayor parte de los países europeos, y por supuesto en España, donde su aparición fue todo un aldabonazo intelectual. En dicha publicación ponía en relación estrecha el arte con la literatura, la música y otras manifestaciones creativas próximas entre sí, pero no hacía una declaración de principios metodológicos. En ella deja constancia de que el arte no sigue mecánicamente los cambios de la sociedad, sino un proceso que puede ser más o menos rápido. Según Hauser, a una sociedad burguesa, no siempre le corresponde un arte burgués; así, por ejemplo, el arte de la Revolución Francesa fue el Neoclasicismo, que para muchos fue un arte «reaccionario». La exposición de su método, de una forma más elaborada, aparecerá en una obra posterior, la *Introducción a la Historia del Arte* (Philosophie der Kunstgeschichte) (15). Hauser parte del planteamiento de que la historia es obra de individuos, pero dichos individuos se encuentran siempre, temporal y especialmente, en una situación determinada, y su comportamiento es el resultado tanto de sus facultades como de esta situación. Este hecho constituye, a la vez, el núcleo de la naturaleza dialéctica de los procesos históricos.

Para Hauser el arte tiene un valor propagandístico claro, «el arte fomenta los intereses de un estrato social por la mera representación y por el reconocimiento tácito de sus criterios de valores morales y estéticos. El artista, que es mantenido por este estrato social y que pende de él con todas sus esperanzas y perspectivas, se convierte involuntaria e inconscientemente en portavoz de sus patronos y mecenas» (16). Todo el arte está condicionado socialmente, pero no todo en el arte es definible socialmente, según Hauser. No lo es, ante todo, la calidad artística, porque ésta no posee ningún equivalente sociológico. Las mismas condiciones sociales pueden producir obras de calidad artística y obras desprovistas de valor; los mismos motivos ideológicos pueden darse para obras de calidad distinta. La sociología no ofrece —según Hauser— ninguna respuesta al problema de la relación entre calidad artística y popularidad, mientras que respecto al problema del origen de la obra, a partir de la realidad material ofrece respuestas que no son totalmente satisfactorias. La sociología tiene ciertos límites, comunes también a las demás ciencias del espíritu que se ocupan de los problemas genéticos (17). Para Hauser, Historia Social del Arte e Historia del Arte parten de distintos hechos y valores, pero ninguna de ellas puede sustituir ni desvirtuar a la otra. Arnold Hauser ha aplicado su método sociológico al estudio del Manierismo (1965), presentándolo como una crisis del Renacimiento, y analizando sus repercusiones en el campo de la pintura (18). En su *Sociología del Arte*, Hauser ha expuesto de modo definitivo su método, que parte de la valoración y revisión de la Historia del Arte a partir de las condiciones ideológicas. El inconveniente mayor que se ha achacado al método hauseriano es que sitúe en planos paralelos un esquema superficial de desarrollo socioeconómico y un esbozo abstracto de la Historia del Arte, con lo que los resultados son, en muchos casos, demasiado generalizadores.

PIERRE FRANCASTEL, fallecido en 1970, ha sido el padre de la sociología del arte en Francia. Su relación estrecha con las grandes figuras de la escuela histórica francesa de los Annales, especialmente con Lucien Févbre y con Fernand Braudel, hicieron que su formación histórica y artística se enmarcase en un ambiente interdisciplinar propiciado por aquéllos. Las obras artísticas son para Francastel objetos de civilización, que se integran dentro de la historia de las civilizaciones. En el ambiente de los sociólogos franceses, encabezados por Simiand, vinculado a los pioneros de Annales, comienza a surgir la sociología del arte francasteliana; tras la Segunda Guerra Mundial la sociología del arte se conforma como disciplina autónoma de la Historia del Arte, creándose en 1948, por iniciativa de Francastel, la primera cátedra de la nueva disciplina, integrada en la Sección VI de la Escuela Práctica de Altos Estudios, de París, para la formación de los nuevos sociólogos del arte. Pierre Francastel tiene una concepción distinta de la sociología del arte de la de Hauser, o de Antal, quienes no hacen sociología —según manifiesta Francastel— sino historia social del arte. Francastel establece su metodología sobre la base de una interdisciplinariedad, así manifiesta, «mi gran esfuerzo ha sido mostrar el provecho extraordinario que había en establecer conexiones de método o de hipótesis con otras disciplinas en progreso: epistemología, matemáticas, antropología, etnografía, sin hablar de la necesidad de una información al día de historia literaria o de filosofía. Se trata sobre todo de una demostración de método y de una llamada a la confrontación de puntos de vista» (19). Para Francastel, la sociología del arte es «uno de los instrumentos mediante los cuales se trata de conocer mejor las necesidades de la sociedad actual» (20).

Francastel es de la opinión de que sólo se puede construir una verdadera sociología del arte si se realiza una verdadera profundización en el análisis de las obras de arte, y teniendo en cuenta que la obra artística no existe independientemente del autor, del artista y de los espectadores. El estudio de una obra de arte implica «una evaluación de la pertinencia y calidad de las ligazones internas del objeto creado por el artista» (21). El método diferente, y los fines diferentes, separan la sociología de Francastel de la historia social del arte de Hauser, a la que, según Francastel, se despreocupa de los valores estéticos de la obra de arte.

Pierre Francastel estableció los primeros principios de su método sociológico en su innovadora obra *Peinture et Société*, Edi. Audin, Lyon 1951, en la que plantea la hipótesis de que, desde el siglo XV al XX, una serie de artistas han edificado un mun-

(14) De la *Historia Social de la Literatura y del Arte*, 3 vol., la Editorial Guadarrama ha hecho varias ediciones.

(15) A. HAUSER: *Introducción a la Historia del Arte*, Guadarrama, Madrid 1973 (3.ª edición).

(16) HAUSER: «Introducción a la Historia del Arte», pp. 18.

(17) HAUSER, *ibid.*, pp. 20 y 23.

(18) A. HAUSER: *El Manierismo, crisis del Renacimiento y Pintura y Manierismo*, Guadarrama, Madrid 1965 y 1972 respectivamente.

(19) PIERRE FRANCASTEL: *Peinture et Société*, Gallimard, París 1965, pp. 8-9. Hay también edición en español, publicada en Buenos Aires por Editorial Emecé.

(20) PIERRE FRANCASTEL: *Sociología del Arte*, Alianza Editorial, Madrid 1975, pp. 8.

(21) FRANCASTEL, *ibid.*, pp. 13.

do de representación pictórica del universo en función de cierta interpretación psicológica y social, y como manifestación concreta de un estado específico de civilización. Francastel intenta demostrar que el nacimiento y declive de un estado de civilización, que va desde el Quattrocento hasta comienzos del siglo XX, con la aparición del espacio cubista. Problemática semejante se plantea Francastel en sus obras *La réalité figurative, Art et Technique. La genèse des formes modernes* (1956) y *La figure et le lieu* (1967) (22).

Sus teorizaciones sobre sociología del arte se condensan principalmente en *Problemes de la sociologie de l'art*, su contribución al *Traité de sociologie*, PUF, París 1968, de G. GURVITCH, o en su *Sociologie del Arte* (Etudes de sociologie de l'art, Ed. Denoel, París 1970) (23).

Pierre Francastel ha contado con numerosos seguidores y colaboradores, como su esposa GALIENNE FRANCASTEL, JEAN DUVIGNAUD, autor de una *Sociologie de l'art*, JOSE AGUSTO FRANÇA, JULIAN GALLEGU, etc., quienes en memoria del maestro han reunido una serie de artículos, publicados bajo el título de *La Sociologie de l'art et sa vocation interdisciplinaire. Francastel et apres?*, Ed. Denoel, París 1976, en los que se plantean el papel desempeñado por la figura de Francastel en el campo de la sociología del arte, y el futuro de dicha disciplina.

Un joven historiador del arte, formado con Pierre Francastel, NICOS HADJINICOLAOU, sostiene, a diferencia de su maestro, que la Historia del Arte y la Sociología del arte no son disciplinas diferentes, sino una misma disciplina científica, para la que la designación convencional de Historia del Arte le parece que está demasiado sólidamente establecida y que no vale la pena cambiarla (24). Para Hadjinicolaou, la Historia del Arte no es otra cosa que una disciplina parcial del materialismo histórico, una aplicación específica de la teoría de la historia que es el materialismo histórico en un dominio relativamente autónomo de la historia de las sociedades: la historia de las producciones artísticas. Su concepción de la Historia del Arte, puesta de manifiesto en su obra *Historia del Arte y lucha de clases* (Histoire de l'art et lutte de classes, París 1973) (25), se basa en las «ideologías en imágenes». Una «ideología en imágenes» es una combinación específica de elementos formales y temáticos de la imagen que constituye una de las formas particulares de la ideología global de una clase social» (26). Por consiguiente, para Hadjinicolaou, el objeto de la Historia del Arte no es otro que las ideologías en imágenes aparecidas en la historia.

En nuestro país los estudios de arte en los que se ha aplicado el método sociológico son escasos. En lo referente a la vida cotidiana de los artistas habría que destacar el trabajo de J. J. MARTÍN GONZÁLEZ, *La vida de los artistas en Castilla y León durante el Siglo de Oro*, 1959 (27). Sobre el patronato y los encargos artísticos destaca la obra del francés DAMIEN BAYON, *L'architecture en Castille au XVIème siècle. Commande et réalisations*, París 1967, en la que queda patente el patronato de una familia noble castellana, la de los Mendoza, con miembros formados en el humanismo y abiertos a las novedades italianas, sobre el arquitecto Lorenzo Vázquez, quien por encargo de distintos miembros de dicha familia, realizará las primeras obras arquitectónicas renacentistas en Castilla.

D) EL METODO ESTRUCTURALISTA O SEMIOLOGICO

El método estructuralista o semiológico aplicado al campo del arte se ha comenzado a experimentar, pues no ha pasado todavía de su fase experimental, a raíz del gran «boom» del estructuralismo lingüístico, cuyo método ha servido para aplicarlo en el análisis de obras artísticas. El hecho de aplicar una metodología lingüística al arte no supone una identificación de la estructura lingüística con la estructura artística. El valor y la finalidad del nuevo método se halla planteado en obras como la de U. ECO. *Signo* (Segno, Milano 1973), o la de GUILLO DORFLES y otros, *Estructuralismo y Estética*, Nueva Visión, Buenos Aires 1971. El estructuralismo en el campo del arte muestra su preocupación no sólo por la estructura u organización interna de la obra de arte, sino también por las estructuras mentales, sociales, ideológicas que subyacen en dicha obra, y que son comunicadas al espectador. En este sentido está orientado el magnífico trabajo de ANDRE SCOBELTZINE, *L'art féodal et son enjeu social*, Gallimard, París 1973, en el que su autor muestra como, a través del juego de las formas y los principios de ordenación que rigen su estilo, el arte feudal transmite un modelo ajustado y operatorio de la sociedad, destinado a transformar la realidad en la que ha surgido. Así, Scobeltzine nos hace observar las analogías que existen entre el lugar ocupado por las figuras en un conjunto escultórico o pictórico románico y el de los individuos en la sociedad del momento, en la sociedad feudal, con una jerarquización semejante; o como en todas las creaciones artísticas de los siglos XI y XII, ya se trate de arquitectura, pintura, escultura, poesía, narrativa, existe una misma «gramática de pensamiento», que se ha forjado en torno a los conflictos ideológicos y sociales que se producen en el mundo feudal.

Este método estructuralista, que está en proceso de experimentación, presenta unas posibilidades manifiestas para aproximarnos a la obra de arte y para comprenderla.

También recientemente otros métodos se están incorporando a los estudios artísticos; es el caso de la CUANTIFICACION, que ha surgido en consonancia con el desarrollo de los métodos cuantitativos y serialistas aplicados a la historia económica, de-

(22) De *La realidad figurativa* hay edición en español, publicada por Ediciones Emecé, Buenos Aires 1970. También de *La figura y el lugar*, Edit. Monte Avila, Caracas 1969. *Art et Technique. La genèse des formes modernes*, está publicado por Edit. Denoel-Gonthier, París, con varias ediciones.

Otras obras de FRANCASTEL, de gran interés, también han sido publicadas en nuestro país, es el caso de la *Historia de la Pintura Francesa*, Alianza Editorial, Madrid 1970; o de *El retrato*, Edit. Cátedra, Madrid 1978, este escrito en colaboración con su esposa Galienne.

(23) Sobre la traducción de su *Sociologie del Arte*, ver nota 20.

(24) NICOS HADJINICOLAOU: *L'objet de la discipline de l'histoire de l'art et le temps de l'histoire des arts*, en «La Sociologie de l'art et sa vocation interdisciplinaire», pp. 41.

(25) Esta obra de Hadjinicolaou está publicada en España por Edit. Siglo XXI, Madrid 1975.

(26) EADJINICOLAOU: «Historia del arte y lucha de clases», pp. 8.

(27) J. J. MARTÍN GONZÁLEZ: *La vida de los artistas en Castilla y León durante el Siglo de Oro*, en Revista de «Archivos, Bibliotecas y Museos», Madrid 1959.

mográfica, etc., por historiadores de la talla de Labrousse o de Chaunu en Francia. Los métodos matemáticos y el concurso de ordenadores, en algunos casos, ayudan a conseguir nuevos objetivos, nuevas conclusiones, difícilmente obtenibles por métodos distintos. Se llega a utilizar el cálculo de probabilidades, a partir de una serie de constantes para la atribución de obras; un trabajo representativo de la utilización de métodos matemáticos es el que ha realizado en nuestro país JOAN RAMON TRIADO, sobre *Juan van der Hamen, bodegonista, 1975 (28)*, en el que partiendo de una serie de elementos constantes que aparecen en obras firmadas por el artista, o perfectamente atribuidas y debidamente cuantificados, logra hacer atribuciones de otros bodegones al pintor, comprobando cuáles y cuántos de esos elementos constantes aparecen en las obras objeto de atribución.

A modo de conclusión podríamos señalar que todos los métodos que hemos presentado siguen vigentes, y pensamos que por mucho tiempo seguirán estándolo. Todos ellos presentan aspectos positivos y negativos, aspectos más valorables y aspectos menos estimables, limitaciones espacio-temporales, temáticas, etc., pero lo que nos parece indudable es que de la buena complementación de estos métodos se pueden conseguir estudios artísticos que nos pongan en relación más estrecha con la obra de arte, que nos ayuden a comprenderla mejor, y comprendiéndola, entendamos nuestra razón de ser y obrar de modo más clarividente.

(28) JOAN RAMON TRIADO: *Juan van der Hamen, bodegonista*, en «Estudios Pro-Arte», n.º 1, Barcelona 1975, pp. 31-76.

Revista de BACHILLERATO



MONOGRAFICO
NUM. 1



MONOGRAFICO
NUM. 2

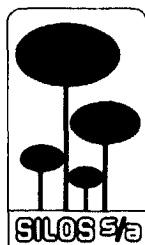


Suscripción y venta en:
Servicio de Publicaciones del MEC.
Ciudad Universitaria, s/n.
Madrid-3.

ELEVAR EL NIVEL DE LA ENSEÑANZA, REQUIERE CONTE- NIDOS CRÍTICOS DE INFORMACIÓN.

Desde una referencia constante a la experiencia y práctica pedagógica de los autores, los libros de Silos para el Bachillerato han sido elaborados de acuerdo con dos pautas esenciales: el rigor de la información y la sencillez y claridad expositivas.

Cerca de cuarenta autores, en su mayoría catedráticos en activo de la Enseñanza Media, han creado unos textos, cuyo comportamiento ayuda a resolver, en la práctica docente, las dificultades propias del BUP, como ámbito de tensión intelectual entre Enseñanza General Básica y la Universidad.



TEXTOS B.U.P. DE EDITORIAL SILOS
Distribuido en exclusiva por Editorial Miñón

El profesor de idiomas modernos en la era de las máquinas de enseñar

Por Jesús CANTERA (*)

Si siempre nos ha preocupado la formación del profesor de idiomas modernos, durante esta última temporada esta preocupación se ha hecho particularmente acuciante. Por un lado se ha producido la masificación de la enseñanza y como consecuencia una escasez de profesores adecuados. Por otro lado, siguiendo normas de altos organismos internacionales, se ha dejado sentir durante varios años entre nosotros una clara tendencia a imitar sistemas educativos de otros países, especialmente del norteamericano, tratando de adaptar el nuestro al suyo, cuando no de implantar dicho sistema entre nosotros. Pero además, con algunas reformas del plan o planes de estudio de las antiguas Facultades de Filosofía y Letras se ha llegado en algunas Universidades a una bifurcación en Facultad de Filología, Facultad de Geografía e Historia y Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Por otra parte, una relectura detenida del libro de Estarellas *La psico-lingüística y la enseñanza de los idiomas modernos* (1), que reseñamos hace ya años en la revista *FILOLOGÍA MODERNA*, nos ha reavivado esta preocupación confirmándonos al propio tiempo en la convicción de que no debemos andar muy descaminados cuando tratamos de poner en guardia sobre el peligro e inconvenientes que puede acarrear entre nosotros el empeñarse en implantar aquí algunos sistemas y métodos de los que, por otra parte, ya se está de vuelta en los países de los que se pretenden imitar.

El ejemplo de las lenguas clásicas

Durante varios decenios las lenguas clásicas gozaron de una situación de privilegio entre nosotros, así en la Enseñanza Media como en las Facultades de Filosofía y Letras. Pero de aquel esplendor han pasado a un estado de postración que todos debemos lamentar. Esplendor y declive que no se deben sólo a las razones simplistas que demasiado a la ligera se suelen señalar. Ni su esplendor fue debido a influencia eclesiástica, ni su postración y declive vienen acarreados por el desgraciado retroceso del

latín en la Iglesia, ni tampoco responden sólo a las nuevas corrientes que en todas partes —haciendo honor al materialismo imperante— tratan de supervalorar e imponer las llamadas ciencias experimentales y técnicas frente a los estudios humanísticos. No es nuestro propósito penetrar ahora en un problema tan complejo, sino tan sólo señalar algunas otras razones tal vez más decisivas bien que inadvertidas para tratar de sacar lecciones pertinentes en cuanto a la enseñanza de los idiomas modernos.

Es un hecho que hoy se rehuye el estudio de las lenguas clásicas que cada vez cuentan con menos partidarios. No por lamentable deja de ser menos real. Pero lo grave —a nuestro modo de ver— es comprobar que no han faltado razones o al menos alguna justificación. La implantación del estudio de las lenguas clásicas llevó pareja la improvisación de profesorado. Durante muchos años, en no pocos centros, la enseñanza del latín y aún la del griego era encomendada a cualquier profesor tuviera o no formación humanística. Al mismo tiempo esta enseñanza se hizo tiránica con demasiada frecuencia. Y en la última etapa de esplendor, cuando ya gran parte del profesorado tenía una buena formación en filología clásica, se cayó —a nuestro modo de ver— en otro muy grave defecto. En lugar de conducir al alumno hacia el conocimiento de los autores clásicos a través de los textos, se le atiborró de teorías lingüísticas, de indudable interés para el especialista, pero completamente inadecuadas a otros niveles.

Algo parecido está ocurriendo en algunos casos con la enseñanza de la lengua española, cuya enseñanza parece muchas veces condenada a no practicarse, unas veces por ser reemplazada por la literatura, y desplazada otras por teorías lingüísticas con harta frecuencia no digeridas por sus expositores. Excusamos decir que nada tenemos contra las

(*) Catedrático de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense.

(1) Original inglés: *Psycholinguistics and the Teaching of Foreign Languages*. Traducción muy lograda al español por Ramiro Sánchez Sanz y Carmen Lucía Anzola Orosco. Anaya; 1971; 270 páginas.

teorías lingüísticas, sino muy al contrario. Pero debemos señalarlo y llamar la atención, precisamente en defensa de la lingüística y de una buena enseñanza de nuestra lengua, enseñanza de la que tan necesarios andamos. Nos consta además que en algún plan de estudios —y con harta pesar por parte de sus autores— ha dejado de incluirse la enseñanza de la lengua española precisamente porque bajo esa rúbrica no se enseñaba dicha disciplina, sino historia de las corrientes lingüísticas y otras materias afines.

Las máquinas de enseñar en el aprendizaje de los idiomas modernos

Los idiomas modernos están adquiriendo una importancia extraordinaria. Pero al mismo tiempo ha cambiado el concepto de utilidad que representa el conocimiento de un idioma moderno. Hasta hace unos años, lo único que solía interesar en el estudio de una lengua viva era la comprensión de un texto escrito. Muchas personas, capaces de leer un libro francés, alemán o inglés, e incluso de escribir con cierta facilidad en uno de estos idiomas, no acertaban a reconocerlo al oído y mucho menos eran capaces de expresarse en él con mediana soltura. Este fenómeno, harto frecuente hace escasamente veinte años, está desapareciendo. Hoy se estudia un idioma moderno con miras a poderlo utilizar como lengua hablada más que como lengua escrita.

De ahí procede en gran parte que, frente al método tradicional o escolástico, tan en boga durante decenios, se haya tratado de imponer el llamado método directo. Y de ahí también en gran parte el éxito de los medios y de los métodos audiovisuales.

La aplicación de las técnicas audiovisuales a la enseñanza es relativamente reciente. No hace aún muchos años que se inició la enseñanza de idiomas con discos. Más recientemente se puso en práctica la utilización de la proyección de imágenes. Y lo que realmente ha constituido el triunfo de los audiovisuales ha sido la conjugación de la imagen y el sonido con el auxilio de proyector y magnetófono, triunfo confirmado por la elaboración de métodos basados en estas técnicas audiovisuales.

Distintas razones —entre las que desgraciadamente no podemos descartar los intereses económicos— han contribuido a su rápida difusión, pretendiendo para ellos unas virtudes y unos poderes casi mágicos. En ocasiones, hasta se ha pretendido que podían reemplazar al profesor. Aún hoy se sigue sosteniendo que ya no importa que el profesor tenga o no una buena pronunciación, ni que hable con perfección la lengua. Basta que sea un buen técnico de la enseñanza audiovisual; que conozca los aparatos, que esté compenetrado con el método y que sepa aplicarlo. Como es natural, no estamos en modo alguno de acuerdo con tal afirmación, aunque sí reconocemos y proclamamos que los medios audiovisuales pueden contribuir eficazmente a la enseñanza de idiomas y ser un instrumento muy interesante en manos de un buen profesor.

Razones naturales de esnobismo, la ilusa creencia de atribuirles un poder mágico y una propaganda comercial perfectamente orquestada han sido factores decisivos para atribuir a los audiovisuales un poder y una eficacia que realmente existen, pero que son presentados de manera exagerada.



Laboratorio de lenguas

El laboratorio de idiomas es para algunos un instrumento prodigioso. Tiene en efecto la virtud de llamar poderosamente la atención y deslumbrar a los alumnos, y es un factor importante en la propaganda de algunos centros que ya con eso creen merecer la categoría de cuatro o cinco lenguas de fuego, a semejanza de los restaurantes, cafeterías y hoteles de cuatro o cinco tenedores, cuatro o cinco copas y cuatro o cinco estrellas.

A este respecto traemos a colación una afirmación de Estarellas (pág. 122 de la edición española), con la que estamos no sólo de acuerdo, sino plenamente compenetrados: «El laboratorio de idiomas es, probablemente, la máquina electrónica que menos se ha comprendido y peor se ha utilizado de las que jamás se hayan creado, habiéndose publicado libros y revistas en donde se analiza la deficiencia de su utilización».

Aún en esta era de las máquinas de enseñar, el profesor es y seguirá siendo la pieza clave de la enseñanza. Jamás la máquina podrá superar ni siquiera reemplazar o sustituir al profesor. Una vez más se ha de insistir en la eficacia del profesor, del HOMBRE, más que en la del método. Resulta peligroso supervalorar los medios técnicos que ofrece el laboratorio, pues hay que tener en cuenta que un laboratorio exige además un profesor especializado en la técnica del método y de la corrección fonética. Un buen técnico siempre logra sacar partido de una máquina, aunque no sea de primera calidad. Y en cambio, un inexperto fracasa con la mejor máquina y los mejores aparatos. Cualquiera que sea el método adoptado, lo fundamental es que resulte una clase viva, en la que participen todos y cada uno de los alumnos. Y para que haya vida en la clase y para que en ella participen todos los alumnos, más que máquinas, por perfectas y atractivas que sean, es necesario un buen profesor.

Una de las más notables ventajas que ofrece la utilización de las técnicas audiovisuales es el interés que en un primer momento suelen despertar en los alumnos, interés que debe aprovechar el profesor y que puede contribuir notablemente al éxito de los métodos audiovisuales. Aprovechando ese interés, es fácil realizar —si los horarios lo permiten— una enseñanza intensiva, teniendo además en cuenta que una enseñanza intensiva es uno de los factores más decisivos para el éxito.

Por otra parte, los audiovisuales pueden compaginar el ritmo y la entonación de la frase o de la con-

versación con la expresividad del gesto y de la mímica, lo cual tiene un particular interés psicológico por cuanto contribuye a mejor captar el significado fijando y grabando al mismo tiempo la estructura gramatical, el vocabulario y los sonidos, junto con el ritmo y la entonación, cuya importancia no hace falta hacer resaltar.

Las técnicas audiovisuales ofrecen la ventaja, gracias a la imagen, de poder dar más vida y más colorido a la escena y presentar la conversación con mayores visos de realidad.

Los teóricos de la enseñanza

En nuestros días estamos asistiendo a una verdadera explosión de la lingüística aplicada. Cada vez se habla más —aunque no siempre con conocimiento de causa— de lingüística aplicada y de medios audiovisuales. Sin descartar factores de esnobismo y de apariencias, no cabe poner en duda que la lingüística aplicada está llamada a perfeccionar la enseñanza de los idiomas modernos. Cabe un símil relativamente fácil y significativo, que ya hemos empleado en otras ocasiones. No es raro tropezar en la carretera con un conductor perplejo ante una avería en su coche. A veces es un buen conductor; pero desconoce las más elementales nociones de la mecánica. Sin ser ingeniero ni técnico, un conductor que conozca la mecánica podrá sacar mayores recursos de su coche, no sólo en caso de avería, sino incluso en su manejo normal. El profesor de idiomas que, además de conocer perfectamente la lengua que enseña y la del alumno, esté compenetrado con la lingüística aplicada, tendrá muchas mayores probabilidades de éxito y hará su enseñanza mucho más agradable y sobre todo más eficaz, ya que la lingüística aplicada ayudará a manejar los elementos, según la edad del alumno y las circunstancias que lo rodeen.

En Europa estamos en plena euforia de los ejercicios estructurales y del laboratorio de idiomas, que en algunos centros americanos se consideran ya superados. La memorización de esquemas orales es de indudable utilidad en el aprendizaje de una lengua; pero debe ir acompañada de la práctica de la conversación y guiada por un fundamental conocimiento de la gramática. Limitarse a la memorización de unos esquemas orales presentados generalmente por el magnetófono (en el laboratorio o fuera de él) es convertir al alumno en un loro que se limita a repetirlos y que además, en cuanto deje de repetirlos, los olvidará naturalmente con facilidad por no estar familiarizado con la estructura de la lengua que la gramática le debía haber enseñado. Creer lo contrario sería pecar de ingenuo o al menos de poco real, cosa propia del teórico que no está en contacto directo y prolongado con la clase.

La frustración del profesor

«Es normal —dice Estarellas (página 130 de la edición española)— que muchos profesores se encuentren descorazonados y confusos. Esta confusión se debe, principalmente, al hecho de que ellos se enfrentan con unas situaciones "realistas", mientras que los expertos se enfrentan con unas que son "idealistas". Para un profesor que ha de luchar con cuarenta alumnos durante unas cuantas horas semanales, la «nueva clase» o enfoque oral-aural resulta inútil a pesar de la ayuda que le proporcione el labo-

ratorio de idiomas. Todos los datos disponibles acerca de una comparación del grado de perfección logrado por varios grupos, enseñados según diferentes enfoques centrados en el profesor, indican que no existen diferencias importantes entre los sistemas antiguos y modernos.»

Es natural que un profesor a quien, después de contarle maravillas de los medios audiovisuales y de los ejercicios estructurales, se le ha afirmado que un sistema o método basado en esas técnicas da unos resultados magníficos, se ve defraudado cuando comprueba que la realidad es muy otra.

En la reseña a que hemos hecho referencia llamábamos la atención sobre el hecho de que cierta propaganda pretende deslumbrar con la promesa de unos resultados portentosos en el aprendizaje de los idiomas extranjeros según ciertos métodos «que no requieren esfuerzo» (pero sí suelen exigir el pago de cuotas generalmente elevadas), y que vienen «avalados por los excelentes resultados obtenidos en los Estados Unidos». Pero suelen callarse o al menos no se ponen suficientemente de manifiesto algunos factores especiales, como son el factor *motivación* y el factor *intensidad* que fueron y siguen siendo decisivos en los resultados del aprendizaje de las lenguas extranjeras en las escuelas militares estadounidenses y en algunos cursos que se organizan en diferentes países europeos para preparar en poco tiempo a grupos de extranjeros que luego van a seguir estudios regulares en el país.

Con fines frecuentemente comerciales se insiste en las excelencias de nuevos métodos para la enseñanza de las lenguas modernas. En dos meses, un alumno mediano sabe ya decir y puede entender unas cuantas frases sencillas de la vida corriente. Deslumbrado ante la noticia de unos éxitos tan maravillosos y rapidísimos que además «se consiguen sin esfuerzo por parte del alumno», éste se decepciona cuando se le dice que es preciso trabajar y estudiar para aprender una lengua. No es nuestro intento censurar con esto unos métodos que tan buen resultado pueden dar para un fin práctico de carácter rápido, como el de un viaje inmediato o la necesidad de manejar unas frases para atender a la clientela extranjera en un comercio, hotel, restaurante, etc. Sin embargo, para el que desee un conocimiento sólido más que aparente, básico y no superficial, le insistiremos en la necesidad del esfuerzo y le diremos que no desconfíe de los métodos que exigen trabajo, sin dejar por otra parte de animarle a sacar el mayor provecho de los nuevos métodos que nos ofrecen los adelantos de la técnica.

Formación del profesorado

Frente a este natural desencanto y lógica frustración de alumnos y profesor hemos de reaccionar exponiendo lisa y llanamente la realidad. En primer lugar es necesario estar convencidos de que el estudio de una lengua exige naturalmente trabajo y esfuerzo, y sobre todo mucha constancia. En segundo lugar se ha de poner en guardia así al profesor como al alumno sobre uno de los peligros más perniciosos en todas las materias, pero de manera especial en el aprendizaje de un idioma extranjero: el desanimarse cuando se está a punto de coronar la meta. Y sobre todo, a nuestro modo de ver, es preciso conceder la máxima importancia a la formación del profesorado.

En nuestro manual *La enseñanza del francés a hispanohablantes* (del que nos permitimos ahora

repetir algunas ideas) llamábamos la atención sobre el hecho de que nuestros planes de estudios y nuestra enseñanza universitaria en las secciones de Filología se han caracterizado por la importancia concedida a la literatura (generalmente «historia de la literatura») y a la gramática histórica. Por nuestra parte, no tenemos nada contra estas disciplinas, ni mucho menos. Antes al contrario, les profesamos un cariño muy especial, en particular en cuanto a la gramática histórica se refiere, aun a riesgo de tener que cargar con el sambenito de anticuados.

Es evidente, por otra parte, que un profesor de lengua extranjera debe conocer la literatura y la civilización del país o países cuya lengua enseña; y también, a poder ser, la historia de la lengua. Pero no es menos cierto que es primordial la importancia de las disciplinas de carácter pedagógico o metodológico, así como el dominio práctico de la lengua hablada y escrita.

Sin embargo, lo mismo el profesor de idioma extranjero que el de lengua nacional o regional se siente de tal manera atraído por su literatura que la llega a considerar como la mejor expresión de la belleza de esa lengua. En otros casos, enamorado de la «estructura» de la lengua y deslumbrado por las teorías lingüísticas hace gala ante sus alumnos del bagaje de datos recopilados. Y como consecuencia, el abandono de la lengua no sólo a nivel superior, sino incluso a nivel medio, soslayando su enseñanza bajo uno u otro motivo o valiéndose del fácil recurso de encargar su enseñanza a profesores ayudantes o a profesores nativos en torno a los cuales se ha creado un verdadero mito. Porque, si nos paramos a pensar en quién constituye el profesorado nativo, será fácil comprobar que en el mejor de los casos son estudiantes extranjeros que acuden al país para perfeccionar su idioma y para aprenderlo. Son estudiantes de cualquier Facultad o Escuela, rara vez de Letras, y más rara vez aún, futuros profesores de idiomas. No pocas veces, simples «turistas» que vienen a pasar unas vacaciones en el país. Pero en torno a ellos se ha creado el mito del profesor nativo, creyéndose con exagerado e ingenuo optimismo que conocen perfectamente su idioma, gozan de una impecable y bonita pronunciación y son en definitiva el profesor ideal.

Ser un buen profesor de idioma extranjero no depende de una nacionalidad ni tampoco de una licenciatura, sino de unas condiciones humanas, intelectuales y pedagógicas y de una preparación adecuada. Cuando el profesor nativo es real y auténticamente profesor, es decir, se ha preparado para esa profesión y en la práctica se dedica a la enseñanza, nada hay que objetar en principio, en el supuesto de que también conozca la lengua de los alumnos, condición que juzgamos muy necesaria para acertar a poner en juego los contrastes entre una y otra lengua y sobre todo el complejo mecanismo de las estructuras lingüísticas.

En estos años de crítica acerba contra la institución

universitaria no ha dejado de plantearse el problema de si la Universidad prepara o no para el magisterio de un idioma extranjero. Una de las críticas que mayor eco ha encontrado en algunos sectores de fuera y dentro de España en cuanto a la formación que la Universidad da a los futuros profesores de idiomas modernos ha sido la de señalar el carácter casi exclusivamente filológico y literario de sus disciplinas en contraste con la realidad práctica de la enseñanza que han de profesar los licenciados en lenguas modernas. El hecho es real y evidente.

Como hemos indicado más arriba, nuestros planes de estudio y nuestra enseñanza universitaria en las secciones de Filología se han caracterizado por la importancia concedida a la literatura y a la historia de la lengua.

Es evidente, por otra parte, que un profesor de idioma extranjero debe conocer —aunque no las enseñe— la literatura y la historia de ese país o países y su civilización; y también, a poder ser, la historia de la lengua. Por otro lado, la Universidad, por su mismo carácter de enseñanza superior, tiene una misión más elevada que la que puede corresponder a una academia de idiomas. Pero no es menos evidente que la Universidad ha sido y debe seguir siendo la formadora del profesorado de Grado Medio, la cantera de donde han de salir los futuros profesores de Bachillerato y aún de la Enseñanza Básica. De las secciones de Filología Moderna es de donde han de salir los profesores que enseñen francés, inglés, alemán, italiano, etc.

Sin embargo, no es menos evidente que la formación recibida en la Universidad no responde exactamente a las necesidades del profesor de idiomas modernos en la realidad. En algunos países ha llegado a plantearse el problema en términos casi dramáticos, apremiando a las Universidades y conminándolas a que en un futuro inmediato proporcionen unos planteles muy numerosos de auténticos profesores de lenguas modernas, porque de lo contrario las autoridades responsables de la educación se verían precisadas a recurrir a otros centros y organismos que puedan proporcionar los profesores a cuyo cargo ha de correr la enseñanza masiva de los idiomas modernos.

En vista de ello, algunos centros universitarios han reforzado la importancia acordada a las disciplinas de carácter pedagógico o metodológico, concediendo mayor importancia a la lingüística aplicada, y al dominio práctico de la lengua extranjera así hablada como escrita, cediendo en los aspectos filológico y literario que caracterizaban estos estudios.

Cabe naturalmente discutir el enfoque que debe darse a los estudios de filología en la Universidad. Pero a nuestro modo de ver es de celebrar la importancia cada vez mayor concedida a la metodología de la enseñanza de idiomas y a la lingüística aplicada, aunque lamentamos, por otra parte, que ello haya de ser con detrimento o a costa de la atención dedicada a otras materias.



1

Aproximación a «Los trabajos de Persiles y Sigismunda»

Por Josefa M. DOMINGUEZ (*)

Adentrarse en la obra de Cervantes es siempre una aventura. Cada lector puede recrearla a su modo, con variantes múltiples, y el estudioso puede abordarla desde muy diferentes puntos de vista.

Estas posibilidades entrañan un enorme interés para la enseñanza lingüística y literaria e incluso para consideraciones sobre aspectos psicológicos y sociales, y, en último término, humanos, que son los que subyacen siempre en la temática cervantina.

Las siguientes reflexiones en torno a *Los trabajos de Persiles y Sigismunda* —la novela menos conocida y, sin embargo, tan apreciada por Cervantes—, responden, por una parte, a ese entusiasmo del que se contagia el lector y que a veces exterioriza; y por otra al deseo de manifestar la necesidad de promover estudios, comentarios, interpretaciones..., sobre una novela de contenido inagotable.

Al docente corresponde señalar la mayor o menor profundidad en ese intento de conocimiento y estudio, de acuerdo con los distintos niveles educativos.

Con este artículo nos proponemos, pues, como objetivos más generales:

- Mantener vivo el interés por la figura más representativa de nuestras letras: Miguel de Cervantes.
- Destacar el valor —discutido siempre— de una novela un tanto marginada dentro del conjunto novelístico cervantino.
- Intentar la aproximación de los alumnos a los textos literarios.

• • •

Antes de centrarnos en *Los trabajos de Persiles...*, hacemos unas breves consideraciones sobre la novela bizantina, con el fin de trazar un marco de referencia histórico-literario a la obra.

1. LA NOVELA BIZANTINA

En un momento en que resucita todo lo clásico, no podía menos de tener también manifestación un género que surge en el período alejandrino, y que si bien no puede aún definirse como novela, lo cierto es que bajo su influjo nacerá una auténtica novela en el siglo XVI. Por sus especiales características se denominará *bizantina* y va a representar un tipo especial de narrativa; en ella se acumularán las aventuras sentimentales en una serie de episodios diversos: viajes, naufragios, peripecias sin fin que van conformando la trama novelística, cuyo hilo conductor será la continua vida azarosa de los protagonistas; las aventuras se engarzan unas con otras, y son tantas que a veces los personajes se pierden y difuminan en ellas.

Los orígenes de este género novelístico arrancan principalmente, de dos obras griegas: *La Historia etiópica*, de Heliodoro, y *Leucipe y Clitofonte*, de Aquiles Tacio. Traducidas al latín y luego a las lenguas modernas, pasaron a ser el modelo de las novelas bizantinas de los siglos XVI y XVII. Siguiéron realizándose también traducciones y adaptaciones de otras obras griegas, pero la obra de Heliodoro fue la más importante por su difusión e influjo en Europa, donde fue muy leída.

Tal vez la misma época hizo resurgir el género. A la realidad de los viajes geográficos y de los asombrosos descubrimientos de un Nuevo Mundo se unía la fantasía en torno a esos hechos y las ficciones caballerescas, que servían de evasión para ese afán viajero y deseo de lo novedoso que siempre ha acompañado al hombre. Pero la novela de caballerías ya no sirve; ha quedado derrotada, y es ya un símbolo, o más bien, una parodia. La figura del

(*) Licenciada en Pedagogía y en Literatura Hispánica. Inspectora Técnica de Educación de E.G.B.

caballero con su aureola grandiosa, sublime, queda, con la imagen de Don Quijote, resuelta en un verdadero anacronismo.

Y aparece otra novela de aventuras: la bizantina, con distinto sentido de la de caballerías, pero muy similar en algunos aspectos estructurales y de forma. (Por lo menos así parece apreciarse al comparar las dos obras de Cervantes: *El Quijote* y *El Persiles*).

El Renacimiento ha dejado paso al Barroco, y este movimiento presenta en España una dimensión especial: la de la Contrarreforma. Esto hace, según la opinión de M.^a Rosa Lida, que la novela bizantina se difundiese ampliamente, debido a los amores virtuosos y rectitud de conducta que presenta; al hombre del Barroco le gusta ver sometidas las pasiones a normas, ya sean normas morales, religiosas o sociales; y esto se cumple en la novela bizantina. De ahí su popularidad en España.

2. LOS TRABAJOS DE PERSILES Y SIGISMUNDA, COMO NOVELA BIZANTINA

Cervantes, vanguardista en ideas literarias, siempre innovador, no podía quedar al margen de un género narrativo de amplia popularidad. Por otra parte podemos pensar que, Cervantes, prendado de la aventura —su misma vida lo fue—, no despreciaría un estilo que se le brindaba, por definición, como entramado básico para su novelar. Si sus personajes más logrados fueron siempre aventureros, ávidos «andantes» de esos caminos soleados, tristes y polvorientos. Ahora *Persiles* y *Sigismunda* van a superarlos; serán no sólo peregrinos de la tierra; serán también peregrinos del mar. Los largos episodios sus vidas van a entremezclarse con las gotas que sobresaltan de las agitadas olas, con los vaivenes de las naves, con el viento y las tempestades.

La trayectoria de estos héroes —que proceden de otras latitudes— va a inscribirse en tierras y comarcas desconocidas, arribo y defensa en sus peligros de navegantes. España será sólo un avance en el camino, no la meta; eslabón de paso hacia un más allá.

Parece que Cervantes marcaba a esta su postrera obra un ámbito más europeo, más universal. Y así, junto a los protagonistas, va ensartando en la misma peripecia, vidas y hazañas de otros personajes: unos italianos, otros franceses, españoles, ingleses..., que enriquecen con sus episódicas existencias el largo peregrinaje, añadiendo sus trabajos y desventuras a las de los dos desdichados protagonistas. En una misma nave, en encuentros fortuitos y breves unas veces, prologados otras, ese cuadro disarmónico de vidas que van conformando la obra, avanza sin tregua ni sosiego. Y..., ¿hacia dónde? Esto es lo que produce la verdadera intriga de la novela. Que Periandro y Auristela no son hermanos se intuye pronto, pero la finalidad del viaje se desvela poco a poco. En el paso de los capítulos se van acumulando datos que hacen pensar en una posible promesa, y que el viaje es más bien una peregrinación.

Por diversas causas e infortunios, como si un hado adverso persiguiera a los amantes, el viaje se prolonga, el objetivo no se cumple; se mantiene el clima de intriga, y se demora el desenlace final.

Es en el capítulo XII del libro cuarto donde por fin se rompe el velo del misterio; en él se aclaran los orígenes de los protagonistas, la causa de sus trabajos, la fuerza de su amor. Pero aún siguen sus

desventuras hasta que en el capítulo XIV se anudan esas vidas azarosas a las que la desgracia ha perseguido hasta el fin.

Que la novela de *Los Trabajos de Persiles y Sigismunda* encaja en el marco de la novela bizantina no hay que dudarlo. En ella se inspira, a ella imita. El mismo Cervantes lo admite cuando indica que su obra se atreve a competir con la de Heliodoro. Y de la obra de Heliodoro arranca el esquema argumental y la estructura formal.

Críticos como el inglés Sevil llegan a descubrir varias coincidencias entre la *Historia etiópica* y el *Persiles*. Estos puntos comunes se pueden resumir en los siguientes:

- Exaltación de la castidad.
- Los protagonistas son hermanos.
- Ocultación de la nobleza de origen.
- Una mentira los salva.
- Interés por hacer razonables los nudos del argumento.
- Hermosura casi divina de las mujeres.
- Descripción detallada del estado sentimental, amoroso de los personajes.
- Relato mutuo que hacen los personajes de sus vidas.
- Aparece el mundo mágico de los pronósticos y sueños.
- Papel decisivo que se da a la fortuna, a los hados.

No obstante, aunque se den estas semejanzas, la obra de Cervantes presenta originalidad, ya que esos rasgos señalados son típicos y tópicos de la novela bizantina.

Por lo pronto, como señala López Estrada, la novela de Cervantes es una versión española; a ella trasvasa el espíritu de la contrarreforma como hecho netamente español, y la psicología de sus personajes, sus ideales, sus reacciones, tienen mucho que ver con la tipología y estilo del español de la época.

Algunos críticos piensan que lo que Cervantes intentó con su obra, y a través de los elementos que la forma de la novela bizantina le brindaba, fue llegar a conseguir una finalidad trascendente. La postura de Avallé-Arce es que el *Persiles* describe la cadena ontológica del ser: la peregrinación del hombre en la tierra hasta llegar a su meta, Dios. En la obra el itinerario vendría marcado por el origen en un pueblo bárbaro, por las vicisitudes en el trayecto, por la arribada a la ciudad eterna, Roma, símbolo de la ciudad de Dios, según San Agustín. También para Casaldueiro la obra es el triunfo del amor cristiano y de la virtud.

Esta idea la veo confirmada en unas palabras, casi místicas, de Auristela —*Sigismunda*—, que en el capítulo X del libro cuarto llega a decirle a Periandro —*Persiles*—:

«Nuestras almas, como tú bien sabes, y como aquí me han enseñado, siempre están en continuo movimiento, y no pueden parar sino en Dios, como en su centro. En esta vida los deseos son infinitos, y unos se encadenan de otros y se eslabonan, y van formando una cadena que tal vez llega al cielo, y tal se sume en el infierno.»

Esta síntesis de lo espiritual señala la misma andadura que a ellos les ha ido aconteciendo en su peregrinar temporal, dándonos así como dos planos que se entremezclan. Con lo que Cervantes ha elevado a la categoría de lo espiritual las aventuras de la novela bizantina, haciéndola así ejemplar.

3. VALORACION DE LOS TRABAJOS DE PERSILES Y SIGISMUNDA

Centraremos esta valoración en torno a tres opiniones:

a) La del propio Cervantes. Antes de aparecer la novela llegó a afirmar que sería el libro «más malo o el mejor que en nuestra lengua se haya compuesto», añadiendo enseguida que el *Persiles* «ha de llegar al extremo de bondad posible». Es evidente que Cervantes lo estimaba sobre las otras obras suyas. ¿Por qué? Tal vez porque en ella se ajustó más que en ninguna otra obra, a lo que el autor pensaba sobre lo que debe ser la novela ideal, y que según Riley, condensó en el capítulo 47 de la primera parte del *Quijote*. Entre otras cosas, al final del capítulo, afirma algo novedoso: «que la épica también puede escribirse en prosa como en verso» (1).

¿Fue para Cervantes el *Persiles* la epopeya en prosa que no pudo o no supo hacer en verso...? Quizá sí, y de ahí su aprecio.

b) Opinión de su época y época posterior. En su tiempo no consiguió la obra el éxito que Cervantes le auguraba. En cierto modo fracasó, y este fracaso tal vez fuera debido a la cantidad de episodios que se entremezclan y que es difícil desentrañar, pues quedan soluciones en suspenso entre varios capítulos, sin que se acabe de desenredar el hilo de la madeja; esto produce una especie de agotamiento en el lector, y tal vez por ello, esta novela de Cervantes quedó relegada en España.

Posteriormente, la obra ha suscitado entre los críticos las opiniones más encontradas; para unos el *Persiles* es la mejor de las obras cervantinas, coincidiendo en esto con su mismo autor; para otros, por el contrario, es obra farragosa, y el peor de los libros que escribiera Cervantes. Los juicios son contradictorios y vienen a estar un poco en función de los movimientos e ideales literarios; así, en los periodos positivistas y realistas, una novela con tal cúmulo de fantasías y de hechos inverosímiles, baja de valor; por el contrario, en épocas románticas se le reconocen valores que, ciertamente, posee.

c) Opinión más actual. Ya Menéndez y Pelayo habla de su estilo correcto, de sus invenciones originales y de sus cuantiosos recursos, a la vez que señala también sus fallos: exceso de aventuras y de inverosimilitud.

Será Azorín, con su intuición penetrante y fina sensibilidad, el que realizará un elogio incomparable de esta obra.

«El *Persiles* de Cervantes —dice— es uno de los más bellos libros de nuestra literatura; no se ha parado la atención en él. Bello libro que comienza a tener para nosotros, los modernos, una trascendencia y un encanto profundos». Y en otro momento añade: «El *Persiles* es el libro que nos da más honda sensación de continuidad, de sucesión, de vida que se va desarrollando con sus incoherencias aparentes. Otros libros nos dan la impresión de un plano en que se muestran los acontecimientos y las figuras en una visión simultánea. En *Persiles* todo es sucesivo, evolutivo; pocos libros tan vivos y tan modernos como éste» (1).

Creo que la visión azoriniana es acertada, y tal vez cueste llegar a ella a quien no se acerque al *Persiles* en profundidad. Cuando se termina de leerlo puede dejar la impresión de agotamiento por la atención múltiple que hay que sostener entre tanto episodio para no dejar cabos sueltos, entre los que

puede perderse el verdadero hilo conductor de la obra. Requiere esfuerzo en el lector, cosa que tal vez no ocurre en el *Quijote*.

4 EL CAPITULO V DEL LIBRO II DEL PERSILES

La novela se desarrolla en cuatro libros. El primero es el más extenso; el cuarto, el más breve, pues consta solo de catorce capítulos, mientras que el primer libro cuenta con veintitrés, y el segundo y el tercero, veintiún capítulos cada uno.

Los dos primeros libros son los más episódicos y fantásticos; el tercero y cuarto adquieren ya otra dimensión, tal vez porque la narración se monta sobre paisajes conocidos por Cervantes y su imaginación se ciñe más a lo que pretende como idea total.

El capítulo V del libro II se titula así:



(1) En la réplica que da el cura al canónigo, en este capítulo 47 es donde se ven mejor reflejados aspectos que desarrolla en el *Persiles*. En cambio, en lo que dice al canónigo se entrevé una crítica a la forma nueva de hacer comedias, es decir, una censura a Lope de Vega.

(2) AZORÍN: *Al margen de los clásicos*. Buenos Aires, 1958, págs. 93 y 107.

«De lo que pasó entre el rey Policarpo y su hija Sinforosa.»

El epígrafe, en principio, no alude nada a los dos protagonistas de la novela; da la impresión de ser «otra obra» incrustada en la obra. Hasta que no se ha leído no se ve la trabazón.

Tras unas disquisiciones filosóficas y una ambientación, o mejor, descripción de un hecho anterior, *el tema* del capítulo está en función de dos episodios bastante independientes entre sí. Son dos largos parlamentos: uno del rey Policarpo sobre el amor; casi una «mininovela» dentro de la topística del viejo enamorado de una joven. El segundo parlamento, el de Clodio, que versa sobre la condición humana, ya que nos describe la condición de los otros viajeros, y a su vez intenta encarecer ante Rutilio cuál es la condición suya.

La *estructura* del capítulo quedaría perfilada, pues, en dos planos: uno, el que pudiéramos llamar de los nobles y pudientes, que se centra en la temática del amor. Otro plano el de los desposeídos de bienes y fortuna, que gira en torno a la situación personal, y es de inconformidad.

Junto a estos planos, dos *técnicas* de enlace: la de los celos de Auristela y angustia de Periandro (que enlaza con el capítulo o capítulos anteriores), y la de suspensión ante lo que se trama en los dos parlamentos de Policarpo y Clodio, que será el engarce con los capítulos siguientes.

En un análisis más detenido de temas y estructura nos encontramos con los siguientes elementos:

La introducción al capítulo la realiza Cervantes mediante unas ideas filosófico-religiosas en torno al hombre como ser racional y su caracterización por la risa y el llanto. Parte de un principio: «Efectos vemos en la naturaleza de quien ignoramos las causas». Pero hay efectos —podríamos concluir— que a veces manifiestan sus causas claramente, y así puede deducirse cuál era la causa de las lágrimas (efecto) de Periandro: llorarla de celoso, «ya que no llora de pecador ni arrepentido», que son las dos únicas causas que admite Cervantes para explicar el llanto del hombre.

Y así nos deja con la angustiosa situación de Periandro, para llevarnos a la no menos penosa del rey Policarpo, transido y consumido de amor.

Policarpo da cuenta de su vida, describe su pasión amorosa, enumera las causas, detalla los efectos y concierta con su hija Sinforosa todo un plan y una táctica para conseguir lo que pretende: el amor de Auristela. Para compensar la negociación de Sinforosa le promete su padre casarla con Periandro.

Y a decir verdad, no pudo buscar mejor premio para el corazón enamorado de la bella Sinforosa, única que ha conseguido, hasta ahora, encender celos en el no menos enamorado corazón de Auristela.

Por su parte Clodio encuentra un buen oidor —más que interlocutor— en Rutilio, pues su larga plática y prolongado discurso no deja lugar a que Rutilio intervenga.

Es Clodio el primero que intuye la «no hermandad» de los hermanos Auristela y Periandro, el que vislumbra los hechos, el que se atreve a criticar las acciones de unos y otros, y el que llega a establecer unas diferencias acusadas entre los personajes que viven esta historia, no sin cierta amargura y resentimiento: «Entre los pobres pueden durar las amistades, porque la igualdad de fortuna sirve de eslabonar los corazones; pero entre los ricos y los pobres no puede haber amistad duradera, por la desigualdad que

hay entre la riqueza y la pobreza». Palabras que podrían oírse hoy en boca de cualquier revolucionario social. Tal es su actualidad.

No le pasa inadvertida a Rutilio la cizaña que trata de sembrar Clodio en su ánimo, y por eso su contestación no puede ser más realista, dando una acertada visión de las posibilidades de ascenso, por méritos, que les cabe esperar a cada uno de ellos: a Clodio, por «decir mal de la misma virtud», y a él, por no poder subir más de «lo que se alza una cabriola». Al mismo Clodio dejó en suspenso. Y con esta idea se suspende también el contenido del capítulo V.

5. PERSONAJES DEL CAPITULO V. EL HOMBRE

Aunque sea brevemente, hay que destacar los personajes que intervienen en este capítulo, toda vez que es un capítulo, desde el principio al final, de hondo contenido humano; es el *hombre*, de una u otra forma, el protagonista principal; aquí la auténtica aventura es la humana.

Ya en el mismo inicio del capítulo, Cervantes establece principios que afectan al concepto del hombre en general, como si quisiera establecer el marco, el encuadre de todo el acontecer humano que luego seguirá:

«Una de las definiciones del hombre es decir que es animal risible... y yo digo que también se puede decir que es animal llorable, animal que llora.»

Encontramos aquí al Cervantes de las oposiciones, al genial artífice del juego de ideas y de palabras que vemos en el *Quijote*, y que también en este capítulo se aprecian.

Si bien se mencionan a Periandro y a Auristela, a Ricla y a Constanza, los verdaderos personajes de este apartado son Policarpo y Clodio, Sinforosa y Rutilio. Los dos primeros, los verdaderamente activos; Sinforosa y Rutilio sirven de acorde a los diálogos de Policarpo y Clodio, que son casi unos monólogos.

Policarpo queda perfectamente descrito en su autoconfesión: viudo ejemplar y buen creyente. Pero la llegada de los peregrinos, con la visión de la bella Auristela, ha desconcertado su buen entendimiento y ha turbado el curso de su vida; y ahora se consume de amor aunque sea un «viejo anciano».

Azorín, recreando el personaje, lo ve como un buen rey viejo, caduco, decrepito, enamorado «súbita y apasionadamente de una linda muchacha». Aún tratándolo como a un personaje de época y aureola shakespearianas, Azorín nos acerca a este rey, por lo que tiene de humanidad en esa pasión amorosa intemporal, no sujeta ni siquiera a los límites de edad, ya que por el amor «se abrasan las niñas verdes y se secan y se consumen los viejos ancianos», dice Policarpo a Sinforosa, reconociéndose él entre estos últimos.

Y, ¿qué decir de Clodio? Cervantes lo define como «hombre malicioso sobre discreto, de donde le nació ser gentil maldiciente». Lo tiene, pues, por inteligente y agudo, ya que «el tonto y simple, ni sabe murmurar ni maldecir». ¡Y qué bien se le dan ambas cosas a Clodio...! Es como su vocación, su oficio: «Me salen a la lengua y a la boca ciertos pensamientos que rabian porque los ponga en voz y los arroje en las plazas antes que se me pudran en el pecho o reviente con ellos».

Un agudo murmurador a veces dice grandes ver-

dades, pero *la verdad*, muchas veces no se quiere oír. Quizá por eso Clodio se hizo maldiciente, porque no se escuchaba su crítica-verdad, su buena-crítica, y entonces se acostumbró a decir mal del bien y bien del mal; porque..., ¿quién sabe la causa de algunos efectos...?

Sinforosa; muy bella tenía que ser para suscitar los celos de Auristela, teniéndola por posible rival. Pero, en el capítulo sólo se nos describe como perdidamente enamorada de Periandro, entrando así en las mismas redes amorosas que se han tejido con la llegada de los huéspedes a su palacio. A pesar de sus pocos años se vislumbra que es prudente y, sobre todo, respetuosa para con la inaudita pasión amorosa de su padre; no le interrumpe ni le contradice, ni se asombra ante la confesión que le hace. Tal vez porque piensa en la recompensa que le ofrece Policarpo si lleva a feliz término sus deseos: el de casarla con Periandro, y esto es para ella mayor «que todo el bien que acertara a desearse en este mundo».

De Rutilio cabe decir que, si no tiene la penetrante agudeza e ingenio de Clodio, como él mismo reconoce, sí tienen el suficiente sentido común como para entrever sus planes, a los que intenta oponer una dosis de realismo. Pero Clodio no va por ahí; Clodio quiere saltar esas leyes del nacimiento y de la suerte e intentará dar una «cabriola» por encima de ellas; y al caer de ese salto tan alto, ya quizá no logre levantarse más.

Encontramos dos temas universales que afectan a los hombres de todos los tiempos. Uno de ellos es el tema *amoroso*, que incide en el campo de la psicología humana. Si bien el tema se presta a la literatura para tratarlo artísticamente, es la misma palabra, desde ese ángulo estético, la que da lugar al estudio y análisis del proceso amoroso, la que ayuda a calibrar su importancia, la que manifiesta su fuerza y su universalidad. Cervantes realiza ese entrelazado y, sobre todo, se sirve del tópico del viejo enamorado de la joven —tema recurrente en el teatro— que a veces ha alcanzado versiones cómicas, pero otras veces puede ser trágico, como en este caso, y que sin duda puede ser también un hecho real, no pura ficción novelada.

El otro tema es el de las *diferencias* humanas, el de la *desigualdad* entre los hombres. Es tema que se proyecta más en el campo social. Los hombres difieren unos de otros por el nacimiento, por la clase, por su condición de rico o pobre. Pero también —y aquí vemos junto a un cierto sentido erasmista, el de un moralizador cristiano— dice Cervantes «que los que nacen de padres humildes, si no les ayuda demasiado el cielo, ellos por sí solos pocas veces se levantan adonde sean señalados con el dedo *si la virtud no les da la mano*». Y a renglón seguido pone el ejemplo, por boca de Rutilio (lo que le da más fuerza), de esas dos vidas *no virtuosas*.

Y así, junto a los protagonistas, que reúnen todas las gracias divinas y humanas, como si en ellos, por la mano de Cervantes, se hubiese volcado el cielo —tal es el cúmulo de virtudes, gracias personales y bienes terrenales—; junto a los protagonistas, repetidos, desfilan otros personajes marcados por miserias y defectos. Va formándose y diversificándose una amplia gama de tipos humanos: desde el que casi entronca con las esferas divinas, el héroe, hasta el que roza con el instinto casi animal.

En este capítulo los protagonistas-héroes se intuyen; pero se refleja más al hombre y a la mujer enamorados, apasionados o celosos; al bárbaro y orgulloso, al maldiciente y murmurador e ingrato; también el sensato queda retratado. Y sobre todos estos tipos que ejemplifica, subyace un modelo, su ideal, el del «varón prudente» que sabe llorar si ha pecado, y llora también para pedir perdón; es decir, el hombre virtuoso.

En tan breve espacio como es el de un capítulo nos ha dejado Cervantes todo un tratado de ciencia humana que se caracteriza por su intemporalidad.

Y finalizamos con esta especie de evocación azoriniana:

«Cervantes: ya viejo, en un remozamiento último, pusiste tus anhelos y tus alegrías íntimas —las pocas que podías tener— en esta obra; la juzgabas, allá dentro de ti, como una bella obra. Luego, la inatención, el descuido, la rutina, el prejuicio de eruditos y profesores ha cubierto, poco a poco, de polvo tu obra... Y, sin embargo, tu libro era un bello, un exquisito, un admirable libro. Se necesita en nuestra literatura sacar a plena luz obras que están todavía sin ser gustadas plenamente por los lectores» (1).



La ilustración pertenece al libro *Emblemas*, de Alciato, Editora Nacional, Madrid - 1975. La leyenda se ha sustituido por frases de Cervantes, tomadas de *Los trabajos de Perfiles y Sigismunda*.

(3) AZORIN: *Con Cervantes*, Espasa-Calpe, Madrid, 1968, pág. 41.

PROFESOR, SUS TEXTOS PARA EL PROXIMO CURSO

MATEMATICAS 1.º, 2.º Y 3.º DE BUP

Un nuevo enfoque del estudio de la matemática, por:

- El sistema de enseñanza a tres niveles (mínimo medio de ampliación), que permite la utilización del texto a alumnos con diferentes grados de preparación o capacidad.
- La concepción de grandes apartados: con una motivación adecuada, un diagrama estructural en el que se relacionan los conceptos, el planteamiento de objetivos generales y específicos, así como el programa.
- Las tablas y formularios que se incluyen al final de cada texto.
- La media de 800 problemas por texto para el trabajo del estudiante.

SOLUCIONARIOS PARA USO DEL PROFESOR

Equipo de autores: ANTONIO GONZALEZ CASTILLO, ANGEL FUERTES RODRIGUEZ, LEANDRO JIMENEZ GARCES, PASCUAL MARTINEZ MARTINEZ.

CIENCIAS NATURALES 1.º Y 3.º DE BUP

Características singulares. En nuestros textos encontrará:

- Organización de situaciones coherentes de aprendizaje, que permiten el descubrimiento de los contenidos a través de procesos de inducción.
- Actividades constantes de experimentación y aplicación de los contenidos descubiertos por el alumno.
- Ilustración orientada a la observación y comprobación de los fenómenos estudiados.

Equipo de autores: MARIA AYLON, MIGUEL DEL PINO, M.ª CARMEN GONZALEZ LODEIRO, SATURIO RAMIREZ DEL POZO, M.ª DOLORES RUIZ

FISICA Y QUIMICA 2.º Y 3.º DE BUP

La peculiaridad de nuestros textos estriba en presentar:

- Opciones constantes a la creatividad y posibilidades de descubrimiento por parte del alumno.
- Método educativo de «proyectos», que compromete y responsabiliza al estudiante en los procesos y resultados obtenidos.
- Constante aplicación del método científico y sus resultados a casos y problemas de la vida real.

SOLUCIONARIO PARA USO DEL PROFESOR

Equipo de autores: LUIS GOMEZ-CORNEJO GARCIA, MARIA HENAR DIEZ DIEZ, PEDRO DEL CAMPO GARCIA.

DIBUJO 1.º DE BUP DISEÑO 2.º Y 3.º DE BUP

El desarrollo de la educación estética en el Bachillerato se plantea sobre las siguientes bases:

- Metodología orgánica para la educación gráfica y visual.
- Rigor científico, dentro de una exposición clara, tanto literaria como técnica.
- Acercamiento histórico al concepto del Diseño.

Textos imprescindibles, únicos por sus contenidos y presentación, dentro de la bibliografía española sobre el tema.

Autores: MARIANO GONZALEZ HERNAN, JOSE LUIS FUENTES OTERO.

Nos complacerá enviarle las muestras de nuestros libros.



DIDASCALIA un servicio educativo permanente

Arturo Soria, 111. Madrid-33. Teléfs.: 416 52 18-416 53 31-415 42 89-415 48 33

Delegaciones: BARCELONA: Teléf.: 798 24 91
SEVILLA: Teléf.: 37 16 94-37 63 52
VALENCIA: Teléf.: 331 58 26-331 14 56
VIGO: Teléf.: 29 52 01

Hemos elaborado para usted la monografía: «Programación por capacidades», que esperamos sea de su interés. Se la enviaremos sin cargo.

Radiografía del tetraedro regular

Por Vicente MEAVILLA SEGUI (*)

En los programas de Matemáticas del nuevo Bachillerato es curioso observar que las «unidades didácticas» dedicadas al estudio de la Geometría Elemental brillan por su ausencia. Suponemos que los responsables de la estructuración de la enseñanza, a nivel medio, tendrán sus razones (quizá, desde su punto de vista, poderosísimas) para eliminar, de raíz, esta bellísima disciplina de los actuales libros de texto. A pesar de ello, estamos convencidos de que la supresión de este capítulo de la Matemática puede resultar, pedagógicamente, poco acertada, debido a que la ayuda que en la «visión» (o comprensión) del espacio tridimensional aporta dicha rama del saber, resulta paradójico que en nuestros días (en los que el método axiomático está siendo utilizado con profusión) se extirpe como un tumor maligno esta sección, impidiéndose que con su estudio se comprenda con claridad la técnica que, en general, es usada actualmente en la construcción de la Matemática.

El motivo que nos anima a escribir este modesto estudio es evitar que algunos apartados de la disciplina que enseñamos queden, con el paso del tiempo, reducidos a la categoría de fósiles y, al mismo tiempo, animar a nuestros compañeros (los sufridos profesores) en la tarea de rescatar conceptos y teorías que, injustamente, están siendo relegados a segundo plano.

Desarrollaremos este artículo como si de una clase destinada a los alumnos del Bachillerato Unificado y Polivalente se tratara. Por tanto, que nadie crea que en estas líneas que siguen va a encontrar un riguroso tratado con abundancia de teoremas y demostraciones. Únicamente intentaremos sugerir ideas (que, naturalmente, serán aceptadas o no) para la didáctica, en cierto modo clandestina, de uno de los numerosos temas que, desgraciadamente, están siendo olvidados.

Antes de entrar de lleno en el tema a desarrollar, recordaremos las definiciones de las impropriadamente llamadas «rectas» notables de un triángulo y de los puntos notables de un triángulo.

(1) Se llaman medianas de un triángulo a los segmentos que tienen como extremos un vértice y el punto medio del lado opuesto.

(2) Se llaman alturas de un triángulo a los segmentos que tienen por extremos un vértice al lado opuesto.

(3) Mediatrices de un triángulo son las mediatrices de sus lados.

(4) Bisectrices de un triángulo son las bisectrices de sus ángulos.

(1') Las medianas de un triángulo se cortan en un punto, llamado baricentro, que dista de cada vértice dos tercios de la longitud de la respectiva mediana.

(2') Las alturas de un triángulo (o sus prolongaciones) se cortan en un punto llamado ortocentro.

(3') Las mediatrices de un triángulo se cortan en un punto llamado circuncentro, que equidista de los tres vértices.

(4') Las bisectrices de un triángulo concurren en un punto llamado incentro, que equidista de los tres lados.

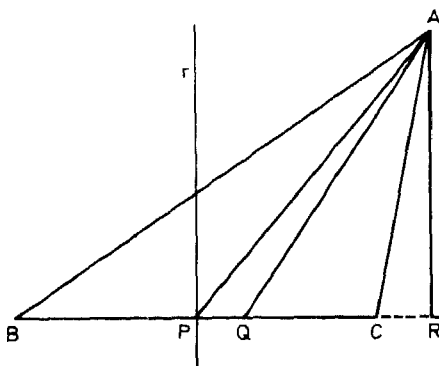
Observamos (figura 1) que en un triángulo arbitrario las «rectas» notables no coinciden (lo mismo ocurrirá con los puntos notables), sin embargo, si el triángulo considerado es equilátero, ¿qué sucede con los puntos y rectas notables?

AP = Mediana.

AR = Altura.

r = Mediatriz.

AQ = Bisectriz.



AP = Mediana.

AR = Altura.

r = Mediatriz.

AQ = Bisectriz.

Fig. 1

(*) Profesor agregado de Matemáticas del I.N.B. de Alsasua (Navarra).

Sea el triángulo equilátero ABC (figura 2). Consideremos la bisectriz AD y observemos que los triángulos (rectángulos) ABD y ADC son iguales. Por tanto, los segmentos BD y DC tienen la misma longitud. En definitiva, la bisectriz AD es también altura y mediana del triángulo equilátero ABC. Luego, en un triángulo equilátero se confunden las bisectrices, medianas y alturas. (Notemos que como las mediatrices son rectas y las restantes «rectas» notables son segmentos, no puede decirse, con rigor, que en un triángulo equilátero coincidan todas las «rectas» notables). A partir de aquí es evidente que en un triángulo equilátero todos los puntos notables se confunden en un mismo punto (llamado centro).

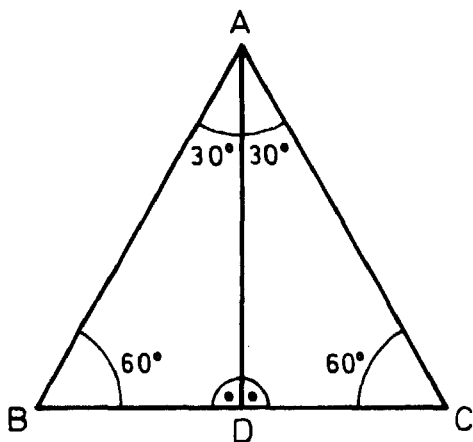


Fig. 2

Pasemos ya al estudio de uno de los cinco poliedros regulares (o platónicos): el tetraedro.

Por el baricentro (circuncentro, incentro u ortocentro) del triángulo equilátero BCD tracemos la recta r, perpendicular al plano determinado por los puntos B, C y D. Evidentemente, todos los puntos de la recta r equidistan de los tres vértices del triángulo considerado. Nos planteamos la cuestión siguiente:

Si 1 es la longitud del lado del triángulo equilátero BCD, determinar la distancia de E (baricentro de BCD) a un punto A de la recta r de forma que las distancias de A a los puntos B, C y D sean iguales a 1.

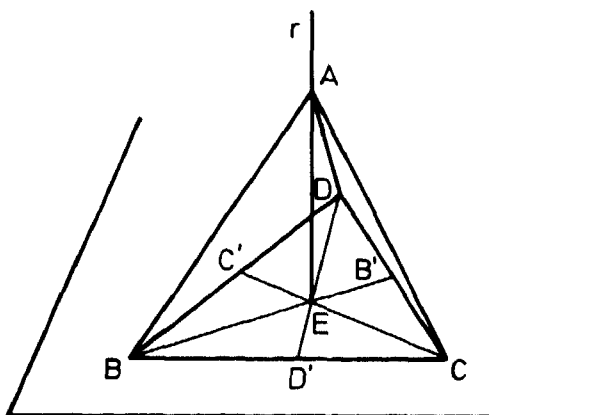


Fig. 3

En la figura 3 los triángulos rectángulos ABE, ACE y ADE son, evidentemente, iguales. Observemos, además, que los lados BE, CE y DE tienen por longitudes las dos terceras partes de las medianas BB', CC', DD'. Teniendo en cuenta que las longitudes de las medianas de un triángulo equilátero de lado 1 vienen dadas por la expresión $\frac{1\sqrt{3}}{2}$ resulta que los lados BE, CE y DE tienen longitudes respectivamente iguales a $\frac{1\sqrt{3}}{3}$.

Aplicando el teorema de Pitágoras al triángulo ABE (por ejemplo) obtendremos que la distancia buscada es igual a $\frac{1\sqrt{6}}{3}$.

Una vez determinado el punto A, los triángulos ABC, ACD y ADB son, trivialmente, equiláteros (de lado 1). Hemos construido, pues, un poliedro de cuatro caras (triángulos equiláteros iguales) al que se llama TETRAEDRO.

Los puntos A, B, C y D son los vértices del tetraedro, los segmentos AB, AC, AD, BC, BD y DC son las aristas del tetraedro; los triángulos ABC, ADC, ADB y BCD son las caras del tetraedro.

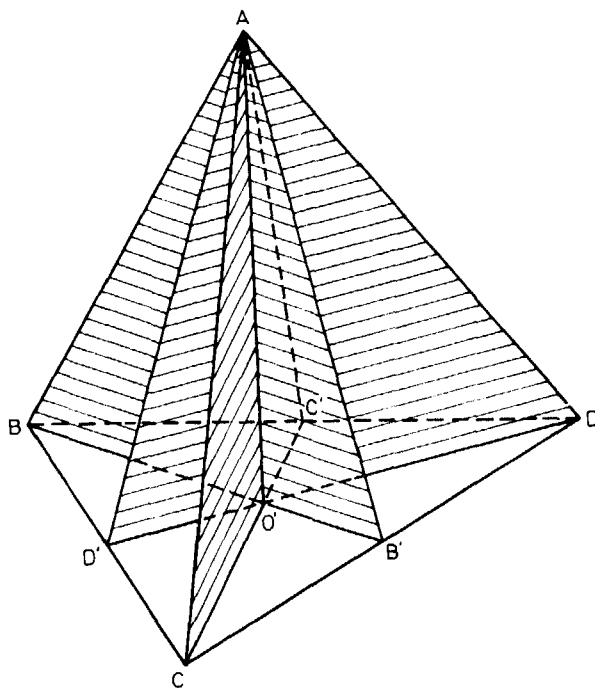


Fig. 4

Llamaremos alturas del tetraedro a cada uno de los segmentos que unen cada uno de los vértices con los centros (baricentros) de sus caras opuestas.

A continuación, vamos a comprobar que las alturas de un tetraedro concurren en un punto al que llamaremos centro (más adelante justificaremos dicho apelativo).

Antes de entrar de lleno en dicha comprobación daremos una sencilla definición:

Llamaremos plano mediador de un segmento al plano que pasando por el punto medio de dicho segmento es perpendicular a él.

Observemos la figura 4, en la que están representadas las intersecciones de los planos mediadores de las aristas BC, CD y DB con el tetraedro ABCD.

(Dichas intersecciones son, respectivamente, los triángulos ADD' , ABB' y ACC'). Observemos que dichos triángulos se cortan en la altura AO' .

Trazando por B una perpendicular a la cara ADC , obtenemos la altura del tetraedro relativa al vértice B. Dicha altura es, a su vez, altura del triángulo isósceles ABB' y teniendo en cuenta que las alturas de un triángulo concurren en un punto (ortocentro), hemos comprobado que las alturas del tetraedro relativas a los vértices A y B se cortan en un punto que designaremos por O.

Ahora bien, efectuando un giro de 120° (de eje AO') podemos transformar, en el triángulo BCD , el vértice B en el C. Teniendo presente que en un giro alrededor de un eje los puntos pertenecientes a él quedan fijos, y observando que por el giro efectuado, el triángulo ABB' se transforma en el triángulo ACC' , se deduce, fácilmente, que las alturas del

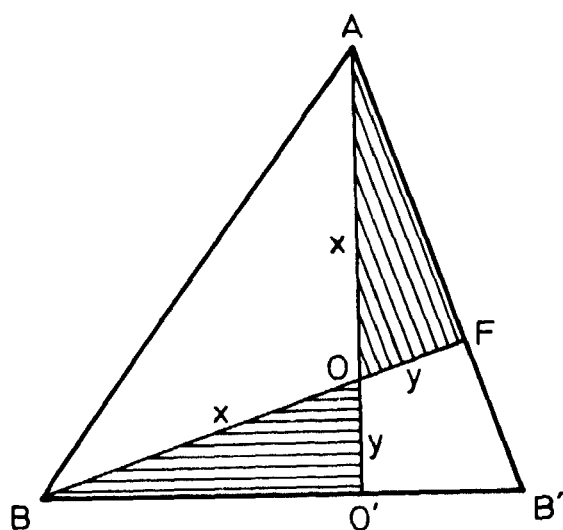


Fig. 5

tetraedro relativas a los vértices A, B y C concurren en el punto O. De la misma forma efectuando un giro de eje AO' y amplitud 240° el triángulo ABB' se transforma en el triángulo ADD' y razonando como antes llegamos a la conclusión de que las cuatro alturas del tetraedro $ABCD$ se cortan en un punto.

¿El punto O, de intersección de las cuatro alturas, es equidistante de los cuatro vértices del tetraedro?

En el triángulo ABB' (isósceles, por tener los lados AB' y BB' iguales, ya que son medianas de los triángulos ACD y BCD respectivamente) los triángulos OBO' y OAF son iguales (al tener los tres ángulos iguales y los lados BO' y AF iguales), por tanto, los segmentos BO y AO tienen la misma longitud. Utilizando el mismo procedimiento deductivo, aplicado a los triángulos ADD' y ACC' , obtendremos, en definitiva, que las distancias de O a los vértices A, B, C y D son iguales entre sí. En resumen, el punto O es el centro de una esfera que contiene a los puntos A, B, C y D (o dicho en otras palabras, el tetraedro $ABCD$ es inscriptible en una esfera de centro O). De aquí la justificación de que hayamos llamado al punto O centro del tetraedro.

Vamos, ahora, a calcular (en función del lado 1 del tetraedro) el radio R ($R = OA = OB = OC = OD$) de la esfera circunscrita al tetraedro $ABCD$. Llame-

mos $X = OA = OB$ (figura 5). Teniendo en cuenta que AO' es la altura del tetraedro ($= \frac{1\sqrt{6}}{3}$) y que $BO' = \frac{1\sqrt{3}}{3}$, podemos plantear el siguiente sistema de ecuaciones:

$$x + y = AO' = \frac{1\sqrt{6}}{3}$$

$$x^2 = y^2 + (BO')^2 = y^2 + \left(\frac{1\sqrt{3}}{3}\right)^2$$

De donde se obtiene, fácilmente, $x = \frac{1\sqrt{6}}{4}$; $y = \frac{1\sqrt{6}}{12}$.

Supongamos que nuestro tetraedro $ABCD$ es cortado por el plano P determinado por los centros F, G y H de las caras ACD , ABD y ABC . La intersección es el triángulo QRS (figura 6). Se tiene, obviamente, que:

$$SH = HQ, QF = FR, RG = GS$$

entonces, recordando el teorema («El segmento que une los puntos medios de dos lados de un triángulo es paralelo al tercero e igual a su mitad»), resulta que el triángulo FGH es equilátero. ¿Cuál es la longitud de su lado?

Evidentemente, el triángulo ABD' es semejante al ASH (siendo la razón de semejanza $3/2$). Tenemos, pues, que:

$$\frac{BD'}{SH} = \frac{3}{2}$$

De donde, siendo $2 \cdot BD' = 1$ (lado del tetraedro $ABCD$), resulta que la longitud del segmen-

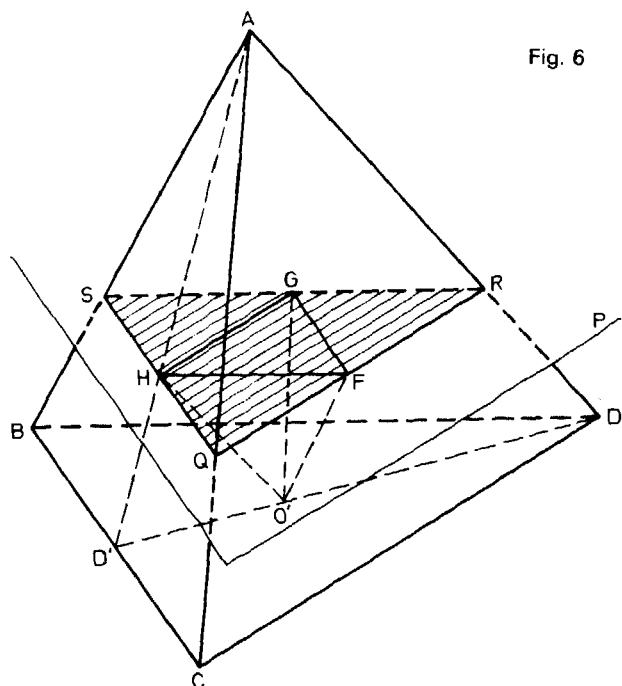


Fig. 6

to SH es la tercera parte de la arista del tetraedro. Por tanto, teniendo en cuenta que $2.GF = SQ$, deducimos que el lado del triángulo equilátero GFH es la tercera parte de la arista del tetraedro.

En el triángulo ADD' (figura 7) los segmentos HD' y D'O' tienen la misma longitud, al ser H y O' los baricentros de los triángulos ABC y BCD respectivamente. En consecuencia, los triángulos D'AD y D'HO' son semejantes (siendo la razón de semejanza 3), por tanto, la longitud del segmento HO' es la tercera parte de la longitud de la arista del tetraedro. De forma análoga se comprobaría que los segmentos FO' y GO' tienen longitudes iguales a la tercera parte de la longitud de la arista del tetraedro. Tenemos, en definitiva, que los triángulos HGF, HO'F, FO'G y GO'H son equiláteros, o dicho en otras palabras, el poliedro O'FGH es un tetraedro (al que se llama conjugado del ABCD). Podemos resumir esta situación diciendo:

«Si en un tetraedro se unen los centros de sus caras, se obtiene un tetraedro conjugado.»

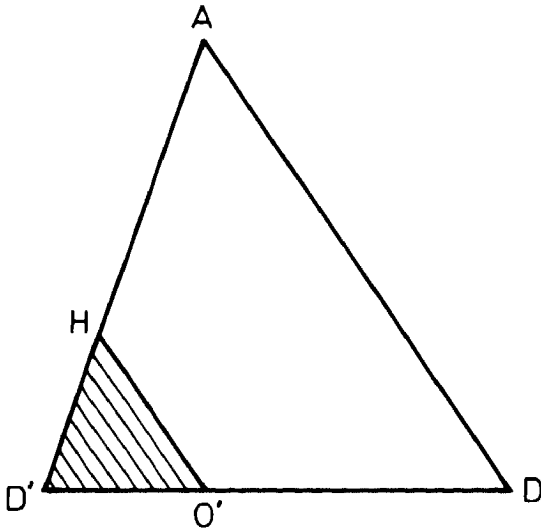


Fig. 7

Finalizaremos nuestro análisis deduciendo las fórmulas, a partir de las cuales pueden obtenerse, de forma sencilla, el área total y el volumen del tetraedro.

(a) Área total del tetraedro.

Como todas las caras del tetraedro son iguales, para hallar el área total bastará multiplicar por cuatro el área de una de sus caras. Teniendo en cuenta que el área de un triángulo equilátero de lado 1 es $\frac{1^2 \sqrt{3}}{4}$

El área del tetraedro vale:

$$A = 4 \cdot \frac{1^2 \sqrt{3}}{4} = 1^2 \sqrt{3}$$

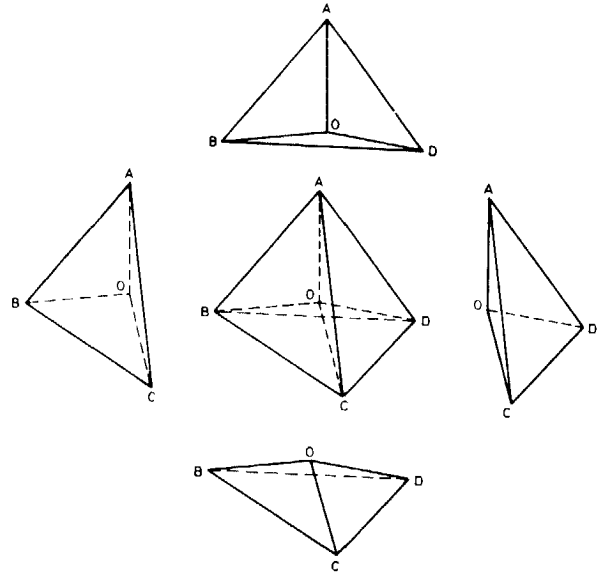


Fig. 8

(b) Volumen del tetraedro.

En la figura 8 se observa, claramente, que un tetraedro puede descomponerse en cuatro pirámides triangulares iguales. Por tanto, el volumen del tetraedro será igual a cuatro veces el volumen de una de dichas pirámides. Teniendo en cuenta que la altura (relativa al vértice O) de cada pirámide es igual a $\frac{\sqrt{6}}{12}$ (véase figura 5 y cálculos efectuados

para la determinación del radio de la esfera circunscrita a un tetraedro) y que el volumen de una pirámide viene dado por la fórmula:

$V_p = 1/3 \cdot \text{Área de la base} \cdot \text{Altura relativa a dicha base}$.

Resulta que el volumen del tetraedro se obtiene a partir de la siguiente expresión:

$$V_t = 4 \cdot 1/3 \cdot \frac{1^2 \sqrt{3}}{4} \cdot \frac{1 \sqrt{6}}{12}$$

Llamaremos apotemas de un tetraedro a los segmentos que unen el centro (del tetraedro) con los centros de cada una de sus caras. De esta definición resulta inmediato que (designando por a la longitud de una de las apotemas):

$$V_t = 1/3 \cdot A \cdot a$$

Sobre las fuerzas de la inercia en el Bachillerato

Por Jaime ARANDA I OLIVERAS (*)

INTRODUCCION

Desearía, en primer lugar, felicitar a los autores del artículo «Sobre las fuerzas de inercia», J. L. Hernández y J. M. López (*), pues han atacado un tema que, por lo general, queda en la nebulosa de lo semientendido y es que, o no se explica por carecer de ideas claras los profesores (que, a veces, consideran el tema más difícil de lo que es) o se explica mal.

Por otra parte, es frecuente en muchos libros de texto el error de considerar la fuerza centrífuga como reacción de la centrípeta sin penetrar, primero, en el hecho de ser la segunda una fuerza aparente y, segundo, lo que es más grave, en la no posible coexistencia de ambas en un diagrama de fuerzas por corresponder una y otra al estudio del problema desde dos sistemas de referencia distintos, inercial uno y no inercial el otro.

El objetivo de este artículo es precisar los conceptos de fuerza de inercia en casos *concretos y sencillos* y hacerlo mediante un lenguaje *cuantitativo* que permita a los profesores intentar esbozar este tema en los cursos de Bachillerato. Mi propia experiencia docente me ha mostrado que, aquellos alumnos que normalmente muestran interés y cierta capacidad para los razonamientos físicos se interesan por este tema e inician así su comprensión.

La cuestión de las fuerzas de inercia se enmarca en la Dinámica. Sin embargo, sería conveniente que los profesores hayan insistido en la necesidad de un sistema de referencia ya al estudiar la Cinemática. Conviene que el estudiante sea consciente de cómo de un modo *explícito o implícito* se utiliza un sistema de referencia para cualquier medida (y, por tanto, para leyes y principios) del movimiento de los cuerpos. De la elección de un «buen» sistema de referencia dependerá que la expresión de una ley sea más o menos simple. (Basta ponerles, v.g., el ejemplo de un observador sobre una plataforma giratoria mirando la ascensión vertical de un cohete. Vería un movimiento complicado: un movimiento helicoidal.) Y hacer hincapié en el hecho de cómo condiciona nuestras afirmaciones el sistema de referencia escogido. (Esta idea está, además, llena de ricas sugerencias educativas.)

Comenzaremos con un comentario sobre los principios fundamentales de la Dinámica, pues su

discusión es, en gran parte, una discusión sobre sistemas de referencia inerciales y no inerciales.

1. PRINCIPIO DE INERCIA

Es frecuente que los alumnos asocien el concepto «velocidad que tiene un cuerpo» al de la «fuerza que tiene el cuerpo». Esta idea no está lejos de la idea aristotélica (necesidad de una fuerza para mantener una velocidad, con un error adicional: no caer en la cuenta de la imposibilidad de movimiento cuando una parte de un cuerpo hace fuerza sobre otra parte del mismo cuerpo. Nos referimos, naturalmente, a un cuerpo rígido). Si se planteara este tema en clase convendría, quizá, hacer una digresión sobre las *ideas* de Aristóteles y las *experiencias* de Galileo e incluso puede ser necesaria dicha digresión. Una vez aclarado este punto conviene remarcar el principio de inercia mediante abundantes ejemplos (existencia de rozamientos, coche marchando por una carretera recta y horizontal o con una velocidad constantes *pese* a que el motor funciona y consume gasolina, etc.).

A continuación, convendría remarcar el hecho de que las observaciones y experiencias de Galileo se hicieron en un determinado sistema de referencia (su laboratorio, fijo a la Tierra) y dejar planteada la pregunta: ¿Seguirá valiendo el principio de inercia en otro sistema de referencia?

2. PRINCIPIO FUNDAMENTAL

Una vez dada la explicación clásica del segundo principio o principio fundamental, cabe plantear la misma cuestión sobre su validez en distintos sistemas de referencia. Quizá la mejor manera, pedagógicamente hablando, sea proponer a los alumnos los típicos problemas de aplicación de los principios de la Dinámica, de modo que tomen confianza

(*) Catedrático de Física y Química del I.N.B. «Juan de Austria», de Barcelona.

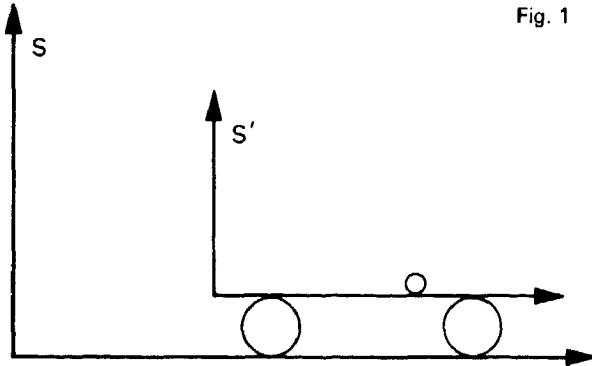
(*) «Sobre las fuerzas de inercia». José L. Hernández, J. M. López Sancho. *Revista de Bachillerato*, n.º 2, Abril-Junio 1977.

en su comprensión y, *luego*, hacerles caer en la cuenta que, de un modo *implícito* han estado utilizando en sus problemas el mismo sistema de referencia que Galileo y Newton, y volver a plantear la cuestión de qué ocurriría si cambiáramos de sistema de referencia. Esto prepara el camino para las observaciones siguientes.

3. SISTEMA DE REFERENCIA CON ACCELERACION EN UNA DIMENSION

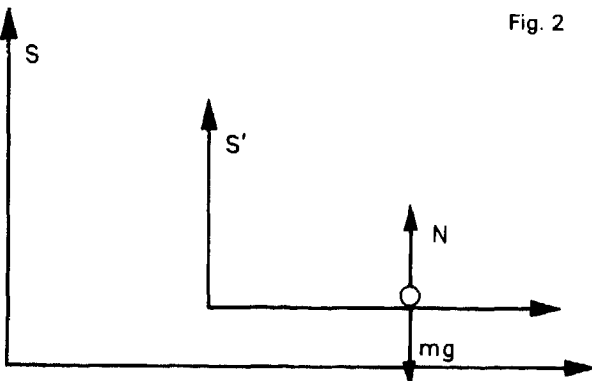
Podemos ahora plantear a los chicos la cuestión: ¿Cómo vemos las cosas desde un autobús que arranca con una aceleración a respecto al suelo?

Cabe decirles que nuestro autobús será un autobús «ideal». (Esta afirmación puede ser, a su vez, fuente de un provechoso comentario sobre el método de la ciencia al atacar los problemas.) En el interior de este autobús no habrá rozamientos y, además, desde fuera, nosotros podremos ver a los de dentro, pero no al contrario (como ocurre con los espejos semiplateados).



Llamaremos S al sistema de referencia fijo en el suelo y S' al del autobús. Supongamos que nosotros estamos en S (sistema de Galileo, de Newton, la Tierra). Imaginemos que en el suelo del autobús, *perfectamente liso*, hay un pequeño objeto. Imaginemos también, dentro del autobús y *solidario a él*, un observador que estudia el movimiento de dicho objeto (Fig. 1).

Veamos qué es lo que vemos nosotros: Sobre el cuerpo, de masa m , actúan las siguientes fuerzas: el peso mg , y la normal N que hace el suelo del autobús contra el objeto y que impide que éste se hunda (Fig. 2).



Para nosotros, $N = mg$, la fuerza total es cero, $F = 0$, y, por el principio de inercia, como el cuerpo estaba inicialmente quieto, deberá seguir quieto.

Desde S' el problema se ve igual. El diagrama de fuerzas es el mismo. Supongamos ahora que el autobús arranca con una aceleración a respecto al suelo.

¿Qué vemos nosotros, los de S' ? Como no hay rozamientos, el autobús marcha hacia la derecha mientras *el objeto se mantiene en el mismo punto, inmóvil*. Es decir, el suelo del autobús *resbala bajo la bola* sin conseguir arrastrarla (puesto que el suelo es perfectamente liso y no hay rozamiento alguno) (Fig. 3).

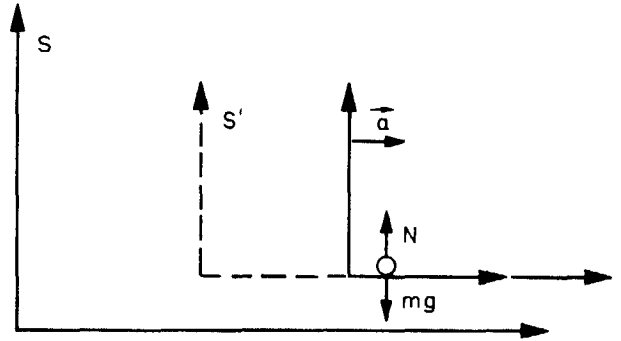


Fig. 3.—Desde S vemos a la bola quieta y S' moviéndose con aceleración \underline{a} .

Para nosotros, siguen, pues, actuando las mismas fuerzas que antes sobre el cuerpo; es decir, sobre el objeto la fuerza total *sigue siendo nula* y el hecho que el cuerpo siga estando quieto es una *verificación del principio de inercia*.

¿Y para el observador en S' ? El ve que, en un instante determinado, y de un modo aparentemente misterioso (recordemos que no puede ver el exterior) el cuerpo comienza a *avanzar hacia él* con una aceleración a (Fig. 4).

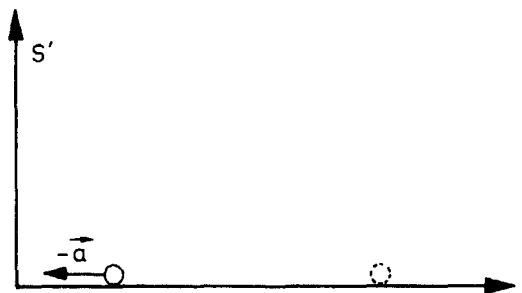


Fig. 4.—Desde S' vemos la bola moviéndose hacia nosotros con aceleración $-\underline{a}$.

Si analiza las fuerzas que actúan sobre el objeto (seguimos con el observador en S') puede pensar que si los cuerpos que influyen, o interaccionaban, con el objeto son los mismos, el diagrama de fuerzas no debe haber cambiado, esto es, *la fuerza total debe seguir siendo cero* desde este punto de vista. Y, sin embargo, el cuerpo, de un modo espontáneo, ha dejado de estar quieto para moverse con una aceleración... ¡Para el observador en S' no se cumple el principio de inercia!

S' puede, sin embargo, adoptar otro punto de vista.

Puede admitir que, además de las fuerzas anteriores, existe una tercera fuerza \vec{f} de valor $-m\vec{a}$ y dirigida hacia la izquierda.

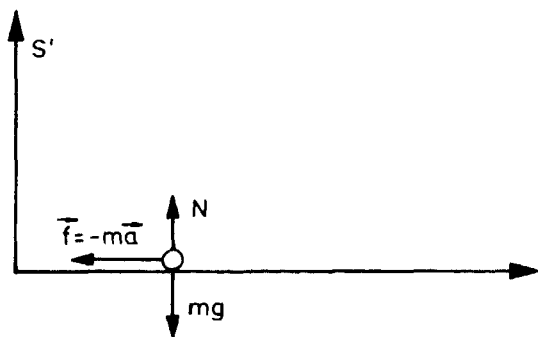


Fig. 5.—Todo ocurre como si sobre la bola actuara una fuerza \vec{f} .

Entonces, si se cumple el principio de inercia y el principio fundamental. Ahora el cuerpo se mueve con una aceleración *porque* la fuerza total *no* es cero. Esto es un modo de «salvar» los principios de la Dinámica de Newton, pero pagando algo a cambio: la introducción de una fuerza «falsa» aparente, llamada *fuerza de inercia*. El observador en S' introduce esta fuerza y no sabe a qué cuerpo se debe. Si buscara el cuerpo causante de la interacción no lo encontraría. Hablando en otros términos, no encontraría la reacción de la fuerza de inercia (al introducir la fuerza de inercia salva dos principios de la Dinámica, pero viola el de la acción y reacción).

Este planteamiento capta la atención de los alumnos. No faltará quien diga: Bien. ¡Pero yo *siento* una fuerza cuando el autobús arranca!

Debe en este caso explicarse que en realidad siente una fuerza, pero que tal fuerza es el *rozamiento*. O, mejor aún, la sensación de desequilibrio típica cuando el autobús arranca se debe a la existencia de rozamiento con el suelo del autobús.

En efecto, si el suelo del autobús fuera liso y él no se agarrara a ninguna parte del autobús *no sentiría* nada. La única cosa que le ocurriría es que, de un modo inexplicable (si no viera el exterior), la pared trasera del autobús se le acerca peligrosamente. Ahora bien, si hay rozamiento, como es el caso, el suelo resbala hacia la derecha (y nosotros, consecuentemente, hacia la izquierda respecto al suelo) habrá sobre nosotros una fuerza de rozamiento hacia la derecha que tenderá a llevar nuestros pies en esta dirección y nos hará perder el equilibrio (a no ser que nos agarremos al autobús para que «nuestro cuerpo siga a nuestros pies»). Es, pues, el rozamiento, la causa de nuestras sensaciones y no ninguna «fuerza de inercia» (Fig. 6).

El hablar de la «fuerza de inercia» es un artilugio del observador en S' para que los principios de la Dinámica sean válidos en su mundo (el autobús con aceleración).

Podemos terminar estas reflexiones a nuestros alumnos diciendo que el sistema S es un sistema de referencia inercial, donde en todo momento se cumplen los principios de la Dinámica de Newton. En cambio, el sistema S' es un sistema no inercial (cuando el autobús arranca).

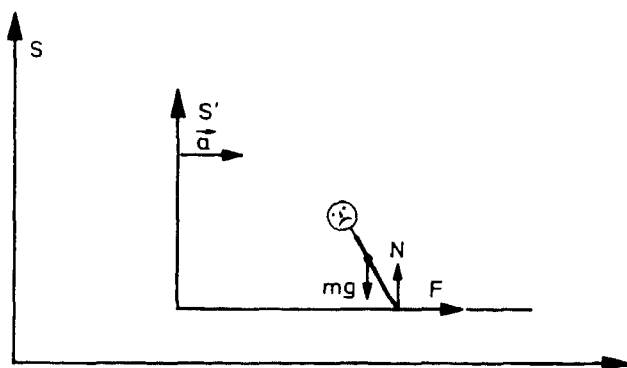


Fig. 6.—La fuerza de rozamiento F arrastra nuestros pies. Tendemos a caer. Parece como si una fuerza nos empujara hacia la izquierda.

4. SISTEMA DE REFERENCIA CON ACCELERACIÓN CENTRÍPETA

Quizá algunos alumnos acepten los anteriores planteamientos, pero aún se harán fuertes en la existencia de «fuerza centrífuga». En efecto, no hay nada que parezca más real que esta «fuerza» que nos empuja hacia fuera de una curva cuando vamos en coche.

Hay que convencerles que todo es debido a la existencia de rozamientos y que no hay nada «misterioso» en esta «fuerza», a no ser el propio principio de inercia. Supongamos un coche «ideal» (del mismo tipo que nuestro anterior autobús) que avanza en línea recta con una velocidad v constante. En su interior, y sobre el suelo, *perfectamente liso*, un objeto P . El objeto está quieto respecto al suelo del coche, esto es, va a la misma velocidad que él respecto a la carretera.

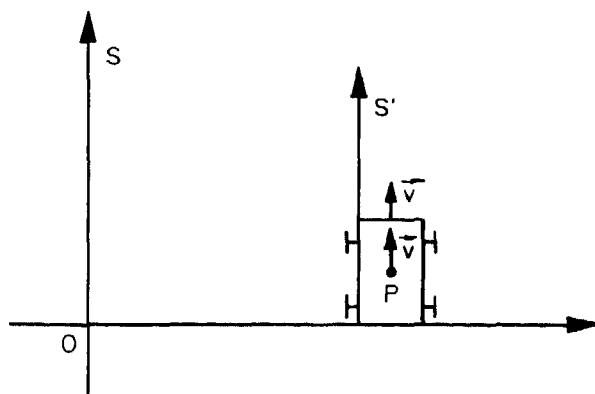


Fig. 7.—El coche con el cuerpo P dentro en movimiento rectilíneo. Estamos viendo el fenómeno «a vista de pájaro».

Nosotros estudiamos el movimiento del sistema coche-objeto desde un sistema S fijo al suelo de la carretera (sistema inercial) y hay un observador dentro del coche, firmemente solidario de él, cuyo sistema de referencia lo constituye el suelo y paredes del coche, sistema S' . Todo ello se ha representado en la figura 7, que es «a vista de pájaro».

Para nosotros, sistema S , el diagrama de fuerzas del objeto lo constituyen el peso y la normal que son

iguales y, en consecuencia, y por el principio de inercia, el objeto debe seguir con velocidad constante y en línea recta.

¿Y para S'? También para este observador el diagrama es el mismo. Pero él ve que el objeto no se mueve... ¡También para él se cumple el principio de inercia!

Supongamos ahora que el coche comienza a girar («toma una curva»). ¿Qué vemos desde S? En primer lugar, que el coche gire nos parece razonable: el suelo hace una fuerza sobre las ruedas al girar el volante; es una fuerza de rozamiento la causa del giro. Es esta fuerza la que llamamos *fuerza centrípeta* (Fig. 8).

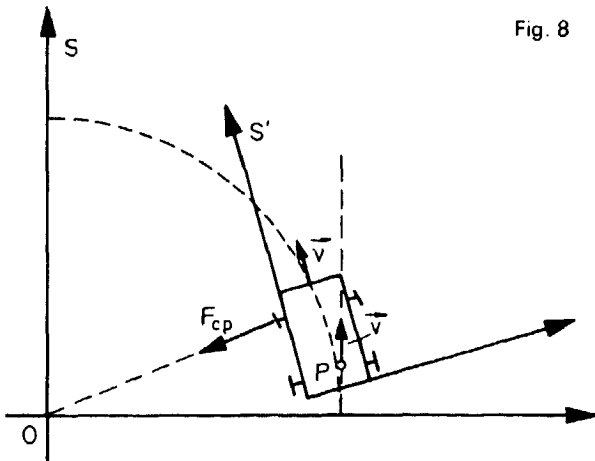


Fig. 8

¿Cómo vemos el objeto P desde el sistema S? Lo vemos moverse en línea recta y con velocidad constante. Y esto es coherente con el principio de inercia. En efecto, las fuerzas sobre el objeto P son, ahora que el coche comienza a tomar la curva, las mismas que antes, esto es, peso y normal. La resultante es, pues, cero. Por otra parte, al ser el suelo del coche perfectamente liso, éste no puede hacer ninguna fuerza sobre el objeto, es decir, no puede «obligarle» a curvar su trayectoria. En fin, el suelo del coche resbala bajo el objeto: el coche gira y P sigue su movimiento primitivo, velocidad constante y trayectoria rectilínea.

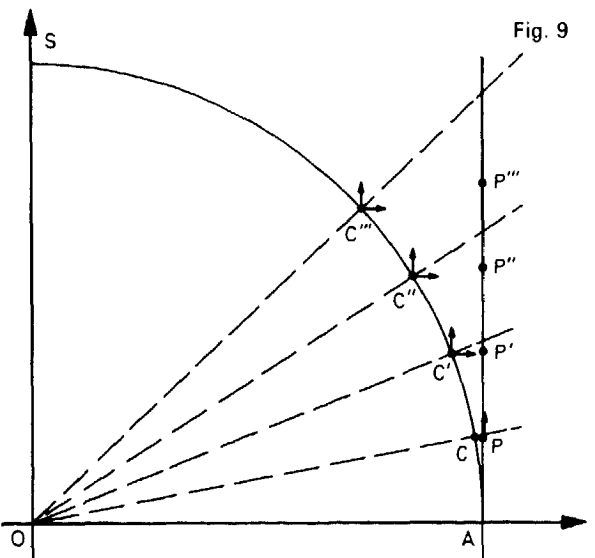


Fig. 9

Para S' las cosas suceden de otro modo. Cuando el coche comienza a tomar la curva el observador S' «ve» cómo, de repente, el objeto P adquiere una aceleración radial (que es precisamente igual a la aceleración que S' tiene respecto a S, si bien de sentido opuesto). Es así que observa cómo P se aleja radialmente de él. Si la observación se prolongara imaginando el suelo del coche como un plano indefinido, el movimiento sería mucho más complejo. En la fig. 9 se ha representado el movimiento del coche (punto C) y de P, tal como se ve desde S. La dirección radial viene dada, en cada instante, por la línea OC. La figura se ha construido suponiendo que la velocidad del coche (velocidad tangencial) es la misma que la velocidad de P. Esto es, el coche no ha disminuido su velocidad al tomar la curva. Se observa cómo, al acercarnos al punto A en que el coche toma la curva, más se acerca el movimiento de P (visto desde S') a ser radial.

Para S' las fuerzas que actúan sobre P son las mismas, ahora que el coche toma la curva, que antes. Esto es el peso y la normal, cuya resultante es nula. Sin embargo, P cambia repentinamente de posición y lo hace con cierta aceleración. La existencia de esta aceleración sin ninguna fuerza que la produzca contradice el principio de inercia y la ley fundamental de la Dinámica.

Sin embargo, S' tiene un modo de «salvar» dichos principios. Para ello puede admitir que, desde el momento en que el coche comienza a girar empieza a actuar sobre P una fuerza adicional, además del peso y la normal. A pensar que la causante de que el objeto adquiera una aceleración que tiende a alejarlo (radialmente), es una fuerza: la *fuerza centrífuga*.

¿Qué valor debe tener tal fuerza? Dicha fuerza debe explicar la aceleración que parece tener P visto desde S'. Ahora bien, dicha aceleración es, justamente igual a la aceleración centrípeta y de sentido opuesto (Fig. 10).

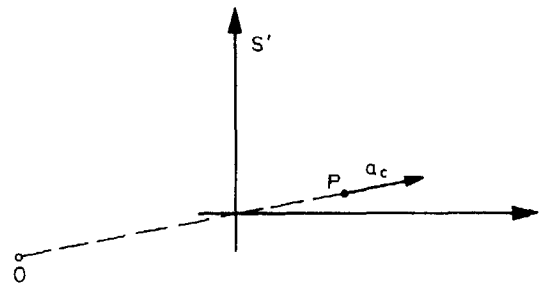


Fig. 10

Si P tiene masa m, el observador en S' puede decir: «Todo ocurre como si» sobre P actuara una fuerza:

$$\vec{F} = -m \vec{a}_c \quad \left| \vec{a}_c \right| = \frac{v^2}{R}$$

¿Qué realidad tiene dicha fuerza? Para nosotros, observadores en S, sistema inercial, ninguna. Es una fuerza *aparente*, una *fuerza de inercia* que deben admitir los de S' «para que les salgan las cuentas». Al admitir una tal fuerza se salvan en S' dos principios de la Dinámica, pero se viola el de acción y reacción. En efecto, ¿dónde se encuentra el cuerpo sobre el

que actúa la reacción de la fuerza centrífuga? Aquí puede ya verse la barbaridad, aún presente en algunos textos, de que la reacción es la fuerza centrípeta. La fuerza centrípeta la hace *el suelo sobre el coche*, no sobre P, y su reacción está en el suelo. Al presentar de este modo la fuerza centrífuga, como una fuerza «falsa» nos encontraremos con la sorpresa de los alumnos, ante lo que es una experiencia habitual de sus sentidos: cuando van en coche y éste toma una curva... ¡sienten que hay una fuerza que los aleja radialmente hacia fuera de la curva! Hay que aclarar, una vez más: todo se debe a la existencia de *rozamientos*.

En efecto, en un coche real vamos sentados (o de pie) sobre una superficie con la que rozamos. Cuando el coche comienza a girar, y con él la superficie en la que nos apoyamos, nosotros (por el principio de inercia, no se olvide que ahora estamos estudiando las cosas desde fuera, desde S) tendemos a seguir con velocidad constante y en línea recta. Sin embargo, *como hay rozamiento*, la superficie en que nos apoyamos hace una fuerza sobre nuestros pies, fuerza que actúa para nosotros como *fuerza centrípeta* para hacer que los pies también tomen la curva. Como sobre el resto de nuestro cuerpo no actúa ninguna fuerza, nuestros pies tienden a girar y el resto del cuerpo a seguir en línea recta: aparece un desequilibrio y la típica sensación de «irse hacia fuera de la curva». Hemos de agarrarnos, no para compensar ninguna fuerza *centrífuga*, sino para que sobre *todo* nuestro cuerpo actúe una fuerza *centrípeta* que haga que giremos con el coche.

5. OTROS EJEMPLOS

Pueden surgir en clase otras observaciones interesantes sobre la fuerza centrífuga. Así: ¿por qué derrapan los coches? ¿No se debe ello a la fuerza centrífuga? Vamos a analizar este problema.

Cuando el coche toma la curva, el suelo debe hacer una fuerza sobre él, más concretamente, sobre las ruedas, fuerza normal a la dirección de movimiento del coche y dirigida al centro de giro: la fuerza centrípeta. Pero esa fuerza centrípeta no puede ser otra que el *rozamiento*. Si éste es muy pequeño (v.g. existencia de hielo, arena o grasa en el pavimento) la fuerza de rozamiento no puede llegar a cumplir la relación:

$$F = \frac{mv^2}{R} \quad (1)$$

que cumple la fuerza centrípeta. Sino que:

$$F < \frac{mv^2}{R}$$

Si el coche no reduce la velocidad a fin que pueda cumplirse (1) el coche «se saldrá de la curva», esto es, derrapará. En otras palabras, tenderá a tomar una curva más abierta, cuyo radio pueda verificar la relación (1) (observemos que si el radio crece disminuye el miembro de la derecha y puede llegar a conseguirse la igualdad).

Si no existiera rozamiento no podría, evidentemente, tomarse la curva. El coche seguiría en línea recta, lo que, sin duda, es el derrape máximo.

Otra observación interesante que puede surgir es:

Los motociclistas, cuando toman una curva, deben inclinarse hacia dentro de la curva. ¿No se debe esto a que sobre el motorista actúa una fuerza centrífuga que tiende a llevarlo hacia fuera de la curva, y él se inclina para «compensarla»?

Una pregunta hecha así indica evidentemente conceptos poco claros. Antes que cualquier discusión hay que hacer observar que si el motociclista está girando (estamos estudiando el sistema desde un sistema inercial), sobre él sólo puede actuar una fuerza *centrípeta*.

La respuesta a este problema es simple, si bien implica unas bases que hacen la discusión más propia para nivel de COU.

La fig. 11a muestra el diagrama de fuerzas, desde el sistema inercial del suelo, que actúan sobre el motorista al tomar la curva.

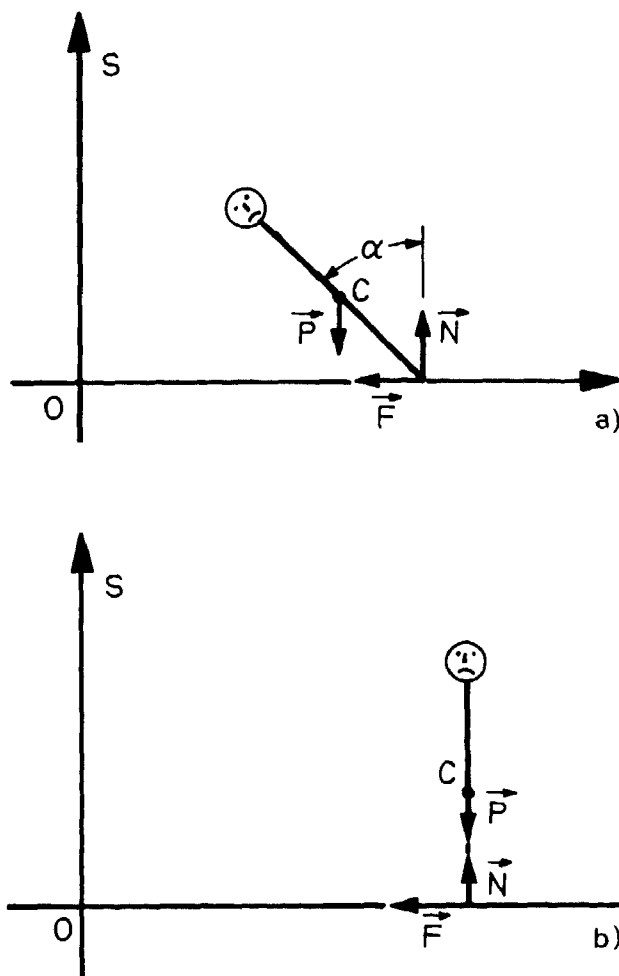


Fig. 11

El peso mg , y la normal son iguales. Sobre las ruedas actúa la fuerza F de rozamiento debido al suelo. El motorista se inclina *no* porque sobre él actúe una fuerza centrífuga, sino porque al tomar momentos respecto al centro de masas, el momento resultante es nulo, lo cual implica la ausencia de aceleración angular respecto al centro de gravedad. Si el ciclista no se inclinara, supuesto que, aún así, pudiera tomar la curva (que no podría) el diagrama de fuerzas sería como en la fig. 11b. En dicha figura se

observa como existe un momento distinto de cero (el único momento respecto al c.d.g. es el de la fuerza centrípeta F). El ciclista tiende a volcar.

Otro modo de discutir la fig. 11 es darse cuenta que para que el momento sea nulo la resultante de la normal y la centrípeta debe estar dirigida según el cuerpo del ciclista. Al pasar esta resultante por el c.d.m.c., su momento es, evidentemente, nulo. Por consideraciones geométricas (fig. 11a) puede deducirse:

$$\operatorname{tg} \alpha = \frac{F}{N} = \frac{\mu mg}{mg}$$

de donde:

$$\mu = \operatorname{tg} \alpha$$

Así, pues, a medida que el suelo está más resbaladizo (μ disminuye) el ángulo α disminuye: el ciclista puede inclinarse menos. Esto supone restricciones a la velocidad con que puede tomar la curva. El caso límite se presentaría en ausencia de rozamiento. Entonces, el coeficiente de rozamiento se anula y, por tanto, también el ángulo α , lo cual supone que el ciclista no puede inclinarse, esto es, no puede tomar la curva.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Todos los anteriores análisis deben insistir en el hecho de que no se precisa introducir ninguna fuerza aparente para explicar las cosas desde un sistema inercial. Que muchas de nuestras vivencias que parecen ser sometidas a crítica y que debe tenerse muy en cuenta el papel importante del rozamiento en todos estos fenómenos. Convendría, sin embargo, remarcar la *utilidad* de estudiar el problema desde el punto de vista *no* inercial. Desde este punto de vista debemos introducir estas fuerzas inerciales. Pero

esto supone muchas veces una enorme ventaja. En efecto, desde un sistema de referencia no inercial, muchos problemas de Dinámica se convierten en problemas mucho más sencillos de Estática.

Convendría presentar a los alumnos un conjunto de problemas resueltos desde los dos sistemas de referencia. Esto aclararía a los estudiantes las ventajas antes aludidas, además de verse obligados a ver el cambio del diagrama de fuerzas en uno y otro sistema y darse cuenta de la imposibilidad de introducir en un *mismo* diagrama dos fuerzas, por ejemplo, del tipo centrípeta-centrífuga.

Existen otras cuestiones muy interesantes que pueden surgir alrededor de este tema. Algunas deberían, quizá, sugerirse a alumnos más avanzados, aun cuando no pudiera darse una respuesta clara. Así, el hecho que la propia Tierra sea un sistema no inercial y Newton dedujera las leyes de la Dinámica haciendo experiencias en la Tierra (sistema *no* inercial), leyes que tomamos como válidas para [sistemas inerciales! Esto conducirá a comentarios sobre los sistemas de referencia, sobre la propia definición de fuerza y masa, y ... en fin, puede ocurrir que el tema desborde a todos, a menos que el profesor sea un especialista o haya leído y pensado sobre el tema. Para los interesados se da una corta reseña bibliográfica.

BIBLIOGRAFIA

- E. MACH: *Desarrollo histórico-crítico de la mecánica*. Espasa Calpe.
 SARD: *Relativistic mechanics*. Editorial Benjamín.
 BERKELEY PHYSICS COURSE-Volumen I: *Mecánica*. Editorial Reverté.
 P. A. TIPLER: *Física*. Reverté.
 A. P. FRENCH: *Mecánica newtoniana*. Ed. Reverté.

Los tres últimos libros pueden servir de base para una discusión.

SIMPOSIO SOBRE DIDACTICA DE LA FISICA Y LA MATEMATICA, SU INTERRELACION

El SIMPOSIO SOBRE DIDACTICA DE LA FISICA Y LA MATEMATICA, SU INTERRELACION, se celebrará en el primer semestre de 1980, en el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCE), Ciudad Universitaria, s/n., Madrid-3, bajo la coordinación de Luis Rosado, profesor colaborador del INCE.

Se invita a participar al profesorado de Física y Matemática de todos los niveles del sistema educativo español y de otros países, y de algunos especialistas extranjeros.

Los objetivos generales del Simposio son los siguientes:

- Comprender las bases del aprendizaje de la matemática y la física contemporánea.
- Encontrar implicaciones de la matemática en la didáctica de la física.
- Tratar el mayor número posible de experiencias concretas donde se manifieste la interdisciplinariedad física-matemática, a todos los niveles del sistema educativo (Preescolar, Educación General Básica, Formación Profesional, Bachillerato Unificado y Polivalente y Universidad).
- Preparar la documentación básica para la elaboración posterior de una o más publicaciones, que puedan ser de utilidad al profesorado de los diversos niveles del sistema educativo.

Los profesores interesados en participar en el Simposio, en presentar una comunicación, o en ofrecer alguna sugerencia, pueden dirigirse al:

Profesor Luis Rosado - Departamento de Perfeccionamiento del Profesorado
 INCE. - Ciudad Universitaria, s/n. - Madrid-3

Método activo para el descubrimiento personalizado de las Ciencias como alternativa a su enseñanza tradicional: realización práctica en la Física y Química de 2.º y 3.º de Bachillerato

Por Manuel BELMONTE NIETO (*)

«Si le das a un hombre un pez, le quitas el hambre de un día; si le enseñas a pescar se la quitarás de todos los días de su vida.»

Esta frase en una primera aproximación, parece ir dirigida a cubrir sólo las necesidades físicas de un hombre; sin embargo, va más allá, ya que, aparte de comer queda enriquecido con una destreza que al hacerlo más independiente, le hace más libre, más persona.

Actualmente en España tengo la impresión de que los profesionales de la enseñanza y de la educación cada vez más insistimos en que a los niños y jóvenes que se acercan a nosotros con el propósito de satisfacer sus necesidades de saber (?), no basta con darle el «pez» de unos conocimientos, sino enseñarles a «pescarlos». Esto sucede por dos causas a mi entender:

— a los estudiantes les atrae poco un cuerpo de conocimientos presentado como estático y rígido y donde lo único factible por ellos es digerirlo.

— debido a la rapidez del avance de las materias—inclusive las humanísticas— que no es seguible, al menos por completo por nosotros, le estamos ofreciendo un «pescado» que ya está pasado hace varios años a veces.

Por ello defendemos la necesidad de «enseñarle a pescar», sin desprestigiar al «pescado», ni mucho menos, ya que en última instancia lo pesca para «comérselo», pero podrá proporcionarse otro nuevo, actualizado en cuanto lo necesite.

En este sentido está orientado el método de enseñanza de las ciencias—aplicado en este caso a la física y la química de 2.º y 3.º de BUP— que a continuación voy a describir.

1. FILOSOFIA DEL SISTEMA

Básicamente, parte de tres supuestos fundamentales, sin que el orden de exposición presuponga un orden de prioridad de unos sobre otros:

1.º Que las ciencias—aquí la física y la química—son dos materias que tienen razón de ser en tanto

en cuanto permiten una explicación del entorno vital nuestro, la Naturaleza, valiéndose para ello de una serie de modelos que nos permiten dominarla y predecir sus reacciones ante nuestra manipulación y estando «archivados» dichos modelos conseguidos a lo largo de la historia en los libros o textos científicos. Su diferenciación consistiría en muchos casos, en que cada uno observa fenómenos distintos, o bien, el mismo pero desde puntos de vista distintos. Ello conlleva el que necesariamente hayan de ser experimentales.

2.º Que existe un humanismo científico—en contra de un enciclopedismo científico— en el cual no es tan importante el saber muchas cosas, sino el tener unas miras amplias, un saber el porqué de las cosas y sin el cual los científicos y técnicos se convierten a las postre no en personas que busquen y promuevan el avance y progreso de la Humanidad, sino más bien en sus enemigos.

3.º Que el método científico es una disciplina mental, un enfoque de sucesos observables, no sólo científicos, sino incluso humanos y cotidianos que dota a la persona que lo ha adoptado como método o sistema de razonamientos de un mecanismo de filtrado y selección de datos que dificulta su fácil manipulación por la demagogia, la publicidad o los prejuicios, e impidiéndole—al aceptar que sus ideas y esquemas mentales pueden ser superados por otros— el empeñarse en posturas fanáticas.

Según lo anterior, no será el único objetivo el conseguir una cierta disciplina mental y unos conocimientos parciales y perecederos—por volverse absolutos en poco tiempo— de física, química, biología o geología fácilmente olvidables durante el verano— con el consiguiente semifracaso del tándem profesor-alumno al sólo conseguir a duras penas unas técnicas básicamente de memorización y comprensión— sino más bien una capacitación seria en la adquisición de los datos y conocimientos que en un momento dado se necesiten, así como una acti-

(*) Catedrático de Física y Química del I.N.B. «Luis de Requesens» de Molins de Rey, Barcelona.

tud activa y una responsabilización del alumno en su propia formación. Junto con ello se logran unos conocimientos, pero no como fin único y primordial, sino como medio de la anterior y para conseguir una visión y no sólo una visión, más bien una vivencia de lo que es «ciencia y construir la ciencia» a la que se presenta como un edificio en construcción, vivo y mutante.

Por ello no se emplea el razonamiento deductivo, ideal para una adquisición rápida de conceptos lógicamente trabados, sino el inductivo, mediante el cual, trabajosamente, lentamente se va construyendo una serie de edificios, tal vez eventuales, pero consecuencia de unos datos experimentales. Con ello el alumno toma interés por algo en lo que puede intervenir, construir o ayudar a construir y adquiere por experimentación propia la idea de que la ciencia no es sino una serie de modelos útiles en tanto en cuanto explican el comportamiento de la Naturaleza, y que serán o pueden ser abandonados por otros más ceñidos a la realidad, cada vez más conocida. Por ello se intenta comprometer al alumno como un elemento activo en su propia formación, ya que al único que realmente interesa es a él.

Resumiendo, se intenta hacer VIVIR al alumno la ciencia, construyéndola junto a una guía experimentado —el profesor— que le lleva por el camino bueno, pero que no lo recorre por él ni se lo enseña de lejos diciéndole lo bien y lógicamente diseñado que está—lo cual le harán perder la apatía de «subir la montaña». Ello dota al alumno de unas herramientas intelectuales que le capacitan para la observación de su medio ambiente, haciéndoselo gustar, a la vez que desarrollan sus capacidades intelectuales y humanas.

2. DESCRIPCIÓN

Se ha de indicar que el sistema que se va a describir ha sido comprobado repetidamente durante el Bachillerato anterior, en 5.º curso, y en el BUP en 2.º y 3.º, habiéndolo cursado unos 1.200 alumnos durante los años escolares comprendidos entre el 1973-74 y el actual. Los tres primeros en plan experimental, comparándolos con grupos piloto de alumnos que seguían la enseñanza tradicional, y los dos últimos con material ya publicado por la editorial Mensajero de Bilbao, con cuya autorización publicamos en el anexo I sendas separatas de las guías del alumno y del profesor de 2.º de BUP, a fin de que nos sirvan de ejemplo.

Una vez sentado lo anterior, pasemos a la descripción a grandes rasgos del método, que no es un libro de texto más donde existe información —se le daría ya el «pez»— sino una guía de trabajo individualizado para utilizar con el máximo provecho posible todo el material ya existente en el mercado ¡CHEM, CBA, PSSC, Parry, Holten-Roller, etc., y que es difícil superar por los años de experiencia y material humano, técnico y económico que hay detrás de cada uno. Ofrece la facilidad de que mediante pequeñas modificaciones que pueden efectuar los profesores que lo sigan, se puede adaptar a cualquier tipo de material existente en el centro, o a cualquier nueva publicación que se efectúe.

En su faceta operativa, el proceso es el indicado en el cuadro n.º 1 y que se analiza a continuación:

1) Partiendo en lo posible de la realidad cotidiana que le rodea, se le plantean al estudiante una se-

rie de interrogantes que le obligan a observar, a asombrarse ante lo convertido y aceptado como normal por la rutina, tras lo que se efectúan unas primeras hipótesis explicativas.

2) Se le invita a intentar comprobarlas total o parcialmente mediante una serie de experimentos que le proporcionarán nuevos datos que le llevarán a confirmar, modificar o rechazar las ideas anteriores, en cuyo caso reformulará nuevas hipótesis. Estas prácticas pueden ser seguidas por las indicaciones de un texto clásico o por medio de unos ordinogramas, habiéndose comprobado que por este medio los errores y despistes cometidos son mucho menores (ver ejemplo en el anexo I). Dichas prácticas están pensadas de modo que favorezcan y faciliten la inducción, por lo que se realizan medidas que «demuestren» la ley a inducir y otras que no lo hagan a fin de que de la comparación resalten las similitudes. Por ello se distribuyen de manera que el alumno disponga del máximo de datos posible, proporcionándole a cada grupo distintas cantidades, productos o condiciones de experimentación. Al profesor ya se le aconseja en la «guía del profesor» cuáles son los más apropiados. Una vez acabadas las prácticas, todos los datos se ponen en común por uno de los diversos métodos aconsejados en dicha «guía del profesor», a fin de que los alumnos puedan compararlos, hallando relaciones o analogías entre ellos. Simultáneamente se les inculca la necesidad del trabajo en equipo. Sin embargo, el que básicamente sean inductivas, no es óbice para que se puedan emplear como demostrativas.

3) En los informes, los alumnos han de comunicar básicamente los resultados obtenidos, pero de forma científica —tabulándolos, graficándolos, etc.— y una hipótesis o ley que los englobe en una sola idea, o sea, han de crear algo por sí mismos.

En buena ley, y siguiendo el método científico a la perfección, se habría de proceder al diseño de nuevos experimentos que proporcionarán más datos, y así sucesivamente. Pero en la práctica esto no es posible debido a que el tiempo no es ilimitado, y que además interesa no sólo «el saber hacer», sino también unos «conocimientos». Por ello, en lugar de esta reiteración de experimentos-hipótesis, el alumno busca personalmente, ya en las fuentes primarias del conocimiento, sino en las secundarias —los textos— lo que otros investigadores anteriores a él, con más tiempo disponible, más amplitud de conocimientos (?) y, tal vez, más capacidad, llegaron a concluir, comparándolas con las suyas propias, rectificando si es necesario estas últimas.

4) Una vez aceptadas como válidas una hipótesis o modelo, se le insta a que compruebe qué realmente explica los fenómenos observados inicialmente, ya que éste era el objetivo de todo el trabajo desarrollado. Como se ve en el ejemplo presentado en el anexo I esta búsqueda no es al azar, sino que está guiada de forma progresivamente menos concreta a fin de que se familiaricen con la consulta bibliográfica. También se observa allí la existencia de seis niveles progresivamente más amplios: A básico, B básico, C básico, A ampliado, B ampliado y C ampliado. Cada alumno se exige a sí mismo el llegar donde le es posible, a partir del nivel indicado por el profesor como mínimo.

5) Estos conceptos los aplica posteriormente a la resolución de problemas en grupos con la ayuda de textos de problemas resueltos, que en el caso del ejemplo es el SORUM. También están divididos en niveles. (Ver anexo I).

En ellos se intenta no sólo el agilizarles en el cálculo y resolución de problemas-tipo, sino también el que sean capaces de reconocer en marcos o contextos completamente distintos a la ciencia conceptos científicos, con lo que se les educa y fomenta la traslación de ideas y la imaginación.

6) Con la ayuda del material recogido en la bibliografía, de los problemas y de las prácticas, el alumno «fabrica» su propio texto, pero no yuxtaponiendo las ideas o conceptos, sino que previamente sobre los «apuntes en sucio», elabora unos esquemas temáticos donde las ideas quedan recogidas y conectadas armónica y orgánicamente entre sí. Los apuntes definitivos se llevan a cabo siguiendo esta pauta.

7) Este punto es crucial, ya que no se puede caer en la tentación de exponer de nuevo todos los puntos del temario para que queden «bien claros y explícitos y todos lo sepan bien». Ello implicaría una repetición que conduciría al alumno a considerar el temario inútil y no se esforzaría en comprenderlo por sí mismo, con lo que perdería parte de la formación alcanzable por este sistema. La clase magistral ha de añadir algo nuevo al proceso educativo que no sea pura información contenida y adquirible de los textos. Ha de dar una visión amplia, de conjunto, que normalmente no aparece clara en los libros o se les escapa fácilmente a los chicos; ha de servir para conectar las ideas de la bibliografía con las que el profesor ha observado en los informes al corregirlos y con las preguntas y cuestiones de la introducción del tema, para acabar haciendo un todo orgánico del proceso. En el caso del ejemplo adjunto, consistiría en hacerles ver que lo que está estudiando son los sujetos que sufrirán las transformaciones químicas, que las leyes empíricas de los gases ideales son algo que, por ser resultados de medidas serán siempre ciertas y se cumplirán en el marco de trabajo para el que se dedujeron —a no ser que cambie la Naturaleza—, mientras que la teoría cinética de los gases, por muy avalada que esté no es más que un modelo para explicar las leyes anteriores y que no se debe descartar, por tanto, la posibilidad de que un día se rechace como poco adecuada a la realidad y se sustituya por otro mejor (como ha sucedido).

Este globalizar los temas dándoles una visión de la que yace en el substrato del problema, no impedirá que se resuelvan dudas concretas planteadas por los alumnos así como el que, si el profesor ha detectado algún fallo general en la interpretación de una idea o problema importante, la aclare en este momento. Lo mismo en cuanto a deficiencias en el tomar apuntes de los libros o consultarlos, redactar informes, etc.

Al acabar la clase se entrega a los alumnos la corrección ya impresa y estandarizada de los informes, cuadernos de laboratorio, esquemas y la auto-evaluación. De este modo el alumno se autocorriga sin cargar excesivamente al profesorado, pero sin dejarlo avanzar con errores no aclarados.

8) Aquí el alumno «se toma el pulso» para ver como lleva las ideas. Se le adjunta la solución, ya que la prueba es de tipo test, donde ha de demostrar su comprensión —no memorización— de los puntos de la unidad didáctica correspondiente. En dicho test no hay un número fijo de respuestas correctas, sino que es indeterminado y variable de una pregunta a otra.

9) Una vez desarrollado el proceso anterior o durante el mismo, algunos alumnos especialmente

vocacionados y de forma voluntaria, suelen mostrar interés por algún fenómeno concreto que aún no les ha quedado completamente claro. Aquí se debe iniciar entonces —fomentado por el profesor si no surgiera muy espontáneamente— una labor de investigación que emplace al estudiante ante una labor no puramente receptiva, sino real y profundamente creativa.

10) Este es tal vez el punto del método de más difícil asimilación, inicialmente, por el profesorado que lo ha aceptado y adoptado. Posteriormente se da cuenta de que hay que ser consecuente con los objetivos propuestos —que se tratarán en el apartado tercero de este informe— y honrado con los alumnos, a los que se les pide que realicen una labor y un esfuerzo mayores que en el método deductivo de clase magistral.

En realidad, se postula que al alumnado se le ha de evaluar cada punto en el cual se le exige un esfuerzo propio, ya que lo que buscamos no es sólo conocimientos, sino también unas habilidades, se le ha de evaluar según las vaya consiguiendo. Ello implica que se les ha de valorar su actividad en el laboratorio, los informes, temario, temario y problemas, los exámenes que realiza y la investigación que escoge —cuando lo haga—. Si se desea, para evitar escrúpulos de conciencia de posibles problemas al tener que aprobar a alumnos que quedan muy cojos en algunos de los puntos, sería conveniente y se aconseja el evaluar por un lado los conocimientos o teoría y la práctica —todo lo demás— por separado y que se hayan de aprobar individualmente antes de promediarse y que si se aprueba solamente una parte, esta nota se guarde hasta que el apartado suspendido se recupere. Los porcentajes se dejan a juicio del profesor, aunque los aplicados en los centros que hasta ahora han adaptado el método han sido los siguientes por término medio:

Teoría	Práctica
esquemas: 5-15%	informes: 30-40%
exámenes: 35-50%	actividad del aluminio: 10-20%

investigación: 10-20% de la nota total obtenida por el alumno en la evaluación.

Un punto importante a destacar es que el profesor no ha de ser un mero informador, sino un FORMADOR, para lo cual su labor consiste no tanto en proporcionar conocimientos que los alumnos pueden conseguir por sí mismos, como en educar, ayudar, aconsejar, solventar dificultades... De esta manera, el puesto carismático que el profesor ocupaba en la pizarra cede plaza ante el del profesor que es un compañero de camino con mayor experiencia, con más conocimientos que pone a disposición de esas personas que, además, son sus alumnos.

Algo que se desprende de ese enseñar «pescar» al que se hace mención al principio de este artículo, es el que ha de existir una grabación en el aprendizaje que en un principio será muy guiado, mientras que al final será muy libre. Lo mismo ocurrirá con la exigencia a la hora de devaluar los logros obtenidos, y que irá aumentando paulatinamente. Como ejemplo se pueden tomar los temas donde inicialmente, en las primeras unidades didácticas de 2.º de BUP se pormenorizan y desmenuzan lo más posible, pro-

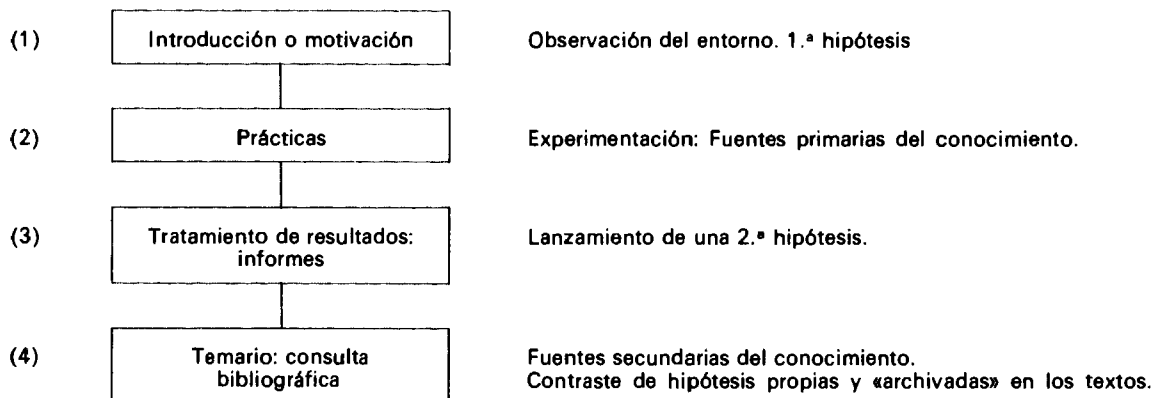
porcionándosele al alumno los títulos de los textos, las páginas de los mismos donde podrá hallar la información y el cómo exponerla en sus apuntes, procurándose que la terminología y construcción de la frase coincida con la existente en la bibliografía a consultar. A medida que avanzan las unidades didácticas, estas facilidades van desapareciendo, dándose

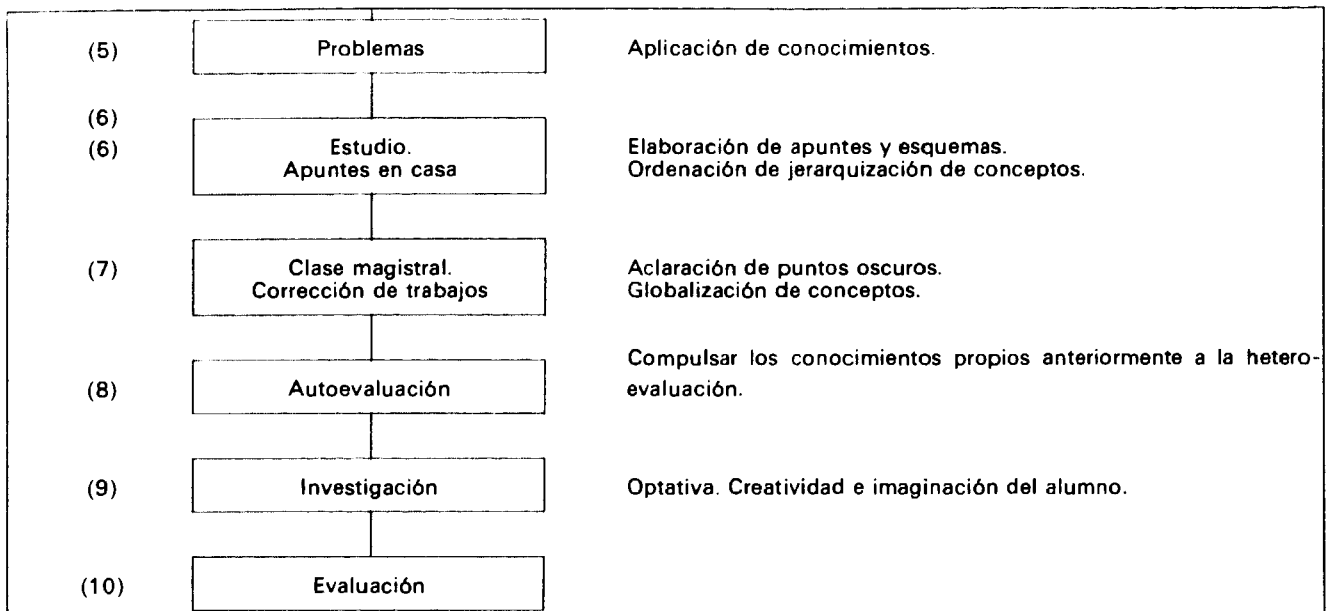
los temas menos desglosados y reseñando en vez de páginas, los capítulos, hasta que al final de 3.º de BUP, el alumno está preparado para encontrar cualquier información sin apenas indicaciones, salvo el título del tema.

Concretando las hojas técnicas o material impreso que el alumno recibe es el siguiente:

Fase del proceso referido al cuadro n.º 1	Material referido al anexo n.º 1	Finalidad u objetivo
(1)	Guía de trabajo Introducción (Estados-1)	Esquema donde se le indica qué hacer, con quién, en qué tiempo, dónde y con qué medios. Hacerle reflexionar sobre su entorno y formular unas primeras hipótesis basadas en su simple observación. Encarrilarle un poco sobre qué ha de centrar su atención en las prácticas, para que sus razonamientos sigan un camino más o menos adecuado.
(2)	Prácticas (Estados-2)	Instrucciones y observaciones para realizar la parte mecánica de las prácticas. Previamente ha sido preparado en casa el cuaderno de laboratorio.
(3)	Informes a rellenar (Estados-5)	Colocar los resultados e interpretación o leyes inducidas a partir de los mismos. Se procura que sea según un impreso a fin de facilitar al profesor la labor de corrección, parte de la cual se puede realizar con plantilla.
(4)	Objetivos (Estados-8)	Se le indica al alumno en qué debe centrar su atención principalmente, así como el tipo de habilidad que se le intenta fomentar. También se le advierte sobre qué conocimientos previos se necesitan para abordar el tema sin problemas.
(5)	Temario (Estados-9)	Se le indican los temas a desarrollar por medio de la bibliografía en seis niveles. La «ayuda» no tiene otra finalidad que el disponer de otro texto alternativo al básico, sin ninguna dificultad adicional al tratar el mismo tema, pero desde un enfoque distinto. Se recurre a él en caso de no encontrar muy clara la exposición en el indicado como básico.
(6)	Problemas (Estados-10)	Semejante al temario. Los problemas de esfuerzo son simple repetición de los anteriores indicados para el mismo tema; se emplean en caso de que el alumno juzgue que no ha acabado de entender perfectamente aquéllos indicados en «muy importantes» o «importantes».
(7)	Informes corregidos (Estados-12) Cuadernos de laboratorio corregidos Esquemas temáticos (Estados-15 y 18) Esquemas de relaciones Esquemas de conexiones	Se le entrega todo este material con las posibles respuestas, dándose varias soluciones comentadas a fin de que el alumno ve cómo debería ser y lo compare con lo realizado por él mismo. Una muestra de cómo podría ser la confección de los mismos. Se hace en letra manuscrita y con ciertas tachaduras para llegar más a lo que realmente es el cuaderno de laboratorio: un cuaderno de trabajo. Se les entregan los que, según los niveles, habrán de hacerse. Cada alumno se fija sólo en aquél que corresponde al nivel seguido por él. Con ello comprueban cómo han hecho el propio, así como si se les han quedado algo colgado sin incluir en los apuntes.
(8)	Autoevaluación (Estados-21)	Para hacerles ver la ciencia como un todo interrelacionado. Con ello volvemos a cerrar el ciclo donde lo iniciamos: volviendo a conectar con la realidad cotidiana y rutinaria, ahora enriquecida y más inteligible (tal vez). Para dotar al alumno de un autocontrol.

CUADRO N.º 1





CUADRO N.º 2

Formación intelectual	1.10 Aprende a pensar y razonar	conocimientos comprensión aplicación análisis síntesis	
		destrezas manuales	
	1.20 Aplica el método científico	procesos mentales nivel fenomenológico (prácticas)	Observación selección instrumentos medida representación tablas, gráficos interpretación
		procesos mentales nivel explicativo (investigación)	formulación de hipótesis diseño de experimentos
Formación personal	2.1. Adquiere una actitud científica	curiosidad por lo que le rodea capacidad de asombro realismo y objetividad comprensión de la realidad que le rodea capacidad y reflexión antes de dar por buena una información y asimilarla acepta que una idea propia pueda ser derrotada por otra mejor gusto por las explicaciones científicas.	
		2.2. aprende a estudiar	a través del análisis y la síntesis hallando la información por sí mismo. descubriendo por sí mismo resolviendo dudas y problemas por sí mismo y en grupo
Formación social	3.1. Trabaja en equipo	trabaja en equipo acepta las responsabilidades dentro de una comunidad conoce las consecuencias de los actos propios sobre los compañeros respeto al trabajo de los demás	
		3.2. Vive en sociedad	Respeto al material común procura no molestar a los compañeros en sus actividades respeto al equilibrio ecológico de la Naturaleza

Por otra parte, y previamente al inicio de la 1.ª unidad didáctica, el alumno dispone de unas hojas técnicas, donde se le indican cómo obtener el máximo rendimiento de cada una de las fases del método, explicándole qué ha de hacer y qué objetivos de cara a él se obtendrán al hacerlo.

El profesor también dispone de material propio que le ayuda en su labor. Este consta de una introducción

donde se explica cómo desarrollar cada etapa del proceso, qué posibles pegos puede encontrar en cada una y cómo han sido resueltas por otros colegas; por ejemplo, el laboratorio ya sea por carencia del mismo o poca dotación de material en él; o la falta de libros de consulta, etc. Junto a todo esto se inserta lo siguiente:

— unos cuadros esquemáticos del material, pro-

productos necesarios por grupo para realizar cada unidad didáctica o práctica.

- un cuadro de los objetivos que se persiguen en cada unidad didáctica.
- una lista de 112 películas que pueden sustituir o complementar el laboratorio.
- una colección de 68 preguntas de razonamiento para exámenes.
- unos modelos de exámenes de formulación.
- resumen del material ideal básico por puesto de laboratorio.

Aparte de ello, se proporciona al profesor una «guía del profesor» para cada unidad didáctica que consta de los siguientes apartados: (Ver apéndice I).

— cuadro-guía de trabajo en donde se especifican objetivos, actividades a realizar por el profesor, formas alternativas de desarrollarla, material y hojas técnicas necesarias, tiempos asignados en el centro y en casa y el tipo de agrupación de alumnos indicada.

— una especificación de los objetivos a conseguir de cada práctica, así como lo que es esperable que los alumnos induzcan.

— sugerencias de como montar las prácticas, adquirir o preparar el utillaje necesario, pegas que puedan surgir y su resolución práctica.

— sugerencias para la clase magistral: temas a tratar, enfoques a dar, tiempos a emplear en cada punto, etc.

3. OBJETIVOS

En el cuadro n.º 2 se esquematizan las categorías de objetivos que se pretenden conseguir con el sistema; más tarde, en el cuadro n.º 3 se desglosan más al pormenor, indicando en qué etapa del método se intenta alcanzar primordialmente y relacionándolos con las taxonomías de Klopfer y del ICE de Deusto.

4. CRITICA

Para enjuiciar el método atenderemos a los siguientes apartados:

- 4.1. opinión de los profesores.
- 4.2. opinión de los alumnos.
- 4.3. nivel de conocimientos exigido.
- 4.4. autocontrol de los profesores.
- 4.5. horas de trabajo que los alumnos han de dedicarle.
- 4.6. resumen.

4.1 Opinión de los profesores

Haciendo un sondeo entre los profesores que han empleado el método se han obtenido los siguientes puntos, aparte de lo indicado en el anexo III, donde se incluyen los resultados de la misma encuesta que se pasó a los alumnos, pero matizada de cara al profesorado:

— El método es activo, experimental y formativo, y mucho más atractivo incluso para el profesorado.

— los alumnos van más lentos que con la explicación clásica de la pizarra, pero lo que aprenden lo retienen más ya que lo han conseguido con su propio esfuerzo.

— les comunica una visión y VIVENCIA más real de la ciencia, donde una hipótesis —como la de Avogadro— sirva para montar todo un «tinglado» enorme y coherente consigo mismo y con los datos obtenidos sobre la Naturaleza y, aunque tal vez dicha hipótesis no sea cierta, sólo por ello se muestra útil y eficaz.

— es positivo, aunque hay que vigilar el tiempo y lo que se hace. Todo ha de estar muy pensado, ya que el tiempo no sobra, y no es tan fácil como en el método clásico el recuperar una clase donde se han hecho digresiones.

— la evaluación se ha de realizar sobre la actividad total del alumnado, no sólo a base de exámenes, sino el método se desvirtúa frente al alumno.

— el primer año es para el profesor un poco la novatada, pero a medio curso ya empieza a cogérsele el pulso y para finales del mismo o para el siguiente todo va mejor y rinde ya todo el fruto esperable.

— son partidarios del mismo.

— existe una cierta facilidad en convertir los informes en una mera formalidad de rellenar unos «formularios», viéndose la necesidad de cumplimentar una parte —introducción y resultados— en casa y otra en el centro bajo la vigilancia del profesor —interpretación— previa preparación en casa por parte del grupo. Se observa que esto es más factible por el tiempo disponible en segundo, y que en tercero, aunque es mejor hacerlo, no es tan grave no realizarlo si el alumnado ya ha seguido el método en segundo, ya que conoce la importancia de los mismos.

— la introducción se le ha de exigir al alumno a la entrada al laboratorio y valorarla como un informe más a fin de que se le dé la importancia que realmente tiene.

CUADRO N.º 3

Categoría objetivos (Cuadro n.º 2)	Objetivos específicos	Etapa donde se consiguen	Clasificación	
			Klopfer	Ice Deusto (*)
1. Formación intelectual	— el alumno adquiere una visión de la física y la química como un conjunto provisional de conocimientos en construcción, que se va formando y delineando con su propio esfuerzo y participación, así como el de los grandes científicos que le precedieron. — conoce hechos específicos — conoce la terminología básica científica. — conoce los conceptos básicos. — conoce las convenciones y simbolismos básicos. — conoce las clasificaciones, categorías y criterios científicos. — conoce las técnicas y procedimientos científicos.	Introducción	F. 5	C-8
1.11 conocimientos		clase magistral		
		Temario y	A.1	A.1
		clase magistral	A.2	A.2
		»	A.3	A.3
		»	A.4	A.4
		»	A.5	A.5
		»	A.6	A.6

1.12 comprensión	— conoce los principios y leyes científicas.	»	A.7	A.7
	— comprende un texto científico que lee.	Introducción-0 Temario	G.0	D.0
1.13 aplicación	— Aplica los conocimientos a la resolución de nuevos problemas en situaciones familiares (recetario): traslación e interpretación	Problemas	B.12	B.3.2 B.3.4
	— aplica los conocimientos a la resolución de problemas en situaciones nuevas	»	—	B.3.1
1.14 análisis (sabe tomar apuntes)	— jerarquiza y ordena ideas y conceptos al elaborar apuntes y esquemas (análisis de elementos).	examen 2.ª parte estudio, apuntes, esquemas	D.6	B.3.9
	— tiene perspectiva histórica del desarrollo de la ciencia.	esquemas	D.6	B.3.9
1.15 Síntesis (aprende a elaborar apuntes personales)	— relaciona unas ideas con otras al elaborar esquemas	»	C.3, D.1	B.3.5 B.3.6
	— relaciona y concibe la ciencia como una actividad humana base de una cultura.	introducción esquemas	D.3 D.7	B.3.8 B.3.10
1.21 Destreza manual	— concibe la ciencia como base de la industria, relacionándola con ella.	clase magistral, esquemas	D.2	B.3.7
	— sintetiza conocimientos procedentes de varias fuentes: introducción, temario, objetivos, prácticas, informes, problemas, clase magistral, produciendo una comunicación escrita —apuntes— o elaborando un tema con cierto sello de personalidad.	apuntes		B.2.3 B.2.4
1.22 Observación y descripción	— demuestra destreza manual al utilizar el material de laboratorio	prácticas	B.7 B.8	B.1.4 B.1.4
	— selecciona los instrumentos adecuados para una operación en el laboratorio o de medida.	»	B.8	B.1.4
1.23 Inducción	— identifica en el uso y en el manejo el material de laboratorio.	»	G.1	D.2
	— mantiene limpio y en buen estado de conservación el material y el puesto de laboratorio.	»	G.2	D.3
2.2 Aprende a estudiar	— conoce y aplica las medidas de seguridad y primeros auxilios	»	G.3	D.4
	— realiza observaciones y medidas de objetos y fenómenos.	»	B.1	B.1.1
3. Formación social	— describe objetos y fenómenos y sucesos.	»	B.7	B.1.4
	— describe objetos y sucesos.	»	B.2	B.1.3
3.1. Trabajo en equipo	— organiza los datos experimentales, clasificándolos.	»	B.9	B.1.5
	— representa los datos experimentales en forma de tablas y gráficas.	informes	B.9	B.1.5
3.2 Vive en sociedad	— interpreta los datos experimentales induciendo leyes o relaciones y generalizaciones a partir de ellos.	tratamiento de resultados	B.10	B.2
	— fórmula hipótesis (busca explicaciones o respuestas a los porqués).	informes	B.4 B.5, C.1	B.2.2 B.2.3
3.2 Vive en sociedad	— reelabora nuevas hipótesis a la vista de los resultados.	»	B.11, C.2	B.2.3 B.2.4
	— diseña experimentos para comprobar la veracidad de las afirmaciones e hipótesis.	investigación	B.6	B.2.2
3.2 Vive en sociedad	— produce un informe escrito sobre un experimento realizado (síntesis).	informes	B.13	B.4.1 B.4.2 B.4.3 B.3.3
	— a través del análisis y de la síntesis	todo en general	—	—
3.2 Vive en sociedad	— halla la información por sí mismo a partir de la bibliografía.	temario	G.0	D.1
	— elabora apuntes personales y originales.	apuntes	—	—
3.2 Vive en sociedad	— descubre por sí mismo leyes y regularidades	investigación	—	—
	— resuelve las dudas y problemas por sí mismo.	temario	—	C.3
3.2 Vive en sociedad	— es paciente (en el desarrollo de las prácticas).	prácticas	F.2	C.4
	— es constante en su trabajo.	estudio	F.2	C.4
3.2 Vive en sociedad	— es disciplinado y ordenado.	estudio, apuntes, cuaderno laboratorio	F.2	C.4
	— trabaja en equipo.	prácticas	F.4	C.4
3.2 Vive en sociedad	— acepta responsabilidades dentro de un grupo.	temario	—	—
	— conoce las consecuencias de sus actos sobre los demás compañeros.	problemas	—	—
3.2 Vive en sociedad	— respeta el material común.	informes	—	—
		prácticas	—	—
3.2 Vive en sociedad		temario	—	—
		problemas	—	—

— no molesta a los compañeros en su trabajo.	problemas	
	temario	
	prácticas	— —
— respeta el equilibrio ecológico de la Naturaleza	introducción	
	clase magistral	
	objetivos	— C.10

(*) Curso de planificación de estudios DA 602 Documento III, J. Añón.

— se ha de hacer resaltar continuamente, ya sea durante la explicación magistral, ya sea en la elaboración de las preguntas de los exámenes, la dependencia de las prácticas de todo el trabajo que se realiza por los alumnos.

— para un 40 por 100 de los profesores el temario es demasiado amplio y han anulado parte del de cada unidad didáctica algunos puntos, sobre todo del nivel A.

— es de vital importancia el dedicar 2-3 clases al inicio del curso a concienciar al alumno y mostrarles que no sólo se va a buscar y valorar los conocimientos, sino que se intenta lograr otros objetivos, pero sin que por ello se regale nada ni se exija menos. El problema es de exigir en otros puntos. Estos objetivos se les han de especificar y comunicar a fin de que ellos vean su parte de responsabilidad en el proceso educativo.

En el anexo III se muestra el promedio numérico de los profesores a la encuesta.

4.2. Opinión de los alumnos

Para recabar sus opiniones se hizo rellenar la encuesta anónima del anexo II a 213 alumnos de 2.º y 3.º del INB «Luis de Recasens» a los que impartían clases los profesores A y B en diurno y los C y D en nocturno; y a 184 del colegio S. Ignacio de 2.º y 3.º a los que impartía clase el profesor D. Esto se hizo así por mayor facilidad de acceso a los mismos entre los que siguen el sistema. Los resultados son los del anexo IV, que comentamos a continuación.

Primeramente se ha de indicar que esta opinión del alumnado es objetiva en cuanto a la visión, a la vivencia que ellos tienen del método, aunque no lo sea tanto en cuanto al método en sí. Sin embargo, esta encuesta es útil en cuanto el profesorado puede alterar la trayectoria de su actividad —si lo creen necesario— a fin de obtener mejores resultados del trabajo de los alumnos, que como es lógico, se ve gravemente influido por su posición emotiva respecto a la materia, siendo un factor importante a tener en cuenta.

Pasando a los resultados, es de destacar la discrepancia de los promedios del profesor C con respecto a los otros tres, que suelen ir emparejados, así como la diversidad de opiniones en sus clases, ya las desviaciones típicas suelen ser más elevadas. Sin embargo, por promedio, podemos concluir que los alumnos aprecian el método (ítems 2, 22, 25, 26), aunque les ha costado (ítems 23 y 24) y lo encuentran duro (ítems 5, 7, 13, 14) y algo lioso (ítems 3 y 4) y corto de tiempo (ítem 10). Creen que les ha sido de utilidad para su formación (ítems 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 27). En el INB se encuentra que falta material y bibliografía —sólo se disponían de 18 CHEMS, 10 CBA, 10 Sorum y 10 Gray— a repartir entre los alumnos de cada clase que se procuró no coincidieran en el tiempo a fin de no agravar el problema (ítems 28, 29); han encontrado que ayuda algo a conectar con la Naturaleza (ítems 21, 32) y

a entender la ciencia (ítem 20), aprendiendo no sólo física y química (ítem 31), sino también otras enseñanzas (ítem 30). Hay que matizar su apreciación de la experimentalidad del método (ítem 6), ya que el tiempo dedicado al laboratorio es sólo un 20-25 por 100 del total, y los temarios, clases de problemas y magistrales les dan una visión subjetiva inferior, no dándose cuenta de que todo el temario y la clase magistral está basada sobre la experimentación del laboratorio.

En las opiniones y comentarios personales añadidos al final de la encuesta demostraban una total aceptación del método, al que únicamente veían como negativo su dureza, pero que aceptaban y comprendían.

4.3. Nivel de conocimientos

En cuanto al programa, se tratan todos aquellos temas que aparecen en el «B. O. E.» del 18-4-75, excepto algunos que se indican en el cuadro n.º 4, estando repartidos por los cursos de distinta manera de la allí indicada. El criterio para eliminar los temas fue el de su mayor o menor acomodación, a este nivel de conocimientos, para dar una visión y una VIVENCIA de la ciencia como un todo organizado e interrelacionado. Esto no deja ninguna huella de remordimiento por no ver TODO, ya que se comprende fácilmente que, por amplio que sea el programa, no se verá toda la física y la química ni aún superficialmente, por lo que dejar un poco más o menos de esos temas importantísimos sin MOSTRAR no ocasiona problemas, mientras se gane en cuanto a conocimiento conexo y real de la ciencia mostrando que los temas van ordenados a la causa común de un fin.

Sin embargo, como se refleja en esa cortedad del tiempo dedicado, junto con la dificultad del programa encontrada por los profesores y alumnos, esta reducción del programa se compensa en parte por una visión más profunda, más experimental de la misma, y en una exigencia mayor de la comprensión —no memorización— de los conceptos.

El que el sistema no implica una mayor facilidad al alumnado se muestra en que el número de aprobados y suspensos es semejante al encontrado en grupos que seguían el clásico con el mismo profesorado.

4.4. Control de los alumnos

Se podría achacar al método que los alumnos están menos controlados y que es posible que se dediquen a otros «menesteres» en tiempo de clase, ya que al hacer un trabajo personal e individual durante el cual pueden consultar discretamente al compañero —en el temario— o incluso hablar abiertamente —en prácticas y problemas— parece más difícil lograr su atención y continuidad en el trabajo. Ciertamente algunos lo harán, pero menos que en el clásico. ¿A qué profesor no le ha sucedido el in-

CUADRO N.º 4

B. O. E. 18-4-75	Método clásico (1) (2)		Método alternativo propuesto	
	Curso	Unidad didáctica	Curso	Unidad didáctica (3)
1. La física y la química, ciencias experimentales. El método científico. Magnitudes físicas.	2.º 2.º	1.ª 2.ª	2.º y 3.º 2.º	todas 1.ª
2. Cinemática de los movimientos rectilíneos y circular uniformes.	2.ª	3.ª, 4.ª, 5.ª	2.º	1.ª
3. Fuerzas. Composición de fuerzas. Peso.	2.º	6.ª, 7.ª	2.º	2.º
4. Dinámica.	2.º	8.ª	2.º	2.ª
5. (Movimiento planetario)	—	—	2.º	3.ª
5. Trabajo. Potencia. Energía.	2.º	9.ª	2.º	4.ª
6. Energía térmica.	2.º	10.ª	2.º	4.ª
7. Estática de fluidos.	2.º	11.ª, 12.ª, 13.ª	2.º	—
(Movimiento ondulatorio).	2.º	14.ª	—	—
8. Sonido.	2.º	15.ª	—	—
9. Óptica geométrica.	2.º	16.ª, 17.ª	3.º	6.ª
10. Electrostática.	2.º	18.ª	2.º	10.ª
11. Corriente eléctrica.	2.º	19.ª	2.º	11.ª
12. Electromagnetismo.	2.º	20.ª	3.º	5.ª
13. Introducción a la estructura atómica-molecular. Enlace químico.	2.º	21.ª, 22.ª, 29.ª, 30.ª, 31.ª	3.º (2.º)	7.ª (13.ª)
14. Estados de agregación de la materia. (Introducción a la nomenclatura química).	2.º 2.º	24.ª, 26.ª 23.ª	2.º 2.º	6.ª 5.ª
15. Disoluciones.	2.º	27.ª, 28.ª	2.º	7.ª
16. Reacciones químicas: materia y energía	2.º	32.ª, 33.ª	2.º	7.ª
17. Acidez y basicidad.	2.º	35.ª	2.º	8.ª
18. Oxidación y reducción.	2.º	36.ª	2.º	9.ª
19. La química del carbono.	2.º	37.ª, 38.ª, 39.ª	(2.º)	(14.ª)
20. Industrias químicas. Ejemplos.	2.º	40.ª	2.º	12.ª
21. Velocidad y aceleración.	3.º	24.ª, 25.ª, 26.ª	2.º	1.ª
22. Dinámica.	3.º	27.ª, 28.ª	2.º	2.ª
23. Movimiento vibratorio armónico simple.	3.º	29.ª, 30.ª	—	—
24. Movimiento ondulatorio.	3.º	31.ª, 32.ª	3.º	5.ª
25. Campo eléctrico.	3.º	33.ª, 34.ª	3.º	6.ª
26. Capacidad. Condensadores.	3.º	35.ª	3.º	6.ª
27. Corriente continua.	3.º	36.ª	2.º	11.ª
28. Electromagnetismo.	3.º	37.ª	3.º	6.ª
29. Inducción electromagnética. Corriente alterna.	3.º	38.ª, 39.ª	3.º	6.ª
30. Partículas fundamentales. Núcleo atómico. Radiactividad.	3.º	40.ª	—	—
31. Espectros atómicos. Espectros de RX.	3.º	42.ª	3.º	7.ª
32. Efecto fotoeléctrico. Dualidad onda-partícula.	3.º	41.ª	3.º	7.ª
33. Estructura atómica. Sistema periódico.	3.º 3.º	1.ª, 2.ª 3.ª, 4.ª, 5.ª	3.º 3.º	7.ª 1.ª
34. Enlace químico.	3.º	6.ª, 7.ª	3.º	7.ª
35. Número de Avogadro. Mol. Estequiometría.	3.º	8.ª	2.º	5.ª
36. Energía de las reacciones químicas. Velocidad de reacción.	3.º 3.º	9.ª 10.ª	3.º 3.º	2.ª 3.ª
37. Equilibrio químico.	3.º	11.ª	3.º	4.ª
38. Estudio comparativo de los elementos del 2.º período y de los compuestos oxigenados del 3.º	3.º	12.ª, 13.ª	3.º	1.ª
39. Estudio comparativo de los elementos de los grupos Ia, IIa, VIb y VIIb.	3.º	14.ª, 15.ª, 16.ª	3.º	1.ª
40. Ideas generales de metalurgia.	3.º	17.ª	—	—
41. Química del carbono. Grupos funcionales. Isometría.	3.º	18.ª	3.º	8.ª
42. Hidrocarburos alifáticos y aromáticos.	3.º	19.ª	3.º	8.ª
43. Compuestos oxigenados y nitrogenados.	3.º	20.ª	3.º	8.ª
44. Sustancias de interés biológico.	3.º	21.ª, 22.ª	—	—
45. Polímeros de interés industrial.	3.º	23.ª	3.º	8.ª

terrumpir una explicación, preguntar a varios alumnos «muy atentos» qué acaba de decir y quedarse éstos callados sin saber qué responder? Con ello se ve que el estar callados y quietos «atendiendo» no es garantía de estar en clase de algo más que de «cuerpo presente y alma ausente». En este sistema, sin embargo, el chico ha de estar activo y es más

fácil detectar esa falta de actividad; y si el profesor va paseándose por entre las mesas de los alumnos, detecta enseguida de qué se habla, si de la asignatura o de otros temas diversos.

Por otra parte, al haber niveles todos trabajan a su ritmo, cosa imposible en el clásico donde se explica para el promedio de la clase con lo que los

muy malos y muy buenos se quedan descolgados o por mucho o por poco. Ello implica el que nadie se encuentre en el sistema descrito en este artículo, «fuera de juego» y por lo tanto, poco atento o interesado por lo que sucede en el aula.

Otro punto es el que se refleja en las opiniones de los profesores; a los alumnos les atrae más el resolver ellos los problemas, los temarios y no digamos las prácticas, que el que las lleva a cabo el profesor. Es frecuente, mientras resuelven problemas sobre todo, la exclamación «¿ya se ha acabado la clase?», cuando finaliza el tiempo dedicado a la asignatura ese día.

En último apartado en cuanto al control de los alumnos es el de las recuperaciones y puestas al día de los alumnos suspendidos y que han faltado por enfermedad u otras causas respectivamente. Con la programación individual es de lo más sencillo el que se sitúen a nivel, sin crear problemas de horario al centro, y con un pequeño sacrificio por parte de los alumnos en su tiempo libre.

4.5. Autocontrol de los profesores

Con este epígrafe queremos indicar una racionalización y programación de la actividad del profesor, a fin de comunicarle un mayor rendimiento. Sin despreciar un cierto grado de improvisación, hay que desterrar esa casi total improvisación con que se realizan las clases, proponiendo los ejemplos que nos vienen a la cabeza en ese momento, dejando tal vez otros mejores y más apropiados, o siguiendo un orden de exposición no preestablecido —a no ser a grosso modo 20-30' antes de la clase— sobre todo, debido al gran número de las mismas que se han de dar. En este método su número se reduce grandemente, ya que en las demás horas los chicos trabajan por su cuenta, bajo la observación y ayuda del profesor, y debido, además, a no tener un tiempo prefijado, no se pueden dilatar tanto como «nos vaya saliendo» al exponer los temas. Se ha de planificar previamente nuestra intervención, se ha de prever qué puntos y en qué extensión se van a tratar, qué enfoques y ejemplos... en suma, veremos que al hacerlo así, caeremos en la cuenta de las bastantes o muchas cosas que decimos y que no deberíamos decir y aquéllos que omitimos y no deberíamos omitir, pero que en un sistema clásico son fácilmente subsanables al haber más clases que podemos emplear, explicando más deprisa o someramente otro punto o tema, con lo que a final de curso ocurre lo típico de no verse todo el programa previsto al principio o bien las últimas lecciones verlas de forma apresurada y superficial.

Otra implicación sería la planificación y coherencia de los exámenes con lo expuesto en clase. Que no ocurra aquéllo que se fundamente el mayor porcentaje de la prueba en cuestiones o temas que se han tratado como de pasada. No se juega a «cazar» al alumno, sino a compulsar qué conocimientos comprende y conoce de lo que previamente se le ha explicado indicándole su mayor o menor importancia —objetivos—. Hay que evitar el preparar al alumnado aparente y preferentemente para unos temas y después evaluarle básicamente sobre nimiedades de los mismos o sobre otros temas. En el clásico esto a veces ocurre por que casi no te acuerdas de lo explicado por uno mismo en clase, pero aquí el alumno tiene una referencia escrita a la que tenemos que

atender sin más remedio. Igualmente se han de cuidar los tipos de procesos mentales a desarrollar para responder a cada pregunta. Ya que nos hemos propuesto una serie de objetivos de trabajo intelectual y de habilidades, hemos de ser fieles a ello y fijar qué porcentaje de las preguntas del examen reponden a cada uno de ellos de modo que podamos evaluar su capacidad de traslación, comprensión, aplicación, inducción, memorización...

El mismo caso se plantea con los objetivos de formación integral (trabajo en equipo, responsabilidad, hábito de estudio, constancia...). No creo que haya un profesor que no se los proponga a principio de curso, pero con demasiada frecuencia ocurre que después se olvidan y no se ponen los remedios para que los chicos los consigan. En este método, al tener que evaluar en parte al alumno en la consecución de dichos objetivos, no queda otra alternativa que al menos tenerlos en mente.

4.6. Horas de trabajo que los alumnos han de dedicarle

Hay que advertir que las horas de trabajo que se asignan incluyen las necesarias totales, tanto en el centro como en casa. En estas últimas quedan contabilizadas las dedicadas a la preparación de las prácticas, confección de informes, preparación de apuntes e incluso el estudio de los temas. Lo normal es que los alumnos dediquen en casa algunas horas menos de las indicadas, que oscilan entre un 35-40 por 100 de las dedicadas en el centro.

Estos números han sido obtenidos tras experimentación, realizando los promedios de los datos obtenidos. Sin embargo, hay que indicar que se ha procurado ajustar al máximo para evitar una cierta falta de diligencia en los alumnos, cuya mayoría puede acabar en los tiempos indicados si trabajan sin pausa pero sin prisa, y empleándolas en el orden prefijado para cada una de las etapas del proceso. Matizando por apartados:

Prácticas:

Está comprobado que si no se preparan en casa antes de ir al laboratorio por parte de los componentes del equipo, para no tener que, ya en él, dilucidar ni aclarar casi nada, y si el profesor no tiene ya preparados los productos y materiales que se han de usar antes de que los alumnos entren al laboratorio, el tiempo no es suficiente o demasiado justo. En caso contrario se pueden acabar bien.

Temario:

Aquí es donde el tiempo se aprecia aparentemente más reducido. Es importante ir corrigiendo la tan marcada tendencia de los chicos a tomar demasiado al pie de la letra los apuntes del libro. Creo que debería ser un objetivo del curso el que llegaran a comprender la necesidad de una lectura previa y rápida y el no escribir nada sin una comprensión de ello, junto al saber discernir entre lo importante y lo secundario, ya que éstas son unas de las causas más importantes de que se detecte a veces una cierta escasez de tiempo. Otra opción sería eliminar algunos apartados menos importantes del nivel A.

Problemas:

Este apartado es en el que siempre les falta tiempo, y además está ello previsto. Como se puede obser-

var en el anexo I, existe una gran cantidad de problemas indicados para su resolución. Lo que es obvio es que no es necesario llegar a resolverlos todos, aunque el alumno que lo haga tendrá tal vez una mayor seguridad de planteo y cálculo, pero habrá perdido mucho tiempo en hacer su «colección de tipos de problemas. Es necesario hacerles ver que los problemas reseñados son casi exhaustivos, y que no se han de obsesionar por hacer hasta los de esfuerzo. A pesar de todo les cuesta asimilar que lo útil y prefijado es ir haciendo sin perder tiempo y resolver aquéllos a los que se alcance, pero entendiéndolos perfectamente en el cómo y porqué se hacen así.

Esto en realidad no hace menos problemas, ya que resolver 40 ó 50 de ellos por lección no es factible por ningún sistema de enseñanza que se emplee si sólo se les dedica tiempo de clase para ello.

Todo lo anterior es lo que motiva la impresión de falta de tiempo acusada por el alumnado, que está sobre todo en segundo, acostumbrado a llevar el ritmo impuesto por el profesor en las clases magistrales, y no a imponérselo ellos mismos; por lo cual, si no se prepara bien las actividades, después en clase tienen la impresión de escasez de tiempo. En el método tradicional, esto no les ocurre ya que su actividad se reduce a hacer lo que diga el profesor y a responder a sus preguntas o no, pero el profesor en el centro trabaja por ellos y sólo se dedican a recibir lo que le da tiempo a aquél a comunicarles.

4.7. Resumen

Como colofón de todo lo anterior, podríamos añadir que el método tiene gran aceptación por parte del profesorado que lo experimenta y del alumnado que lo encuentra activo, interesante y que le ayuda a su formación y comprensión de la realidad que le rodea. Como ventajas se podrían enumerar las siguientes:

- Mayor actividad y participación del alumnado.
- Una formación más integral del alumnado.
- Utilización, no conocimiento, del método científico.
- Estructuración de la física y de la química de 2.º y 3.º de BUP como un todo.
- Capacitación en técnicas de trabajo intelectual, por parte del alumnado.
- Responsabilización del alumnado en su formación.
- desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo por parte del alumnado.
- Liberación del profesor de la rutina de repetir una misma explicación a varios grupos en cada hora

de clase, con lo que la ilusión y frescura de la misma se pierde por la reiteración.

— Una mayor satisfacción del profesorado al comprobar los resultados de la capacitación del alumnado al acabar el curso.

— Una mayor rentabilidad del tiempo de trabajo tanto del profesor como del alumnado, así como un aumento de su productividad.

— Una integración mayor del alumnado con la asignatura al ser mucho más aceptada.

— Una capacitación del alumno en su formación autodidacta futura.

Como pegos se podrían señalar las siguientes:

— Inclusión en el programa sólo de aquéllo que permite y ayuda a dar una visión del progreso y naturaleza de la ciencia y del método científico.

— Mayor lentitud de avance.

— Una mayor exigencia al profesorado al planificar y preparar los temas y clases.

— Una necesidad de una mayor capacitación del profesorado en el trabajo de laboratorio o bien en técnicas sustitutivas.

— Una necesidad de puesta al día del profesorado en técnicas didácticas.

Por último hay que decir que se ha comprobado que el sistema después de dos años de ser utilizado por un alumno, poco dice, añade de nuevo, a la formación del alumno que lo ha seguido. Por ello creemos que no es aplicable en COU, donde el sistema tiende a dar más unos conocimientos necesarios para la entrega en la Universidad. Pero el alumno que lo ha seguido ya tiene un conocimiento de los procesos mentales necesarios para comprender la naturaleza y la ciencia que la estudia. No toma como algo inmutable los modelos, no pierde, en suma, la vista del bosque por la visión de un sólo árbol. Aparte de que los programas de COU son o podrían ser prácticamente los de 2.º y 3.º, pero vistos a una profundidad distinta, con lo que cualquier laguna de conocimientos que dara en el BUP podría rellenarse en COU.

De todas maneras, agradecería a cualquier profesor del que desconozca que haya aplicado el método, me comunicara su impresión del mismo a fin de, si lo fuera necesario, incluir las correcciones por él indicadas en sucesivas reediciones del material impreso.

BIBLIOGRAFIA

- (1) Spin A. Lasheras-P. Carretero, Ed. Vicéns-Vives.
- (2) Positrón A. Lasheras-P. Carretero, Ed. Vicéns-Vives.
- (3) Química 2.º BUP, M. Belmonte, Ed. Mensajero.
- (4) Curso de Planificación de estudios DA 602, Documento III, J. Añón, ICE Deusto.

Area: Química Tiempo: 10 horas
Evaluación 1.ª
U. D. 2.ª Estados

GUIA DE TRABAJO

Cómo debes hacerlo	Con quién	En qué tiempo	Dónde	Con qué medios
1. Introducción.	Solo	30'	Casa	Estados-1
2. Debido a la falta de tiempo que se provocaría si todos hicieráis	Con tu compañero de equipo.	60'	Casa	Cuaderno de laboratorio.

PROFESOR, SUS TEXTOS PARA EL PROXIMO CURSO

MUSICA 1.º DE BUP El texto de Música le ofrece:

- Una visión histórica, artística y literaria de la Historia de la Música Universal.
- Una interrelación entre las programaciones de Literatura, Arte e Historia.
- El fenómeno musical, no como un hecho aislado, sino inmerso en el ambiente cultural de cada época.

Autor: RAMON PERALES DE LA CAL.

RELIGION 1.º, 2.º Y 3.º DE BUP En estas edades, la formación religiosa se plantea como una

- Etapas críticas**
- De sí mismo y del entorno social.
 - De las corrientes del pensamiento contemporáneo.
 - De las fuentes de la fe.
 - De las formulaciones históricas del Mensaje.

Autores: RAFAEL ARTACHO LOPEZ, JESUS RODRIGUEZ PATON.

LENGUA 1.º, 2.º Y 3.º DE BUP Se da especial importancia a:

- Las técnicas de comunicación.
- El comentario de textos.
- Las técnicas de trabajo intelectual, relacionadas con el área de lenguaje.
- Las actividades de los alumnos, tanto individuales como de equipo.

En los contenidos, el punto de partida es:

- La consideración de la literatura como testimonio de un momento histórico, presentado a través de un instrumento de comunicación peculiar y susceptible de análisis: la lengua.

Autores: JESUS ARRIBAS, GALO YAGUE.

HISTORIA 1.º Y 3.º DE BUP - GEOGRAFIA 2.º DE BUP Este es el enfoque:

- La comprensión de la Historia como un proceso humano que se define en los movimientos y en los hechos históricos.
- La comprensión de la Geografía como elemento condicionante de la actividad humana.
- Esquemas pedagógicos basados en actividades de investigación para realizar por los alumnos.
- Referencias bibliográficas y filmográficas.
- Junto a la exposición teórica, aportación de estadísticas, mapas, ilustraciones, documentos y lecturas complementarias, punto de partida para ejercicios y actividades.

Equipo de autores: MANUEL ROA, MARIANO YUS, JOSE MANUEL GUTIERREZ BRAVO, M.ª DEL CARMEN ARTEAGA, MANUEL F. DOMINGUEZ UZQUIANO, M.ª DOLORES RODRIGUEZ BARBERO, MANUEL A. GARCIA PARODY, CRISTINA DEL MORAL.

LATIN 2.º Y 3.º DE BUP Planteamiento del ciclo:

- Rigor científico y metodología de vanguardia para la enseñanza de una lengua clásica.
- Estudio de la lengua latina como exponente del medio sociocultural en el que nace y se desarrolla.
- Procesos activos de análisis sobre los textos literarios que configuraron la estructura de la lengua.
- Ilustraciones, como documentos gráficos de la cultura y la vida real del mundo latino.

Autores: VICTORINO OREA GARCIA, ALBERTO FERNANDEZ GIRON.

INGLES 1.º Y 2.º DE BUP La metodología de la enseñanza del inglés se concibe como:

- La potenciación del «logos interno» (idea) del lenguaje, punto de partida para la expresión oral y escrita.
- Forma audio-oral de trabajo.
- Estudio de la lengua como encarnación de una cultura.

Cada unidad contiene los siguientes elementos:

Introduction, Dialogue, Reading, Writing, Composition, Situation Dialogue, Live-Lab, Conversation, Story, Joke, Proverbs, Structures, Song.

Autores: JULIO LOPEZ ALVAREZ, JOHN F. ALLEN, RUPERT COPPING.

Nos complacerá enviarle las muestras de nuestros libros.



DIDASCALIA un servicio educativo permanente

Arturo Soria, 111. Madrid-33. Teléfs.: 416 52 18-416 53 31 415 42 89-415 48 33

Delegaciones: BARCELONA: Teléf.: 798 24 91
SEVILLA: Teléf.: 37 16 94-37 63 52
VALENCIA: Teléf.: 331 58 26-331 14 56
VIGO: Teléf.: 29 52 01

Hemos elaborado para usted la monografía: «Programación por capacidades», que esperamos sea de su interés. Se la enviaremos sin cargo.

todas las prácticas, os las repartiréis entre dos grupos, uno llamado A y otro B, de modo que al acabar os tendréis que reunir para contaros mutuamente lo ocurrido y observando en el desarrollo de la que os haya tocado.	A 1	B 2-3	120'	Laboratorio	Estados 2, 3 y 4. Bata blanca, ce- rillas. Spontex en bolsa de plástico.
3. Entrega de resultados.				Al salir del lab.	
4. Tratamiento de resultados.	Con tu compañe- ro de equipo		30'	Casa	Cuaderno de lab.
5. Informes.	Solo		30'	Casa	Estados 5 a 7. Cuaderno de lab.
6. Objetivos	Solo		15'	Casa	Estados-8
7. Temario.	Solo		240'	Clase biblioteca	Estados-9 Estados-11 Libros de consulta
8. Estudio. Apuntes. Elaboración de esquemas.	Solo		60'	Casa	Apuntes en «su- cio». Estados-11
9. Problemas.	En grupo de 3-4		120' 60'	Clase Casa	Estados 10 y 11 Libros de proble- mas resueltos Apuntes
10. Entregar esquemas. Recibir es- quemas modelo. Clase magistral.	Con la clase		120'	Gran aula	Estados-12 al 21
11. Estudio. Corrección de apuntes. Autoevaluación.	Solo		30'	Casa	Estados-21
12. Investigación.	Solo o acompa- ñado		?	Casa	

INTRODUCCION

ESTADOS-1

Todo a tu alrededor está formado por sólidos, líquidos o gases. Tú mismo estás inmerso en un gas; el aire; este mismo papel es un sólido; tú estás formado por sólidos, líquidos y gases. Intuitivamente sabes distinguir un sólido de lo que es; igualmente sucede con los líquidos y gases. Sin embargo, ¿te has parado alguna vez a pensar en qué propiedades concretas te fijas de forma automática e inconsciente para determinar si un objeto es sólido o gas? ¿Por qué no elaboras una lista con ellas? Intenta romper con esa rutina que nos ahoga la curiosidad y la inventiva.

Sólidos Líquidos Gases

Por otra parte, ¿te has fijado en el comportamiento de cada uno de estos estados de la materia, o al menos, de uno de ellos? ¿Cómo es? ¿Qué les sucede si...? Vuelve a confeccionar una lista de estos comportamientos que tú

conoces por tu experiencia anterior (no empieces ahora a ver qué sucede, sólo lo que recuerdes).

Esto ha sido la observación y, en un primer paso, la clasificación de la información acumulada. Ahora intenta buscar una explicación coherente a toda ella, una hipótesis que permita justificar el porqué cada estado se comporta como lo hace, así como las propiedades que posee. Lo ideal sería que dicha explicación fuera válida para todos simultáneamente, pero si no llegas a conseguirlo, inténtalo para cada uno de los estados por separado.

Y ahora, para reafirmar o negar esta suposición hemos de experimentar, obtener nuevos datos por medio de pruebas controladas, que nos permitirán confirmar lo supuesto o reelaborar nuevas hipótesis. ¿Vamos a ello? Adelante, pero antes mira al final de esta página y fíjate qué llegó a suponer un gran pensador antiguo.

«El aire se contrae y se dilata cuando deja de ser libre, se esfuerza por recobrar su libertad» (Séneca, 2-65).

¿Qué opinas de esta frase? Escríbelo a continuación.

ESTADOS-5

INFORME-1

I. Descripción

II. Cuestionario

1. ¿Qué forma tenía la superficie del Hg en el aparato de Boyle?
2. ¿Qué ruido hacía al caer el Hg dentro del tubo?
3. ¿Por qué extremo introdujiste el agua en el tubo de vidrio?
4. ¿Se salía el agua del erlenmeyer?
5. ¿Cómo sacaste el tubo de vidrio del tapón de goma?

RESPUESTAS	1	2	3	4	5
Redondeada					
Plana					
Horizontal					
Curvada					
Sordo					
Como agua					
Como tiran piedras al agua					

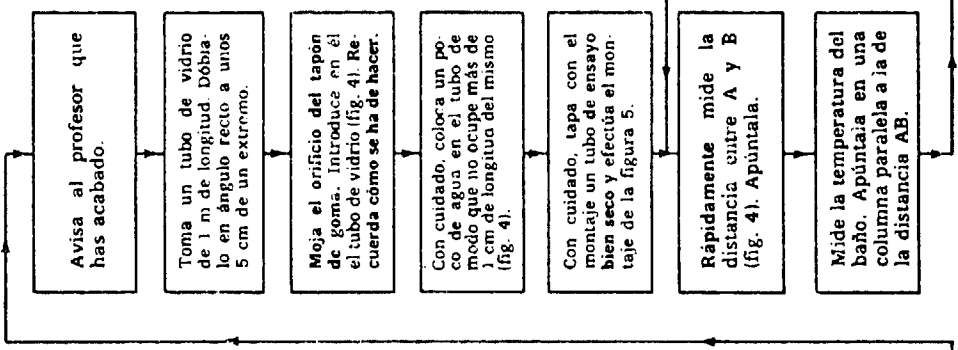
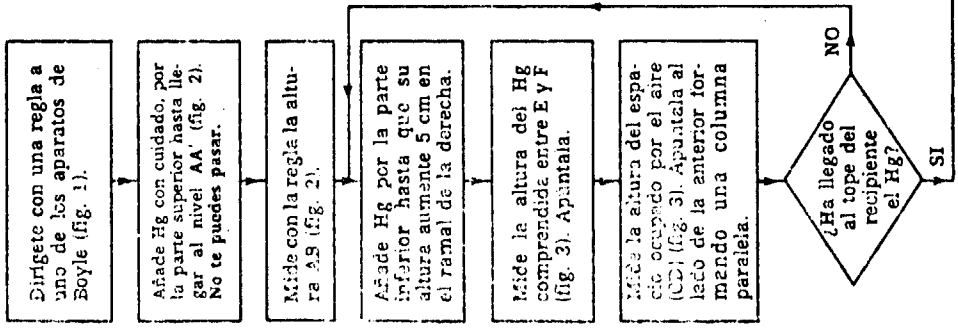
PRACTICA-1

Tiempo: 120 minutos
Nivel: A - B - C

Material

- Regla graduada (traída de casa)
- tapón de corcho
- erlenmeyer
- 1 soporte universal
- trípode
- té

Procedimiento



- Tapón de goma agujereado
- tubo de vidrio
- termómetro
- 2 pinzas metálicas
- mechero Bunsen
- rejilla
- aparato de Boyle

Termómetro

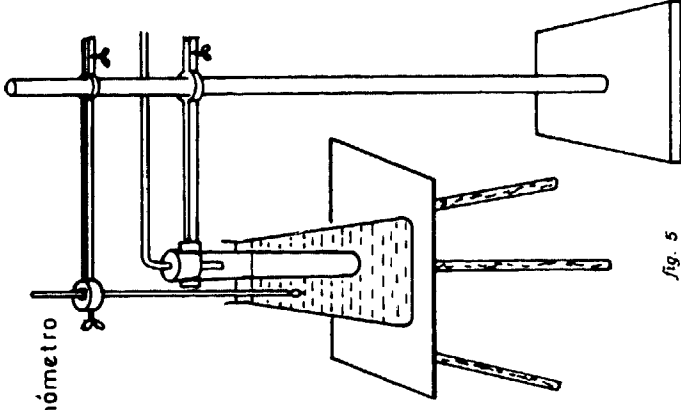


fig. 5

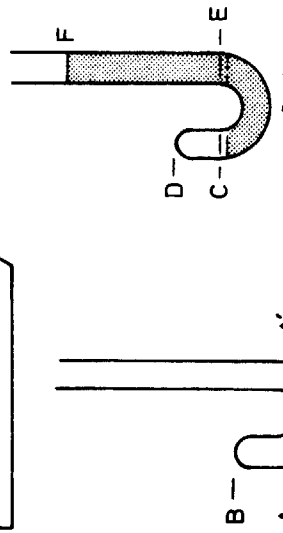


fig. 3

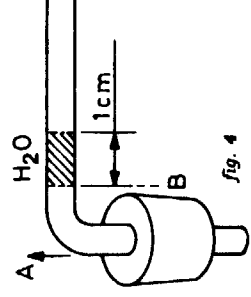
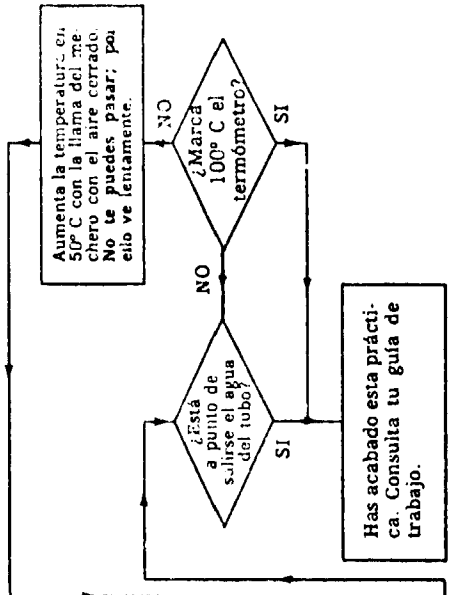


fig. 4



	1	2	3	4	5
Pesado					
Por el curvado					
Por el alargado					
No					
Si					
Casi					
Tirando del tubo de vidrio					
Dando vueltas al tubo de vidrio					
Costaba mucho					
Iba duro					
Fácilmente					

ordenada, eficaz y sin contratiempos; o bien, lenta, con repeticiones por fallos u olvidos, enojosa, por tanto, y con un resultado en el que no sabrás ni dónde están los datos ni a qué se refieren. Fíjate en los modelos que te entregan, no para hacerlo iguales, sino para tener una idea de cómo deben ir, para adaptar tu sistema de trabajo a este tipo de herramienta intelectual, y así mejorar tu proceso de trabajo.

Conocimiento

En cuanto a los conocimientos, los pilares básicos de esta U. D. son varios. El principal consiste en distinguir bien entre los tres estados de la materia por medio de sus propiedades, que conocerás perfectamente. En cuanto a los sólidos, es importante que distingás entre los distintos tipos existentes. Y dentro de los gases, lo esencial es que conozcas las leyes empíricas que los rigen, su margen de aplicabilidad que coincide con el de educación.

Problemas

Sobre estas leyes de los gases versan todos los problemas de esta lección. Has de saberlas aplicar todas en el momento oportuno, con todas las posibles variantes que se puedan presentar. No te será muy difícil, ya que son pocas las leyes y fáciles de aplicar, porque, como verás, todas ellas en el fondo siguen el mismo tipo de razonamiento.

III. Interpretación

OBJETIVOS

Prácticas

En esta U. D. hemos iniciado ya las prácticas reales, o sea, los experimentos que nos han ayudado, o deberían haberlo hecho, a reafirmar nuestras afirmaciones o a rehacerlas. Esto es lo más importante de ellas, no tanto la destreza manual, necesaria por otra parte, como el saber enjuiciar los datos obtenidos y relacionarlos entre sí para concluir algunas generalidades. En ello debes haberte iniciado ya, dándote cuenta de dónde falla y has de modificar el curso de tu razonamiento o tu tratamiento de los datos, que, según como lo efectúes, te ayudará o estorbará en la obtención de generalizaciones.

Cuaderno de laboratorio

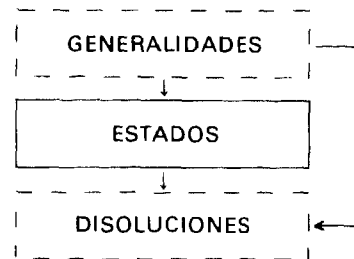
Una ayuda inestimable y que has de empezar a encontrarle el «truco» es el cuaderno de laboratorio. Según como lo lleses a cabo, la ejecución de las prácticas será rápida,

Conocimientos previos

Los conocimientos previos de tipo matemático que básicamente necesitarás son:

- Ecuaciones y sistemas de ecuaciones de 1.º y 2.º grado.
- Cálculo con radiales y fracciones.
- Método de reducción por fracciones.

En cuanto a los de tipo químico son los implicados en el cuadro siguiente:



PROBLEMAS

(Libro: Sorum)

ESTADOS-10

Nivel	Página	Muy importantes	Importantes	Refuerzo	Objetivo
A	60	6.1	6.1	6.2	Boyle Charles y Gay-Lussac Ecuación estado gases ideales volumen molar en C. N. (moles-gramos-litros) Ecuación gases perfectos Clapeyron Clapeyron-moléculas Resumen
	64		6.6	6.8	
	66		6.10	6.12	
	70	7.1	7.2		
	71	7.7	7.3	7.6, 7.9	
	72	7.13		7.14	
		7.16		7.17	
		7.23		7.24	
	74		7.38	7.39	
	78			7.44	
	80				
			7.48		
	89		7.83		

B	65		6.9	7.28	Charles y Gay-Lussac Peso molecular a partir volumen en C. N. Razonamiento Hallar masa a partir volumen	
	75		7.27			
	76		7.34			
	79		7.41			
	80					7.46, 7.47
	81		7.53			
	85		7.66			
	86		7.68, 7.69			
	85		7.65			
	86		7.70			7.71
	91		7.84			7.87
	92		7.90			
94		7.94, 7.97	7.99, 7.102	Presión de vapor y Dalton Razonamiento Humedad relativa Graham		
95		7.98, 7.100				
C	68		6.15	7.78	Leyes gases. Razonamiento Volúmenes molares. Razonamiento Ecuación de los gases ideales Razonamiento Razonamiento Dalton. Razonamiento	
	76		7.33, 7.35, 7.36			
	77		7.37			
	80		7.50			
	81		7.51, 7.52, 7.54			
	87		7.74			
	88		7.75			
	89		7.77, 7.81			
	91		7.86			
	92		7.91, 7.92			
	93		7.93			
	94		7.96			

ANEXO II

A continuación se te indicarán una serie de adjetivos o situaciones contrarias. Señala con una puntuación entre 0 y 10 cada uno de ellos, de modo que si crees que el tema encuestado se identifica con lo expuesto a la izquierda marca el 10 o puntuaciones próximas. Si con el de la derecha marca un 0; si es una situación intermedia, según su proximidad a uno u otro adjetivo, acércate más o menos en la puntuación a uno de los extremos.

En realidad es como si fuera un curso que has de correr según tu opinión, se acerca a uno u otro lado (izquierda o derecha).

1. Activo	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Pasivo
2. Interesante	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Aburrido
3. Farragoso	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Escueto
4. Lioso	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Claro
5. Nivel muy elevado	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Nivel muy alto
6. Experimental	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Teórico
7. Difícil	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Fácil
8. Programado	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	A salto de mata
9. Realista	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Fantasioso
10. Corto de tiempo	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Bien de tiempo
11. Formativo	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Deformante
12. Humanizador	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Deshumanizador
13. Anima	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Desanima
14. Endurece	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Ablanda
15. Se aprende a trabajar	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Se queda uno igual
16. Te ha ayudado a superarte	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	No me ha ayudado nada
17. Se aprende a leer y a manejar un texto	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	No se manejar un texto aún
18. Me ha responsabilizado de mi formación	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Me he quedado de tal modo que ni un bebé
19. Me ha capacitado como autodidacta	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Sigo dependiendo
20. Me ha ayudado a entender lo que es ciencia	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Aún no sé como trabaja un científico
21. Me ha acercado a la Naturaleza	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	¡Ni en bromas!
22. Probaría otra vez	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	¡Nunca jamás!
23. Me ha costado	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Demasiado fácil
24. He sufrido	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Me he divertido
25. Valía la pena	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Tiempo perdido
26. Ojalá me olvide pronto	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Será grato el recordarlo
27. Me ha dado experiencia	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Me he quedado igual
28. Falta material	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	No falta material
29. Faltan libros	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	No faltan libros
30. Se aprenden otras cosas, aparte de física y química	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Sólo se aprende física y química
31. He aprendido física y química	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	No he aprendido nada
32. Me ha hecho comprender la Naturaleza	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	¡Es un galimatías!

33. Califica las diferentes etapas del método según tu criterio

A) Introducción	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
B) Prácticas	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
C) Informes	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
D) Temario	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
E) Clase magistral	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
F) Exámenes	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
G) Formulación	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
H) Problemas	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

ANEXO III

9,3	1,2	Activo	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Pasivo
9,6	0,9	Interesante	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Aburrido
6	2,1	Farragoso	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Escueto
6	2,2	Lioso	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Claro
7,3	2,4	Nivel muy elevado	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Nivel muy alto
8	1,8	Experimental	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Teórico
6,4	1,9	Difícil	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Fácil
10	0,5	Programado	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	A salto de mata
7,5	1,9	Realista	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Fantasiado
7,9	2,0	Corto de tiempo	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Bien de tiempo
8,9	1,1	Formativo	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Deformante
7	1,3	Humanizador	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Deshumanizador
8,7	1,1	Anima	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Desanima
9,2	1,6	Endurece	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Ablanda
9,4	0,9	Aprenden a trabajar	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Se quedan igual
8,8	1,8	Les ha ayudado a superarse	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	No les ha ayudado nada
9	1,7	Aprenden a leer y manejar un texto	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	No manejan un texto aún
8,6	1,6	Les ha responsabilizado de su formación	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Se han quedado de tal modo que ni un bebé Siguen dependiendo
7	2,1	Les ha capacitado como autodidacta	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Siguen dependiendo
7,2	2,8	Les ha ayudado a entender lo que es ciencia	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Aún no saben como trabaja un científico
7,1	2,5	Les ha acercado a la Naturaleza	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	¡Ni en bromas!
9,1	1,0	Probaria otra vez	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	¡Nunca jamás!
8	1,9	Les ha costado	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Demasiado fácil
6,2	1,8	Han sufrido	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Se han divertido
9,8	1,2	Valía la pena	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Tiempo perdido
1,1	0,6	Ojalá me olvide pronto	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Será grato el recordarlo
9,4	0,8	Les ha dado experiencia	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Se han quedado igual
7,5	3,0	Falta material	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	No falta material
8,3	3,1	Faltan libros	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	No faltan libros
6,2	2,7	Aprenden otras cosas aparte de física y química	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Sólo aprenden física y química
8,1	1,9	Han aprendido física y química	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	No han aprendido nada
5,9	2,1	Les ha hecho comprender la Naturaleza	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	¡La Naturaleza es un galimatías!
9,3	1,2	Me ha dado experiencia como profesor	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Me ha dejado igual
7,8	1,9	Me ha costado adaptarme	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	No me ha costado adaptarme

CALIFICA LAS DIFERENTES ETAPAS DEL METODO SEGUN TU CRITERIO

9,8	1,0	Introducción	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
10	0,2	Prácticas	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
8,5	1,5	Informes	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
7,2	2,4	Temario	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
9,4	1,3	Clase magistral	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
7,4	2,1	Exámenes	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
6,9	2,4	Formulación	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
8,7	1,4	Problemas	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

ANEXO IV

	I. N. B. «Luis de Recasens»				Colegio «San Ignacio»				Total										
	2.º Diurno (A, B)		Nocturno (2.º (C), 3.º (D))		2.º (D)		3.º (D)												
	\bar{x}	σ_{n-i}	\bar{x}	σ_{n-i}	\bar{x}	σ_{n-i}	\bar{x}	σ_{n-i}											
Activo	8,3	1,8	6	3,3	9,3	0,96	6,8	3,2	7,5	2,7	8	2,2	8,3	1,8	8,2	1,9	8	2,3	Pasivo
Interesante	7,4	2,3	5,4	3,0	8,8	0,93	8,3	3	6,8	3,8	7,4	2,2	6,9	2,1	7,1	2,1	7	2,4	Aburrido
Farragoso	8,7	2,3	6,2	3,1	4,6	1,9	5,8	3,2	6,2	2,7	5,6	2,9	7,3	2,2	6,6	2,8	6,5	2,6	Escueto
Lioso	8,1	2,3	7	2,9	8,5	2,6	6,9	2,8	8,5	2,7	5,3	2,9	7	2,8	6,4	2,7	6,4	2,7	Claro
Nivel muy elevado	7,1	1,7	8,4	2	6,5	1,6	6,4	1,9	6,7	1,7	7,8	1,6	8	1,4	7,7	1,7	7,4	1,9	Nivel muy bajo
Experimental	5,9	2,1	5,9	2,8	7,7	1,2	6,3	2,6	6,1	2,4	5,7	2	6	2	8	2	6	2,1	Teórico
Difícil	7,3	1,9	7,9	2,1	6,7	1,7	2,1	7,4	2	7	1,9	7,6	7,8	2,6	7,4	1,8	7,4	1,9	Fácil
Programado	9,3	1,3	8,1	2,7	9,3	1,2	8,3	2,5	8,8	2	9,4	1,2	9,3	1,3	9,4	1,3	9,2	1,6	A salto de mata
Realista	8,4	1,9	7,1	2,7	8,6	1,5	7,4	2,6	7,9	2,3	7,9	1,9	7,6	2	7,7	1,9	7,8	2,1	Fantástico
Corto de tiempo	8,3	2,4	9,1	2,2	8,5	2,2	8,9	2,2	8,8	2,3	6,6	2,9	7,6	2,3	7,2	2,6	7,7	2,6	Bien de tiempo
Formativo	8,8	1,5	7,2	2,9	9,3	0,7	7,7	2,7	8,2	2,2	8,6	1,7	8,1	1,8	8,3	1,8	8,2	2,1	Deformante
Humanizador	6,5	2,3	5,3	3,1	7,8	1,4	5,9	3	6,2	2,7	5,3	2,8	5,8	2,2	5,6	2,4	5,8	2,5	Deshumanizador
Anima	8,2	2,3	4,3	3,0	7,7	1,6	5,1	3,1	5,6	2,7	4,9	2,8	4,5	2,3	4,6	2,5	5,2	2,2	Desanima
Endurece	8,7	1,7	5,9	3,0	7,8	1,9	6,4	2,9	6,8	2,3	8	1,8	7,7	1,8	7,8	2,2	7,3	2,1	Ablanda
Se aprende a trabajar	8,6	1,5	6,6	3,3	9,4	0,8	7,3	3,1	7,9	2,5	8,4	2,4	8,3	1,9	8,4	2,0	8,2	2,3	Se queda uno igual
Te ha ayudado a superarte	7	2,2	5,3	3,1	8,8	1,5	8,2	3,1	6,6	2,7	7,1	2,7	7,3	2,2	7,2	2,3	7	2,5	No me ha ayudado nada
Se aprende a leer y manejar un libro	7,5	2,6	7,3	2,6	9,5	1,2	7,8	2,5	7,6	2,4	7,5	2,2	8	2,2	7,8	2,4	7,7	2,3	No se aprende a leer y manejar un texto
Me ha responsabilizado de mi formación	6,1	2,1	6,4	2,7	8,8	1,4	7	2,6	7	2,2	7,3	2,1	7,3	1,8	7,3	1,9	7,2	2,1	No me ha responsabilizado
Me ha capacitado como autodidacta	6,1	2,5	6,1	2,4	7,8	1,4	6,5	2,3	6,3	2,4	6,7	2,3	6,8	2	6,7	2,1	6,8	2,2	No me ha capacitado como tal
Me ha ayudado a entender lo que es ciencia	7	1,9	5,8	2,5	8	1,8	6,4	2,6	6,6	2,3	7,2	2,3	7,5	1,9	7,4	2,1	7,1	2,2	Aún no sé cómo trabaja un científico
Me ha acercado a la naturaleza	6,1	2,7	4,5	3,0	6,8	1,8	5,1	2,9	5,6	2,9	5,8	2,6	5,9	1,9	5,8	2,5	5,8	2,6	¡Ni en bromas!
Probaría otra vez	7,2	2,6	5,8	3,1	7,7	1,6	6,2	2,9	6,7	2,8	7,2	3,0	6,8	2,8	6,9	2,9	6,8	2,8	¡Nunca jamás!
Me ha costado	7,8	2,1	8,2	2,1	8,3	1,4	8,3	1,9	7,9	3,1	7,8	2,0	8,6	1,3	8,3	1,7	8,2	1,8	¡Demasiado fácil!
He sufrido	6	2,7	6,5	2,5	8,3	1,8	6,5	2,3	6,3	2,5	6,1	2,7	7,6	2,1	7,0	2,5	6,8	2,5	Me he divertido
Valía la pena	8	2	6,6	2,8	9,4	1,1	7,3	2,8	7,6	3,1	7,8	2,5	8	2,1	7,9	2,2	7,8	2,3	Tiempo perdido
¡Dijalá me olvide pronto!	3,6	2,5	4,4	3,0	1,8	1,3	3,8	2,9	3,7	2,7	2,7	2,6	3,9	2,5	3,4	2,8	3,5	2,6	Será grato el recordarlo
Me ha dado experiencia	7,7	2,2	6,7	3,1	9	1	7,3	2,9	7,5	2,6	8,3	2	8,1	1,6	8,2	1,8	7,9	2,1	Me he quedado igual
Se aprenden otras cosas aparte Fis. y Quím.	7	2,6	6,1	3,1	8,5	1,8	6,8	3	6,9	2,8	—	—	6,5	2,9	6,5	2,9	6,7	2,8	Sólo se aprende Física y Química
He aprendido Física y Química	7,1	2,4	5,8	2,7	8,4	1	6,5	2,6	6,8	2,5	—	—	7,7	2,4	7,7	2,4	7,3	2,6	No he aprendido nada
Me ha hecho comprender la naturaleza	5,9	2,1	4,4	2,6	7,3	1,4	5,1	2,8	5,5	2,4	6,1	3,1	6,2	2,1	6,2	2,2	5,9	2,3	La naturaleza es un galimatías
Falta material	7,1	3,1	7,3	2,9	8,5	2,5	8	2,9	7,6	3,2	—	—	4,1	2,8	4,1	2,8	5,7	3,2	No falta material
Calificación introducción	3,8	3,1	6,2	2,5	4,4	2,8	5,9	2,8	4,8	3,1	—	—	3,8	2,8	3,8	2,8	4,2	3,0	
Faltan libros	7,5	2,8	7,9	2,4	8,7	2,5	8,1	2,4	7,8	2,6	—	—	3,6	2,8	3,6	2,8	5,6	3,4	
Calificación prácticas	9,3	1,2	6,6	2,7	9,0	1,0	7,2	2,6	8,2	2,3	—	—	8,1	4,2	8,1	4,2	8,2	2,1	No faltan libros
Calificación temario	7,0	2,5	7,3	2,0	8,6	1,0	7,6	1,9	7,3	2,4	—	—	7,9	2,0	7,9	2,0	7,8	2,2	
Calificación clase magistral	9,1	1,3	4,1	3,2	8,8	1,0	5,3	3,5	7,2	3,3	—	—	7,1	2,8	7,1	2,8	7,1	3,0	
Calificación exámenes	6,0	2,9	5,1	3,1	7,4	2,8	5,4	3,3	5,7	3,0	—	—	6,8	2,6	6,6	2,6	6,2	3,2	
Calificación formulación	7,5	2,6	5,9	3,2	6,8	2,7	6,1	3,2	6,8	3,0	—	—	7,5	2,5	7,5	2,5	7,1	2,7	
Calificación problemas	6,9	2,8	6,1	3,7	8,5	1,4	6,7	3,4	6,8	3,1	—	—	7,8	2,1	7,8	2,1	7,3	2,7	



Antonio Domínguez Ortiz, catedrático de Instituto e investigador

Por Florentina BLANCO GARCIA (*)

Cuando me dirigía a casa de don Antonio Domínguez Ortiz armada de magnetofón para hacerle la entrevista, iba preocupada porque sabía que no iba a ser empresa fácil. Conozco a don Antonio desde hace diez años cuando comencé a trabajar en su seminario en el Instituto Beatriz Galindo y el camino hacia su casa me resulta familiar, o bien para pedirle orientación sobre temas de investigación para la tesis doctoral y archivos a consultar para ello, o bien enfocado en algunos difíciles temas de oposiciones, o buscando su consejo ante un problema personal. El investigador, el maestro, el hombre estaba siempre dispuesto a ayudar sin alardes, a aconsejar sin paternalismos, con una inmensa capacidad de comprensión y generosidad; al dejar su casa parece que las dudas, los problemas, hubieran perdido magnitud e importancia.

Peño en esta ocasión era distinto, iba a su casa para que me hablara de él, de sus méritos, para que colaborara a que los demás le conocieran, y era como violentar su intimidad y su modestia; por eso resultaba difícil, y mi preocupación se confirmó cuando sola en mi casa oí la grabación.

Si hubiera que hacer una lista de detractores (que no puede tenerlos), él mismo podría ocupar el primer lugar porque lo que es un derecho reconocido con muchos años de retraso, lo considera un privilegio, ante la injusticia se acusa de falta de tesón...

Por eso voy a permitirle, en vez de transcribir la entrevista simplemente, intercalar algunas notas que aclaren la personalidad de Antonio Domínguez Ortiz, sin más autoridad que la que puede darme el haber tenido la suerte de tratarle de cerca y constatar día a día su sencillez, su saber, su sentido del humor, su fina ironía. «Es un sevillano de pro con cierta dosis de flema británica y tenacidad germánica», dice de él Rumeu en su discurso al recibirle en la Real Academia de la Historia. Cepeda, en la presentación

que hizo al concederle la Universidad de Granada el título de Doctor Honoris Causa, dirá «jamás una queja, un gesto de mal humor, de soberbia intelectual, hacía su papel de educador de adolescentes, él que podía llamarse maestro de maestros».

Comienza la entrevista recordando sus años en Sevilla. Como muchos catedráticos de Instituto comenzó por hacer magisterio, pero su vocación por la Historia le animó a continuar estudios universitarios y, aunque es un autodidacta, tiene un recuerdo cariñoso para algunos catedráticos de la Universidad sevillana. Opositó a cátedra de instituto alternando los años de preparación con la investigación, seguramente por considerar que la enseñanza en institutos era una etapa intermedia hacia la docencia universitaria para la que era consciente de su vocación y valía.

Pero la Universidad, sometida a presiones e intereses partidistas, fue injusta con un hombre que creyó honestamente que, aun siendo independiente, sus méritos eran sobrados.

—Usted trabajó en la Universidad de Granada sin que le concedieran la cátedra. Más tarde —es triste reconocerlo— después de que en Madrid le hicieran académico, la Universidad de Granada le dio el título de Doctor Honoris Causa. ¿Qué significó para usted?

—Pues tengo que decir que aunque no alcanzara la cátedra de Universidad, tal vez porque no la perseguí con la continuidad y el tesón que esto requiere, yo siempre he mantenido excelentes relaciones con las universidades por las que he pasado. He dado clase en la Universidad de Sevilla, en la de Granada, en la de Madrid, en la Universidad a distancia; siempre de forma esporádica, pero he tenido una

(*) Catedrática de Geografía e Historia del I.N.B. de Alcorcón (Madrid).

relación íntima con los respectivos claustros. El doctorado de la Universidad de Granada es una manifestación de la benevolencia con que siempre me miró el claustro de dicha universidad.

Que nadie es profeta en su tierra es un aforismo sobradamente demostrado en este país, y en el caso de don Antonio Domínguez Ortiz la demostración es sangrante: ni su Sevilla natal, ni Granada donde dejó los mejores años de su vida, ni Madrid supieron reconocerle hasta muchos años después, y ya, cuando los historiadores extranjeros le hubieron dado el espaldarazo de la fama fuera de nuestras fronteras. Eso sí, entró por la puerta grande: primero académico de la Real Academia de la Historia, después el doctorado de la Universidad de Granada, ahora ha solicitado para él el mismo honor la Universidad de Barcelona, a raíz del ciclo de conferencias que en su honor organizó el Departamento de Historia Moderna de la Facultad de Geografía e Historia de Barcelona.

—¿Supuso un gran cambio para su profesión, más que como maestro como escritor su llegada a Madrid?

—En realidad se puede decir que mi etapa más fecunda fueron los largos años que pasé en Granada. Hasta entonces tuve que dedicar bastante tiempo a preparar oposiciones ya que no conseguí la cátedra hasta 1940. Desde entonces hasta 1967 que me trasladé a Madrid, salvo cortas estancias en Mallorca

y en Cádiz, toda la época de formación y la mayor parte de mi producción se desarrolló en Granada.

—¿Representó mucho para usted que por fin se le reconocieran sus méritos como investigador y le hicieran académico de la Real Academia de la Historia?

—Pues, en realidad, el nombramiento fue para mí una satisfacción por estar en contacto con colegas amables y competentes que podían ayudarme en mis tareas y mis trabajos, y por las facilidades que supone la utilización del inmenso fondo bibliográfico que encierra la Academia de la Historia.

—La entrevista se la hago con motivo de su jubilación. ¿Supone para usted un trauma o, por el contrario, piensa que le quedará más tiempo libre para dedicarse a lo que más le apetezca?

—Es indudable que por mi vocación docente y por el ambiente grato del Instituto «Beatriz Galindo» donde actualmente trabajo, la jubilación dejará en mí cierta nostalgia. Pero, por otra parte, teniendo en cuenta que mis compromisos profesionales y mis tareas de investigación me absorben cada vez más tiempo, también supondrá un alivio y me permitirá dedicarme con más intensidad a estas tareas, por lo cual no creo que presente para mí ese penoso momento que para otras personas supone la jubilación.

—Ha dado usted clase en institutos, en diversas universidades y además ciclos de conferencias en España y en el extranjero. Nos gustaría que opinara sobre estos temas. Como profesor de Enseñanza Media, ¿qué reforma cree que debe acometer el Ministerio para solucionar el caos que hay actualmente en la enseñanza?

—Para mí sería algo que en el estado actual de las cosas parece muy difícil: deshacer en parte el enorme daño que la «Reforma Villar Palas» hizo a la Enseñanza Media y, por tanto, a toda la cultura del país. Yo hubiera aplaudido una reforma que hiciera comenzar el Bachillerato a los 12 ó 13 años; pero al dejarlo reducido a sólo 3 años, el Bachillerato no puede cumplir la función que tuvo en España y que tiene en todos los países civilizados. Por consiguiente, a mi entender, la más urgente tarea del Ministerio debe ser buscar una fórmula que, sin chocar con nadie y sin lesionar ninguno de los intereses adquiridos, vuelva a darle al Bachillerato la sustantividad de lo que debe ser, o sea la columna vertebral de la enseñanza en España.

—Sobre la Universidad, ¿prefiere no opinar porque se encuentra un poco alejado de ella?

—Sobre la Universidad no es que no quiera opinar, es que es un tema tan amplio que desborda los límites de una simple pregunta. Lo único que quisiera manifestar es que me encuentro alarmado por el crecimiento incontrolado de la población estudiantil en las universidades que está creando ya un problema de paro intelectual y profesional. Me alarma también que se hacen los planes universitarios sin pensar en las posibles salidas, y deseo que la reestructuración de la enseñanza universitaria se haga teniendo en cuenta, más que presiones por intereses particulares de este o aquel estamento, los intereses supremos de la nación.

—En este momento la Historia está de moda: revistas, fascículos... ¿Lo considera positivo o negativo?

—La Historia ha sido siempre una materia de la que todo el mundo se cree con derecho a opinar. Esto por una parte tiene un aspecto positivo. Es indiscutible que hay una gran apetencia de Historia, se con-

CURRICULUM VITAE DE ANTONIO DOMÍNGUEZ ORTIZ

Nació en Sevilla, 1909. Licenciado con Premio Extraordinario en la Universidad de dicha ciudad. Doctor con nota de Sobresaliente en la Universidad Central de Madrid.

Catedrático de Enseñanza Media desde 1940, con destino actual en el Instituto «Beatriz Galindo» de Madrid.

Ha impartido cursos de Historia en las Universidades de Sevilla, Granada, Madrid, y en la Universidad a Distancia en diversas épocas.

Académico de número de la Real de la Historia y correspondiente de la British Academy, Sevillana de Buenas Letras, Bellas Letras de Córdoba y otras.

Ponente en congresos históricos de Toulouse (1962), Burdeos (1968), Prato (1965), Roma (1978) y otros. Orador visitante en el III Congreso de Estudios Españoles y Portugueses celebrado en Rutgers (New Jersey) en 1972.

Doctor Honoris Causa por la Universidad de Granada (1976).

Miembro del Consejo Nacional de Educación.

Encomienda de la Orden de Alfonso el Sabio.

Miembro del Instituto de Estudios Madrileños.

PREMIOS LITERARIOS

De la Diputación de Sevilla (1946).

De la Academia Alfonso el Sabio de Murcia (1952).

Del Centro de Estudios del Banco de España (1958).

Premio Ibáñez Martín del C.S.I.C. (1974).

Beca de la Fundación March (1964).

sume mucha materia histórica en libros, revistas, telefilmes; cuando esto se hace con la capacitación necesaria no cabe duda que es positivo. Ahora, por otra parte, es evidente, y quizá inevitable, que muchas personas sin formación y sin la objetividad necesaria, se lancen a pontificar sobre temas históricos de forma que pueden desorientar gravemente a los que lo leen.

—**Pasemos a su faceta de investigador. ¿Dónde hizo sus primeras investigaciones?**

—Me dediqué a leer de una manera un poco desordenada y a anotar todo aquello que me parecía digno de retener. De una manera instintiva me dirigí hacia aquellos temas de Historia social y económica que por aquellas fechas estaban bastante abandonados. Así fui acumulando una gran cantidad de material al que empecé a dar salida con retraso. No he tenido nunca gran prisa por publicar, porque me parece que la tarea del investigador y la del escritor requiere una etapa previa de maduración que es lo que les falta hoy a algunos jóvenes investigadores.

Efectivamente, Domínguez Ortiz no ha tenido prisa por publicar pero tampoco ha contado con apoyo. Su increíble capacidad de trabajo le ha permitido alternar las sobrecargadas horas de clases en el Instituto con la investigación; y me imagino que sus largas horas en los archivos han sido robadas a vacaciones y ratos de ocio. Su presencia resulta familiar en el Archivo Histórico durante el curso y pasar parte del verano en Simancas era para él casi una obligación.

—**De lo que ha escrito hasta ahora, y creo que le quedan los años más fructíferos, ¿cuál de sus obras elegiría?**

Se sonríe con fina ironía ante una indiscreta pregunta.

—Es como si a un padre le dijeran que a cuál de sus hijos prefiere, son preguntas de difícil contestación, cada uno de los libros supone unos recuerdos, un trabajo, unas ilusiones; quizá *«Sociedad y Estado en el siglo XVIII»*. Realmente la primera obra importante que empezó a darme cierta notoriedad fue *«La Sociedad Española en el siglo XVIII»*, y este libro *«Sociedad y Estado en el siglo XVIII»* se puede decir que es el hijo de aquel primer vástago.

—**Hace ya muchos años colaboró con Vicens Vives en la «Historia Social y Económica de España y América. ¿Supuso en usted una influencia o ya había iniciado el camino de la Historia social antes de entrar en contacto con Vicens Vives?**

—Yo me dirigí de una manera espontánea hacia esta Historia social, ya que la Historia política, la Historia al uso por los años cuarenta no me satisfacía. Ya en 1943 presenté al concurso anual de monografías del C.S.I.C. un primer esbozo de lo que luego sería mi libro de los judeoconversos, y en 1945 escribí *«Orto y Ocaso de Sevilla»* que se puede decir que estaba dentro de las tendencias que hoy prevalecen. Por consiguiente, en el caso de Vicens y mío más que influencia recíproca se puede hablar de paralelismo.

Efectivamente, Vicens Vives cuando fue al IX Congreso Internacional de Ciencias Históricas celebrado en París en 1950, «era todavía un historiador político o diplomático», como dice Mercader Rivas, uno de sus principales discípulos. Su cambio fue producto del Congreso y de la influencia de los Annales.

—**Vicens Vives supuso para la Historia de España un cambio de trayectoria. La mayor parte de su obra tiene un enfoque catalanista. ¿Por qué usted que es un enamorado de su**

tierra no ha hecho un enfoque andalucista, y más concretamente, ha trabajado sobre temas generales más que andaluces?

—Se trata de cosas diversas, Vicens Vives no es que hiciera Historia catalanista. Es verdad que empezó con un tema catalán: *«Fernando II y la ciudad de Barcelona»* que fue su tesis doctoral, y su libro sobre los remensas, lo mismo que yo empecé con un tema andaluz: *«Orto y Ocaso de Sevilla»*. Pero eso no quiere decir que su orientación fuera catalanista. Lo que ocurre es que él, al enjuiciar globalmente la Historia de España, se dio cuenta de un hecho que es indiscutible: que tenía una orientación castellanocéntrica muy marcada; y él quiso equilibrar la balanza; y es que los países forales, los reinos orientales, tienen también un peso en la Historia de España.

»En cuanto a mí, no tuve que hacer Historia andalucista porque la Historia tradicional concedía a Andalucía el papel que merece, es decir, que Andalucía no ha tenido el problema que tenía Cataluña en que había una cierta incomunicación intelectual entre historiadores castellanos y catalanes. Esa dualidad, esa separación, ese foso, no se da en el caso de Andalucía.»

—**En la Historia de España en estos momentos, ¿se puede hablar de escuelas o simplemente de personalidades?**

—Se puede hablar de escuelas en sentido vago. Yo diría que más que escuelas hay tendencias: Hay unos con tendencia a acentuar más la filosofía marxista de la Historia, otros se resisten a estos planteamientos; unos tienen más interés por los estudios regionales o locales, otros prefieren las síntesis. Pero hay algo común y lamentable: en España casi no estudiamos más que Historia de España; la Historia de los demás países es poco conocida, poco cultivada; es el gran problema que se presenta para escribir una Historia Universal con historiadores españoles y eso deforma un poco la visión, porque hay que tener en cuenta que la Historia de España no es algo que se queda encerrado y rematado en sí mismo. Hay que concebirla como una parte de Occidente, como una parte de la Historia de Europa, e incluso de la Historia del mundo.

—**Que muchos estudiantes le consultan sobre temas de investigación es notorio y lo he podido comprobar una vez más en Barcelona durante el ciclo de conferencias organizado en homenaje a usted. Pero ¿por qué no ha tenido sus propios discípulos? ¿Qué inconvenientes ha encontrado para ello; o es que prefiere trabajar en solitario?**

—No me niego a facilitar los datos que puedo a quienes me lo piden, pero la tarea de formar discípulos es algo de mucha más responsabilidad y requiere mucho tiempo. En realidad cuando se critican las pocas horas de clase que tienen los catedráticos de Universidad se olvida que ellos están obligados a dirigir, a orientar a sus alumnos en sesiones de seminario, en la vigilancia de las tesis doctorales, todo eso lleva bastante tiempo. Yo afortunadamente estoy libre de estas obligaciones, y digo afortunadamente, no porque sea una tarea que no me agrada, sino porque en ese caso apenas podría hacer otra cosa.

—**Pocas personas conocen como usted los archivos españoles. Sé, por habérselo oído de manera esporádica, que investigadores de talla, incluso extranjeros, le consultan. ¿Qué archivos considera más interesantes?**

—Su utilización depende de la finalidad que cada

uno persiga: si se trata de una monografía local, además de los archivos generales tendrá que profundizar en los locales. A mí la verdad es que los archivos locales nunca me han atraído demasiado porque veo su dificultad. Siempre he preferido las grandes síntesis y de ahí que haya trabajado preferentemente los archivos nacionales: el Archivo Histórico Nacional, el Archivo de Indias, el de Simancas; pero es una tarea meritoria aunque oscura y difícil la de descender a los archivos más especializados: archivos municipales, parroquiales, de protocolos. Esta es la tarea propia de quien hace una monografía, además es una tarea sacrificada que representa años de labor y quizá solamente para suministrar materiales a quien emprenda un trabajo más amplio.

—**¿Qué temas de investigación recomendaría o por su actualidad o por su interés para completar algunas parcelas de la Historia de España?**

—Hay que respetar las preferencias de cada cual y en todos los campos hay mucho que hacer. Yo solamente puedo hablar de la Historia Moderna de España, en este sentido se puede decir que la tarea es fenomenal. Lo más urgente es continuar los estudios regionales y locales que ahora se están verificando, porque son los únicos que pueden dar base para una síntesis. La tarea que hay que hacer es muchísima porque realmente hay sólo algunos trabajos esporádicos, por ejemplo Valladolid tiene una buena monografía, pero limitada al siglo XVI. Hasta ahora pocas ciudades han tenido la suerte de encontrar un investigador que le dedicara muchos años de trabajo como hizo Benassar con Valladolid. El siglo XVII quizá por su escasez documental atrae menos. En el siglo XVIII pisamos ya terreno más firme y contamos con monografías bastante bien construidas. Pero en conjunto las parcelas estudiadas en profundidades quizá no representan ni el diez por ciento del total.

—**Usted tiene contacto con historiadores de fuera de España. ¿Podría mencionar algunos con los que tenga relación más constante?**

—Hacer una lista supondría exponerme a omisiones lamentables. He tenido y sigo teniendo contacto directo y estrecho con ingleses como Elliott, Kamen, Casey; con alemanes como Otte, Kellenbenz, Klaus Wagner; con italianos, con norteamericanos... Pero sobre todo por razones de proximidad y porque abundan más los hispanistas, con franceses, bien a través de la Casa de Velázquez o por los congresos y coloquios que se organizan; son muy numerosos y no me

atrevo a hacer una lista por temor a caer en omisiones lamentables, pero de momento se me ofrecen los nombres de Jean y Pierre Vilar, Bernard Vincent colaborador mío en una obra sobre moriscos, Bennassar, Ozanam, Joseph Pérez, Chevalier, director de la Casa de Velázquez y tantos otros.

—**Que está constantemente investigando no nos cabe la menor duda. ¿Qué trabajos le ocupan ahora?**

—Actualmente bastantes porque constantemente surgen nuevos encargos y nuevos compromisos, así que casi más que lo que me gustaría hacer estoy haciendo lo que otros quieren que haga. Estoy por lo pronto terminando mi colaboración en un volumen sobre la Historia de España para Espasa Calpe, acabo de terminar ahora mi colaboración para la Estructura Económica de Andalucía que publicará el Instituto de Desarrollo Económico Regional, he terminado también recientemente otra colaboración en una Historia de la Iglesia Española que publicará la B.A.C., tengo que formular el plan para una monografía sobre política fiscal y cambio social, tengo que preparar la edición aumentada de mi Historia de Sevilla en el siglo XVII, estoy coordinando los volúmenes de Moderna de una Historia de España de divulgación, que es un proyecto de Historia 16.

—**Hablando a veces de proyectos de futuro, le oí comentar que le gustaría escribir un ensayo global sobre Historia de España. ¿Para cuándo lo deja? Yo espero que, aún teniendo que dejar otros temas, no nos prive de su interpretación personal de la Historia de España.**

—Es un antiguo proyecto mío que me ilusiona mucho el hacer una visión sintética de la Historia de España, pero tropieza con la dificultad de que yo no soy especialista en todas las épocas, de que aparecen continuamente nuevas obras y nuevos artículos que habría que estudiar y además, que esto necesita un reposo y un espacio del que ahora carezco; pero tal vez después de la jubilación acometa esta empresa que me parece muy necesaria para disipar algunas desorientaciones que se están produciendo en la visión actual de la Historia de España.

Y así, con la sencillez que suele caracterizar a los grandes maestros; a sus setenta años, Domínguez Ortiz lleno de proyectos sorprende por su capacidad de trabajo dando un ejemplo de modestia, inteligencia y vocación.

BIBLIOGRAFIA DE ANTONIO DOMINGUEZ ORTIZ

Pueden clasificarse en cuatro grandes apartados: Estudios socioeconómicos, obras de síntesis, trabajos sevillanos y monografías y artículos.

I. Estudios socioeconómicos

- La Sociedad Española del siglo XVIII. Madrid, C.S.I.C., 1956.
- La esclavitud en Castilla durante la Edad Moderna. Madrid, 1952.
- La clase social de los conversos. Madrid, C.S.I.C., 1956.
- Los extranjeros en la vida española. Madrid, 1959.

- Política y Hacienda de Felipe IV. Madrid, 1960.
- La Sociedad Española en el siglo XVII. Madrid, 1963-1970, dos volúmenes.
- Las clases privilegiadas en el Antiguo Régimen. Madrid, 1973. Refundición abreviada de los dos tomos anteriores.
- Los judeoconversos en España y América. Madrid, 1971.
- El régimen señorial y el reformismo borbónico. Discurso de ingreso en la Academia de la Historia. Madrid, 1974.
- Sociedad y Estado en el siglo XVIII español. Barcelona, 1977.
- Los Moriscos (en colaboración con B. Vincent). Madrid, 1978.

II. Obras de síntesis

- Colaboración en el volumen IV de la Historia Social y Económica de España y América. Dirigida por Jaime Vives. Barcelona, 1957.
- Crisis y decadencia de la España de los Austrias. Barcelona, 1960.
- The Golden Age of Spain. Londres, 1971. Edición española: Desde Carlos V a la Paz de los Pirineos. Barcelona, 1974.
- Hechos y figuras del siglo XVIII español. Madrid, 1973.
- Los Reyes Católicos y los Austrias. Volumen III de la Historia de España. Alfaguara. Madrid, 1973. Numerosas reimpresiones.

III. Trabajos sevillanos

- Orto y Ocaso de Sevilla. Estudios sobre su prosperidad y decadencia en los siglos XVI a XVIII. Sevilla, 1946. Reeditada con ampliaciones por la Sección de Publicaciones de la Universidad de Sevilla en 1974.
- Alteraciones andaluzas. Madrid, 1973.
- Historia de Sevilla, tomo V, el Barroco. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

IV. Monografías y artículos

Más de un centenar en total, cuya enumera-

ción resultaría demasiado larga. Algunos han sido reimpresos en «Crisis y decadencia en la España de los Austrias» y «Hechos y figuras del siglo XVIII español».

Entre los artículos más recientes se pueden destacar:

— Un pleito entre el monasterio y el municipio de Sahagún. (Homenaje a D. Juan de M. Carriazo, vol. II.)

— La venta de oficios y cargos públicos en España. (Anuario de Historia Económica y Social, tomo III.)

— Rentas episcopales de la Corona de Aragón en el siglo XVIII. (Primer Congreso de Historia Económica de España.)

— Campomanes y los «monjes granjeros». (Cuadernos de Investigaciones Históricas, tomo I.)

— Documentos sobre los gitanos españoles en el siglo XVII. (Homenaje a D. Julio Caro Baroja.)

— Santiponce y el monasterio de San Isidro del Campo. (Archivo Hispalense, n.º 183.)

— Una embajada en la corte de Carlos II. (Anales del Instituto de Estudios Madrileños, tomo XV.)

— Reminiscencias canarias en la obra del marqués de la Villa de San Andrés. (Anuario de Estudios Atlánticos, n.º 24.)

Además, prólogos, reseñas bibliográficas, colaboración en el INDICE HISTORICO ESPAÑOL, etc.

IV CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACION MATEMATICA (I.C.M.E.)

El IV CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACION
MATEMATICA (I.C.M.E.),
tendrá lugar en la Universidad de Berkeley, California, USA,
del 10 al 16 de agosto de 1980.

Los idiomas oficiales son:

ESPAÑOL, FRANCES e INGLES

Los interesados en recibir información sobre este Congreso
pueden dirigirse a la

**Delegación Española del I.C.M.E., Instituto Jorge Juan
Serrano, 123 - MADRID-6**



1

La gramática en el IV Congreso de profesores de Francés

Por María del Carmen CASTAÑEDA (*)

A) En el n.º 9 de esta revista presentamos un informe sobre el IV Congreso que la «Fédération Internationale de Professeurs de Français», celebró en Bruselas en agosto de 1978. Uno de los temas propuestos a la reflexión de los congresistas fue el siguiente: «Faut-il encore enseigner la grammaire?». Porque creemos que este tema preocupa a muchos compañeros, es por lo que hemos decidido escribir estas líneas.

1. ¿Está en crisis la gramática?

Si echamos una ojeada rápida a los manuales de Bachillerato constatamos que en el diálogo de la lección aparece varias veces, por ejemplo, la estructura: «tu vas + infinitif». Al final de este diálogo aparecen unos ejercicios de «reemplazo» del tipo: «Faites des phrases d'après le modèle»:

Tu vas écrire une lettre

une chanson, elle.
un poème, ils.

Elle va écrire une chanson.
Ils vont écrire un poème.

Pero el profesor por su cuenta completará diciendo que esta for-

ma de expresión es llamada por los lingüistas «Futur Proche» y si el nivel de la clase se lo permite explicará en qué punto de la línea temporal se sitúa el «Futur Proche».

Esta explicación gramatical, por otra parte, no está reñida con las ordenanzas ministeriales vigentes (B. O. E. del 27-III-75) que regulan la programación del francés y según las cuales, una enseñanza explícita de la gramática se impone a partir del 2.º de B.U.P.

Otros manuales, después de un grupo de lecciones presentaban un cuadro gramatical. Otros textos de Bachillerato prefieren presentar toda la gramática en 6 u 8 páginas al final del libro, antes del glosario y con cierta timidez. Porque el bien hacer de las técnicas audiovisuales nos ha dicho que hay que enseñar no palabras aisladas, sino estructuras, éstas en la frase y el todo en situación.

2. La gramática es culpable

Es cierto que la gramática normativa presenta la regla, a continuación la excepción y en tercer lugar la excepción de la excepción, en un momento en el que el alumno no ha asimilado todavía la regla; en muchos casos sin haber tenido contacto con la lengua oral, y

a veces sin diferenciar gramática de la lengua oral y gramática de la lengua escrita.

Tomemos como ejemplo el imperativo de los verbos en ER. La regla dice que estos verbos pierden la S en la segunda persona del singular:

Parle haut

Pero se dice:

— *Parles-en au professeur*, si «en» es adverbio pronominal.

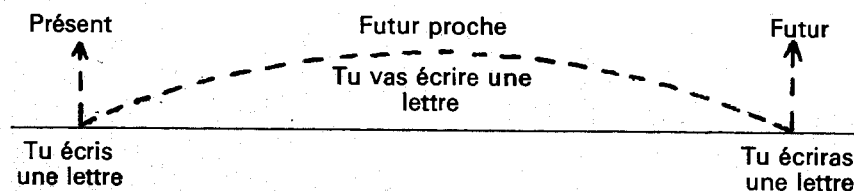
— *Parle en maître*, si «en» es preposición, la regla, pues, no está completa.

Cierto es también que en muchos casos los alumnos de francés saben recitar la letanía del «Mon - ton - son - ma - ta - sa», o la del «je - tu - il - elle - nous - vous - ils - elles», aunque sin poder identificar en una frase elemental, oral, estos mismos elementos: *j'aime ton stylo*.

Responsable: una gramática latinista y teórica.

La gramática normativa se ha presentado como demasiado analítica, poco funcional, aislando los elementos unos de otros: el presente independientemente del futuro y del passé composé. Mientras que en las clases de Pedagogía de la Sorbona se exigía: «partir de l'oral», enseñar el presente, y tan pronto como el alumno domine este tiempo enseñarle el futuro y el passé composé, enseñándole a relacionarlos todos.

Por supuesto, toda progresión en este sentido es discutible, si ad-



(*) Profesora Agregada del I.N.B. «Ramiro de Maeztu» de Madrid.

mitimos como primera función de la lengua la de la *comunicación*; la experiencia nos dice que hablamos más de hechos pasados que de los hechos futuros; lo que sucede es que dadas las dificultades del pasado (le passé composé), en francés se enseña después del presente, lo cual no deja de ser *artificial*, ya que ese orden obedece a un criterio metodológico de programación de la dificultad.

Durante mucho tiempo la gramática ha consistido en memorizar definiciones: el nombre, el sujeto, o listas: las preposiciones, los adverbios de tiempo, etc., con el fin de responder a unas preguntas de examen que, en el mejor de los casos, preparaban al análisis gramatical o a la ortografía.

3. Una lengua sin gramática

El problema es grave, porque se ha llegado a dudar de la utilidad de la gramática en el aprendizaje de la lengua y esto por varias razones:

- Saber teórico y saber práctico no son una misma cosa. No es con el dominio del código de conducir, con lo que se llegará a ser un buen conductor.
- Los métodos directos y las técnicas audiovisuales que son hasta ahora el mejor instrumento para el aprendizaje de una lengua, queriendo enseñar la lengua en situación, o comparando la clase con la vida, han contribuido, sin pretenderlo, al olvido de la gramática, aunque estos métodos «Voix et Images de France», por ejemplo, reposen sobre una progresión gramatical minuciosamente elaborada.
- Razones de economía de tiempo pueden justificar el que el profesor no insista en la regla gramatical explícita; pensamos en frases de este tipo, aprendidas mecánicamente:

Faire de la bicyclette.
Elle n'a pas de chapeau.

- La abundancia de propaganda prometiendo un aprendizaje del idioma rápido y sin esfuerzos y el gran número de manuales y de métodos aparecidos en los últimos años (1), ha contribuido al desprecio de la gramática, sin pensar que ninguna lengua, y menos el francés, puede prescindir de una reflexión gramatical.

Después de estas acusaciones

a la gramática normativa, después de un correcto empleo de los métodos directos, profesor y alumnos desembocan, ante un vacío —una desilusión—. Constatan que no pueden seguir avanzando en la enseñanza del francés, sin recurrir a la gramática, haciéndose las preguntas, de ¿cómo enseñarla?, ¿cuándo? y ¿qué gramática enseñar?, que son, por otra parte, las más urgentes.

Algunos compañeros con los que hemos comentado nuestras dudas nos han comunicado que sentían la necesidad de un «recyclage» para medir en qué punto está la enseñanza del francés ante la avalancha de «Nuevas gramáticas».

En este congreso también hubo proposiciones sobre: «Nouvelles grammaires et enseignement du français langue maternelle». Presentados como experiencia y fruto de una investigación.

Nadie mejor que el profesor, ante una determinada clase, podrá dosificar la enseñanza de la lengua con la ayuda de las técnicas audiovisuales y una gramática explícita, en un momento dado del desarrollo de una lección. Aconsejamos la lectura de: «La nouvelle grammaire du français» de Jean Dubois et René Lagane. Larousse (2), hasta que las corrientes lingüísticas estén sedimentadas y venza el mejor.

B) ¿FAUT-IL ENCORE ENSEIGNER LA GRAMMAIRE?

Esta era sobre poco más o menos nuestra situación al encontrarnos con el título: «Faut-il encore enseigner la grammaire» de uno de los «carrefours» del «IV Congreso Mundial de Profesores de Francés».

Necesitábamos saber lo que otros compañeros del mundo entero hacían en situaciones análogas y cómo ellos eliminaban la duda. ¿Sí a la gramática? ¿No a la gramática? ¿Una gramática nueva?

Este «carrefour» se distribuyó en dos jornadas, con una duración de 6 horas en total. Fue animado por el señor Clutens de la Sociedad Belga de Profesores de Francés. Estuvo presente en todo momento de la discusión, alimentando el diálogo o corrigiendo desviaciones, M. J. Hanse, presidente del Consejo Internacional de Lengua Francesa, autor de «Les difficultés orthographiques et grammaticales du Français».

Estas fueron las conclusiones:

1. Hay que enseñar la gramática

Ningún método que desee enseñar el francés puede prescindir de la gramática. Conviene diferenciar gramática del francés y gramática del francés escrito (3).

No se puede enseñar la gramática sin el análisis gramatical y respetando dos condiciones:

- no abusar de este servicio.
- no perder de vista que el análisis gramatical es un medio y no un fin.

2. Cómo aprender la gramática y cómo enseñarla

Aprender es una estrategia, una técnica personal, cada cual tiene su método. Sin lugar a duda la parte más difícil de la lengua francesa la ocupan los verbos. El manejo de los verbos plantea al estudiante considerables problemas. En la semana hay que dedicar un tiempo (a criterio del profesor) al trabajo de la morfología verbal.

Aunque por lo menos un asistente confesó la práctica del método de copiar en una hoja 20 veces tal forma verbal, este método de trabajo fue rechazado por unanimidad.

El aprendizaje de la conjugación no puede ser la simple memorización de una serie de paradigmas verbales, sin la menor preocupación por insertar estas formas verbales en enunciados coherentes. De ahí que se imponga una *progresión*. Descartes dijo: «Hay que partir de "lo conocido" para llegar a lo "desconocido", ir "de lo simple a lo complejo" y "plantear sólo una dificultad al mismo tiempo"».

Con estos principios que pueden aplicarse a otros puntos del aprendizaje, la repetición es indispensable para crear el automatismo.

El profesor debe respetar el orden de frecuencia (4). Es inconcebible una explicación gramatical no programada, no justificada, ni por el oral, ni por el texto, dada al azar, o para llenar un hueco.

(1) *La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique*, FRANCIS DEBYSER. Le B.E.L.C.

(2) *Comment apprendre la grammaire*, Niveau I, FRANK MARCHAND. Larousse.

(3) En *Le Français dans le monde*, Juin 1968, n.º 57: *La Grammaire du Français parlé*, por ANDRE RIGAUULT. *Français écrit Français parlé*, de Aurélien Sauvageot. Larousse.

(4) Le Français Fondamental.

3. ¿Cómo enseñar la gramática?

Se recomendó enseñar la gramática partiendo del:

ejemplo
de un texto
de un anuncio de periódico

Hay que enseñar la gramática después que el alumno haya tenido contacto con la lengua oral y cuidando que la progresión se haga en función:

- 1) del contexto
- 2) del público
- 3) del fin
- 4) de las necesidades inmediatas del alumno.

La expresión: «Il faut continuer a enseigner la grammaire», apareció varias veces a lo largo de estas 6 horas de reunión, como si este presente «Imperativo» saliese al paso de dudas e interrogantes.

4. ¿Qué materiales se pueden proporcionar al alumno para el aprendizaje de la gramática?

- a) una buena gramática
- b) la gramática de fichas
- c) los ejercicios estructurales (5)
- d) las microconversaciones (6)

Los ejercicios estructurales suscitaron preguntas muy variadas. Algún profesor declaró el desconocimiento de esta metodología, otros hicieron de estos ejercicios un principio doctrinal inamovible (hasta abandonar la sala porque algún asistente le restó importancia a esta técnica). La mayoría opinó que esta metodología sistematizada por los Anglosajones, bajo el nombre de «pattern drills» y en Francia con el nombre de «Exercices structuraux», es muy rentable si se tienen en cuenta estos principios:

- a) los ejercicios estructurales tienen por objeto adquirir o consolidar los esquemas gramaticales y las estructuras de una lengua.
- b) La estructura que el profesor propone comporta un grado de dificultad bien calculada.
- c) El ejercicio se desarrollará a un ritmo lo suficientemente rápido para automatizar la estructura.

5. Las gramáticas propuestas

Se comentaron y se criticaron las gramáticas que todos conoce-

mos. Se habló también del «bien-aimé» o «mal-aimé», «Bon usage» de Grevisse, libro en el que un profesor novel puede encontrar la respuesta a todos los problemas gramaticales. Le «Bon usage» es un libro de consulta, no es un libro que se pueda poner en manos de los alumnos.

Una gramática en manos del alumno ha de ser como un buen diccionario, sólo un libro de referencia.

Deseo unánime fue el que aún admitiendo que la gramática esté o haya estado en crisis, había que dar nueva vida al aprendizaje de la gramática.

Sobre la tolerancia en gramática, M. Hanse, concluyó diciendo que no era partidario de tolerar ciertas faltas, ya que nuestra profesión nos obliga a procurar una expresión lingüística lo más correcta posible y porque muchas veces se tolera aquello sobre lo cual se duda.

Como conclusión general de este trabajo se formuló un ruego a nivel mundial que también fue expresado en la conclusión general del congreso, por eso lo transcribimos textualmente: «Il est utile que les professeurs s'attachent a fabriquer des manuels au service des éleves, en tenant bien compte de leurs besoins et des caractéristiques spéciales de leur langue maternelle».

En este sentido señalamos la Gramática Francesa de Jesús Cantera y de Eugenio de Vicente. E.P.E.S.A. Sinopsis, aunque esta obra va dirigida a otro nivel, el Universitario.

CONCLUSION

Hemos partido de una serie de interrogantes que la enseñanza del

francés a hispanohablantes nos plantea: La Gramática y los manuales de francés, por qué la gramática está en crisis, ¿se puede enseñar el francés sin gramática?

El IV Congreso de Profesores de Francés respondió a estas preguntas, afirmando que no se puede enseñar el francés sin una gramática, al menos implícita, incluso si se trata de un primer nivel de lengua: «Voix et Images de France», «De Vive Voix», etc. son métodos que tienen una gramática.

¿Cómo aprenderla?

Aprender es una estrategia, cada cual tiene su método. Hay que tener en cuenta la progresión y el orden de frecuencia. Se debe partir del oral para llegar al escrito. No se puede dar la regla gramatical aisladamente, hay que hacerla nacer del ejemplo, del texto literario o de un anuncio de periódico, simplemente.

En la programación gramatical el profesor tendrá en cuenta:

el contexto,
el público,
el fin, y
las necesidades inmediatas del alumno

Entre los instrumentos de trabajo propuestos señalamos:

una gramática buena,
la gramática de fichas,
los ejercicios estructurales, y
las microconversaciones.

(5) F. REQUEDAT: *Les exercices structuraux*. Collection le Français dans le monde. B.E.L.C. Hachette. Le français dans le monde, dans le monde, n.º spécial 41, sur les exercices structuraux.

Français et exercices structuraux au C.E. 1 de E. GENOUVRIER. Cl. Gruwez. Larousse.

(6) *Les microconversations*. B.E.L.C. 1969.

2

Axiología y Educación

Por Pedro FONTAN JUBERO (*)

1. Los pedagogos ignoran las insospechadas consecuencias del moderno fenómeno del cambio

Es un hecho por todos conocido que la historia se acelera de forma

(*) Catedrático de Filosofía del I.N.B. «Barrio Salt» de Gerona.

progresiva. Ante ello la pedagogía ha procurado elaborar una didáctica para afrontar el fenómeno de las mutaciones y cambios permanentes de las formas sociales. Ha intentado adoptar estrategias educativas frente al hecho de las renovaciones y acumulación prodigiosa de conocimientos (1). Pero no se ha prestado quizá la debida atención al aspecto más trascendental de este fenómeno: la versatilidad del hombre mismo. Por tanto, la pedagogía ha elaborado modelos educativos bajo el supuesto de que el individuo vivía cada día en un mundo cada vez más cambiante, pero en el que su intimidad permanecía inmutable por encima de las sucesivas mutaciones de su entorno. No obstante, el problema es mucho más profundo y dramático. La pedagogía se tendrá que enfrentar cada día más a una nueva realidad, en la que tanto el exterior como los resortes psíquicos interiores del individuo estarán sometidos a una incesante mutación e inestabilidad. Por ello el sujeto ya no puede ser un punto de referencia sólido y estable para orientarse ante la mutación vertiginosa del mundo exterior, porque él mismo está afectado por la misma enfermedad. Si no se apuntan soluciones «trascendentes» al objeto y al sujeto no será de ningún modo posible encajar la arrolladora y acelerada versatilidad hacia la que avanzamos (2). En tal caso, en lugar de dominar el cambio seremos dominados por él, y perderemos lamentablemente el control de nuestras vidas.

2. Las soluciones pedagógicas formales son insuficientes

Por todo ello consideramos insuficientes las soluciones propuestas por pedagogos al estilo de C. Rogers (3), los cuales proponen que la educación renuncie a impartir contenidos y que el alumno se limite a «aprender a aprender». Así según estos educadores, lo que menos importa es lo que se aprende. Los contenidos carecen de verdadera importancia. Lo que interesa es que los alumnos adquieran una capacidad formal de asimilar conocimientos.

3. La educación ante el problema del proteísmo del hombre contemporáneo

Las estrategias de este tipo son

incompletas e insuficientes. Presuponen que los conocimientos (todos los conocimientos) cambian con rapidez, pero bajo el supuesto de que el individuo permanece inmutable a lo largo de estas variaciones. Se soslaya así el problema del proteísmo (4) del hombre contemporáneo. Es decir, se observa una tendencia progresiva a experimentar cambios y mutaciones repentinas, en profundidad y sin coherencia, a lo largo de la vida del individuo. Además, el intervalo de tiempo es cada vez más reducido. Por tanto, la lógica del proceso es fatal. Tarde o temprano sobreviene la crisis. La pérdida de la identidad inherente a este acontecer ocasiona vértigo y desazón. El individuo proteico se encuentra perdido entre las cosas. Se desconoce a sí mismo y no se encuentra en ninguna parte. Se siente progresivamente cada vez más extrañado a sí mismo. La conciencia del absurdo se hace patente...

Pues bien, hace falta infundir, en el proceso educativo, una gran sabiduría a los estudiantes para poder afrontar debidamente el vértigo del proteísmo que se augura en el futuro inmediato. *El hombre más que nunca necesita «conocerse a sí mismo» en mayor medida que «aprender a aprender».* El hombre proteico se encuentra desorientado. Se requiere, por tanto, infundir fundamentalmente en el proceso educativo una sabiduría que dé sentido y finalidad al hombre en un momento en que se ha perdido a sí mismo en un universo infinito. La sabiduría se apoya siempre en unos valores. Luego el primer paso que una nueva educación debe asumir es la de infundir a los alumnos unos valores que les orienten en el proceso de su devenir.

4. Los profesores que imparten una educación al margen de los valores, son fieles servidores de la tecnocracia

Pero, precisamente hoy ocurre lo contrario. La educación ha abandonado los valores. El educador contemporáneo, quizá como reacción contra la antigua educación clerical, se limita a exponer hechos y deja al alumno perdido ante ellos. De este modo la instancia de los valores tradicionales ha sido sustituida por un relativismo cultural y una imagen aséptica de neutralidad científica. Se le ha amputado así a la educación su aspecto más

«valioso». Las ideas, los acontecimientos y los fenómenos son desprovistos de cualquier consideración axiológica.

A consecuencia de ello aparecen individuos volubles e inestables, sin consistencia moral. No es raro entonces que E. FROMM (5) descubra «una crisis de identidad» en el hombre contemporáneo. La sociedad industrial transforma a los hombres en cosas y las cosas no tienen identidad. Por lo tanto, los profesores que imparten una educación al margen de la moral y la axiología son, sépanlo o no, fieles servidores de la tecnocracia que transforma al hombre en objeto, en autómatas dispuestos a responder a las llamadas de la sociedad de consumo sin resistencia. El hombre de la sociedad de consumo tecnocrática lo tiene todo, pero él no es nada. De ahí la sensación de culpa, la intranquilidad y la angustia del hombre proteico. Ha perdido su centro activo de integridad. Se halla irremisiblemente perdido y desorientado ante la invasión de imágenes que resulta de la extraordinaria multitud de influencias culturales neo-modernas vertidas por los portentosos sistemas de difusión masiva propios de la alta sociedad tecnocrática.

5. La educación contemporánea no puede soslayar la perspectiva de los valores

La educación debe enfrentarse a este nuevo problema y solucionarlo. Debe hacer todo lo posible para preparar al alumno para que

(1) M. REUHLIN en su obra *Enseñanza y Orientación Escolar en el Futuro*, ICCE, Madrid 1974, pág. 14, afirma que el volumen de conocimientos se dobla cada diez años, lo que implica que de ahora al año dos mil se multiplicarán por ocho los conocimientos disponibles.

(2) Véase I. TOFFLER: *Le Choc du Futur*, Denoel, Paris 1971, pág. 89-109.

(3) C. ROGERS: *Libertad y Creatividad en la Educación*, Paidós, Buenos Aires 1975.

(4) R. J. Lifton fue el primero en señalar que la mutabilidad creciente que se observa en el hombre contemporáneo evoca la imagen de Proteo, dios mitológico que no podía permanecer estable dado que siempre mudaba de forma metamorfoseándose en serpiente, pantera, dragón, árbol, etc. El epíteto proteísmo aquí usado deriva del nombre del dios Proteo.

(5) E. FROMM: *La Revolución de la Esperanza*, F.C.E., México 1970, p. 88 a 95.

no sucumba ante la inhumana sociedad tecnocrática que lo deshumaniza y aliena. Para ello la enseñanza deberá experimentar un giro y comprender que sólo una sólida formación humanística y axiológica permitirá al hombre reencontrarse a sí mismo y conservar su identidad a través de las sucesivas mutaciones interiores y exteriores que se avencinan. Tal educación permitirá que su movilidad no se agote futilmente en el movi- lismo.

Hay que tener en cuenta que el cambio ascendente y evolutivo no puede identificarse sin más con la

versatilidad del movi- lismo. Así el hombre proteico experimenta un cambio versátil, pero no evolutivo. Vive la angustia de una permanente movilidad a la deriva. Para superar tal movi- lismo se requieren unas coordenadas de referencia, un norte y horizonte que sirva de guía. Sólo entonces el hombre podrá orientar adecuadamente su movilidad nata y evolucionar dentro de una escala de valores que garanti- cen su identidad a través de las sucesivas mutaciones que experimen- te a lo largo de su ascendente marcha hacia lo insondable.

tar al niño que procede del mundo rural subdesarrollado para vivir en el mundo moderno sin abandonar, o por lo menos sin desvincularse, de su mundo campesino.

El lector habrá adivinado ya que los niños salmantinos que llegan a la Casa-Escuela proceden de rin- cones aislados del campo y no son precisamente hijos de grandes ga- naderos o terratenientes. Allí a través de unas fórmulas pedagógi- cas sencillas, elementales, basadas en el análisis directo y la experien- cia activa de las cosas, estos niños humildes van aprendiendo a vivir.

El método que utiliza José Luis Corzo está basado en la visión que de la educación y de la escuela tuvo Lorenzo Milani, al que pudiéramos decir que Corzo idolatra.

Los muchachos celebran constan- tes puestas en común, conviven y trabajan con un gran sentido co- lectivo de la vida, y con unas ex- traordinarias vivencias comunita- rias de toda su actividad. Han ad- quirido conciencia de clases. Y la Casa-Escuela ha sido el catalizador de esa conciencia y la creadora de este sentido colectivo y comuni- tario.

Estos chavales han aprendido a tener por encima de todo espí- ritu crítico. Y han sido acostum- brados a valorar todo, o mejor, a no valorar nada, sin someterlo pre- viamente al cezazo de la crítica.

Sentido colectivo, actividad co- munitaria, conciencia de clase, aná- lisis crítico,...

En la Casa-Escuela se valora por encima de todo la palabra. Yo diría que éste es uno de los hallazgos más extraordinarios de la experien- cia de Santiago 1. La «conquista» de la palabra. Porque quizá la más drástica diferencia entre el hombre del campo y el hombre de la ciudad se encuentre precisamente en una radical diferencia en el lenguaje. Así las palabras se convierten, para estos muchachos de la casa-es- cuela, en el más precioso instru- mento. El conocimiento de este instrumento, de sus técnicas, de sus mecanismos, de su puesta en circulación, de su andamiaje y en- samblaje, y claro está, de su signi- ficación última es el objetivo an- siado por José Luis Corzo y sus chavales.

Con ello se están siguiendo úl- timas tendencias de investigación filológica y filosófica que se basan en el análisis de las palabras, en su etimología, en su estructura inter-

(*) Catedrático de Geografía e His- toria. Delegado de Educación de Sa- lamanca.

3

La experiencia pedagógica de Santiago

Por Isidoro GONZALEZ GALLEGO (*)

En Salamanca funciona una re- sidencia dedicada a chavales de pueblo, y más concretamente, a chavales de pueblo que estudian Formación Profesional y Bachille- rato.

La residencia tiene por nombre, yo diría que con una voluntaria re- nuncia a otro más rimbombante «Casa escuela Santiago 1». Al sim- ple nombre y número de la calle, le antecede el objetivo que su funda- dor José Luis Corzo, se propuso al crearla en un pequeño edificio cedido por los escolapios organi- zar no sólo una residencia, sino también una escuela, y «edificar» una casa, es decir, un hogar.

La escuela pretendía suplir o completar todo lo que nuestra edu- cación oficial no puede, no quiere o no sabe proporcionar a los mu- chachos: añadir al caudal de con- ceptos y conocimientos la for- mación, (en el sentido de «dar forma») de una personalidad en cada muchacho, la «botadura» de un joven en el mar del vivir.

La *casa* intentaba, fuera del ámbito de la familia, sustituir, en lo posible, el papel «cultural» del padre, de la madre, del hábitat ínti- mo de cada residente.

Pero no conviene olvidar que los cuarenta muchachos que tiene José Luis Corzo (que es un cura

escolapio) a su cargo provienen del mundo rural. Y, como conse- cuencia de ello, el papel sustituti- vo del ámbito familiar que pretende la «casa» se convierte en algo mu- cho más trascendente, ya que la familia, que debe ser el molde en el que se vaya formando cada niño, proporcionándole los modos y los saberes culturales imprescindibles, cuando se trata de una familia pro- veniente del entorno rural cada vez tiene menos capacidad para cumplir este papel en el mundo mo- derno.

La familia rural es totalmente ca- paz de enseñar a sus miembros más recientes la forma de sembrar, el ordeño de las vacas, los cuidados de las gallinas, las fórmulas para hacer la matanza, los tipos de clima en relación con los cultivos, la escarda, el arado o la recolección.

Pero quizá no pueda (porque ella misma es desconocedora de ello) proporcionar conocimientos sobre cómo hacer una instancia, cómo abrir una letra de cambio, cómo cruzar una plaza a través de semáforos y pasos de cebra y cómo rellenar la ficha de un hotel.

La Casa-Escuela de Santiago 1 se propone que el niño del mundo rural sepa todo lo segundo sin abandonar todo lo primero. Dicho de otra manera, se propone capaci-

na, e inmediatamente en la forma en que se mezclan y se organizan para producir ideas y conceptos.

Probablemente el pensamiento no se expresa en su íntima fuerza a través de las palabras, sino que, por el contrario, son en cierta medida las palabras las que producen el pensamiento. Las formas de expresión definen, sin duda, una personalidad. No todos los hombres hablan igual. Las fórmulas idiomáticas definen, por otro lado, unas fórmulas culturales. Cada cultura segrega su propio idioma. O dicho de otra manera, quizá más acertada, cada idioma, cada manera de hablar hace surgir una cultura determinada en torno a él.

Pero sin meternos en honduras filosóficas, a nivel de instrumento es evidente que la experiencia educativa de la Casa-Escuela es tremendamente positiva. ¿Cuántos educadores hay, sobre todo en las zonas rurales, que se preocupan día a día, minuto a minuto, por descubrir, descifrar, desvelar ante sus alumnos el significado y el sentido de cada palabra?...

José Luis Corzo ha ido más allá. En su lucha por la posesión del verbo (que es el principio) obliga a sus muchachos a escribir, a reflexionar constantemente y trasladar estas reflexiones a un papel. Luego, en sus puestas en común, cada vez sobre un tema, se barajan, ordenan, seleccionan y concretan, a través de la crítica comunitaria, todos los escritos, y se produce el parto de un escrito único.

Así ha nacido un libro «Escritos colectivos de muchachos de pueblo». Casa-Escuela Santiago 1 de Salamanca. Editorial Popular. Madrid 1979.

Se trata de un libro pequeño (poco más de cien páginas) y agradable que, pese a todo, solamente deja entrever una faceta de todo lo que es, y yo diría de todo lo que puede ser, la experiencia pedagógica de Santiago 1.

Porque por encima del valor que tiene como expresión del dominio de unas técnicas instrumentales para llegar a la escritura colectiva, nos debe hacer reflexionar sobre el sentido último y el valor formativo que para los alumnos posee el esfuerzo, la disolución de la personalidad (en su sentido narcista) y la satisfacción «común» que produce al grupo de 40 muchachos el haber sido autores copartícipes de un libro. A los ejercicios tradicionales de redacción, que practican nuestros profesores, no les vendría mal el complemento periódico de

las redacciones colectivas. Su valor formativo es indiscutible.

Sin embargo, el libro, tan valioso como instrumento formal, asusta en una primera lectura (y yo diría que también en una segunda, a todo aquél que no conozca la Casa-Escuela) por revelar un contenido ideológico que debería matizarse y aclararse muchísimo más. Transcribimos a continuación una serie de frases, siempre sin privarlas del contexto: «Para dejar de ser un parásito... y ayudar a los más débiles... hay que tener conciencia de clases, saber que uno es de los últimos y querer serlo» (pág. 18). «Me he dado cuenta de que es muy importante tener clara conciencia de clase para no dejarme pisar por los de arriba» (pág. 27). «No queremos ver nuestras tierras en manos de terratenientes... es hora de que los campesinos participen en la dirección de su destino... Gracias a la opresión del campo España ha conseguido su desarrollo... Nuestro ideal es trabajar en común la tierra» (págs. 38-39). «Los campesinos nos tenemos que unir en Sindicatos dirigidos por nosotros mismos para defender nuestros intereses y desmontar el capitalismo que nos oprime» (pág. 40). «Ojalá lleguéis a ser maestros con conciencia del último... Pero no seas un arma de los de arriba, sino un arma de lucha para el pueblo. No te vendas (pág. 66). «El niño que no estudia no es un buen revolucionario» (sorprendente y divertida cita de Fidel Castro en la pág. 72). «Nosotros sabemos que los hombres se dividen en dos clases: opresores y oprimidos, amos y esclavos» (página 99). «El cambio verdadero de las cosas se hará con la revolución político-social, pero si el pueblo no alcanza su palabra, a pesar de todo, seguirá siendo manejado» (página 102).

El contenido ideológico de todos estos párrafos nos podría parecer claro. Pero Corzo me decía hace poco que este libro no va a gustar, probablemente, a la izquierda. Y yo añado que, con toda seguridad, tampoco va a gustar a la derecha.

Corzo, en una nota 103, aclara las cosas cuando dice: «Es importante superar la división social entre opresores y oprimidos que pone el acento en lo meramente económico... Por eso decimos que nuestra frontera pasa por otro sitio».

Está claro que el impulsor de este libro se refiere a algo así como una, tan necesaria, revolución cultural. En este sentido, la ideología del libro cabalga entre la utopía y la

candidez. Pero también entre la fe y la esperanza.

Se trata de un libro lleno de fe, utopía, esperanza y ternura. Su lectura apasiona pero, repito, en una segunda lectura en la que se busca que a cada palabra y a cada frase su sentido último y específico.

Por eso yo creo que la experiencia de vida en Santiago 1 (¿a veces, quizá, depresiva?) debe continuar con más profundidad, enriquecerse, ampliarse, subir hacia arriba, volar hacia cumbres más altas, más limpias, más abiertas.

Quiero regresar a las primeras ideas de este artículo en las que coincido plenamente con José Luis Corzo: el valor de la palabra, la necesidad del conocimiento de la palabra.

Pero aquí, creo yo, se encuentra la trampa en la que, quizá, puede caer la comunidad de Santiago 1, o, aunque no caiga mientras la dirija José Luis Corzo, en la que pueden caer sus chavales cuando sean puestos en la vida.

Y es precisamente el empleo y utilización de las palabras. En el libro salen por todos los lados conceptos muy difíciles de asimilar que, por otro lado, se encuentran todos los días a la vuelta de cada esquina con «cargas de profundidad», de muy diverso calibre: «conciencia de clase», «burguesía», «amos y esclavos», «revolución», «opresión», «los de arriba», «arma de lucha»... La comprensión de las palabras será muy difícil para estos chavales. Diré más. Señalaré que, como he dicho al principio, el peligro es grande si como parece probable más que ir las palabras como consecuencia de las ideas, se encuentren los muchachos con las ideas, como creación de las palabras.

Un educador que utiliza esta terminología entre muchachos del campo que carecen de un substrato cultural ni siquiera de Bachillerato, ¿está seguro de poner en sus manos un instrumento (la palabra en esta experiencia educativa es el instrumento) válido? ¿Está seguro de que la valoración de estas palabras, será la que se interpreta a través de la educación en sus años de permanencia en Santiago 1? ¿Generarán acaso, estas palabras, un propio... o impropio contenido ideológico?... ¿Recibe cada palabra, en Santiago 1, el caudal formativo, amplio y riguroso que estos conceptos exigen?

Está claro que no debemos de tener miedo a estos conceptos: clase social, revolución, oprimidos

**EDITORIAL****BRUÑO****PEDAGOGIA DE VANGUARDIA****serie bruño****BUP/1.º****BUP/2.º****BUP/3.º**

Matemáticas	___ Entorno I. ___ Entorno I. Soluc. ___ Estructura I.	___ Entorno II. ___ Entorno II. Soluc. ___ Estructura II. ___ Estructura II. Soluc.	___ Entorno III. ___ Entorno III. Soluc. ___ Estructura III
Ciencias	___ Nivel I.		___ Nivel III.
Física y Química		___ Enlace II. ___ Enlace II. Soluc.	___ Enlace III ___ Enlace III. Soluc.
Geografía e Historia	___ Códice I.	___ Códice II.	___ Códice III.
Lengua y Literatura	___ Romance I.	___ Romance II.	___ Romance III.
Filosofía			___ Búsqueda III
Latín		___ Foro II. ___ Foro II. Guía-Soluc.	___ Foro III. ___ Diccionario Latín.
Griego			___ Agora III ___ Diccionario Griego.
Francés	___ Mirage A ___ Mirage 3 Cassettes	___ Mirage B ___ Mirage tres Cassettes.	___ Mirage C ___ Mirage 3 Cassettes
Inglés	___ London A. ___ London 2 Cassettes.	___ London B. ___ London 2 Cassettes	___ London C. ___ London 2 Cassettes
Dibujo	___ Forma I	___ Forma II. ___ Diseño II.	___ Forma III.
Religión	___ Experiencia y fe I. ___ Experiencia y fe I. Guía. ___ Coedición I. ___ Coedición I. Guía. ___ Q. es J. de Nazaret, n.º 5. ___ Q. es J. de Nazaret, 6. Guía.	___ Experiencia y fe II ___ Experiencia y fe II. Guía. ___ Coedición II. ___ Coedición II. Guía. ___ Iglesia y sociedad, n.º 7. ___ Iglesia y sociedad, 9. Guía.	___ Experiencia y fe III. ___ Experiencia y fe III. Guía. ___ Hombre y religión, n.º 8. ___ Hombre y religión, 10. Guía.
Música	___ Música I.		

serie instituto**BUP/1.º****BUP/2.º****BUP/3.º**

Matemáticas	___ Asíntota I. ___ Variables I.	___ Asíntota II. ___ Variables II.	___ Asíntota III. ___ Variables III. ___ Variables III. Soluc.
Ciencias	___ Ciclos I.		___ Ciclos III.
Física y Química		___ Resorte II.	___ Resorte III.
Geografía e Historia	___ Encuentros I. ___ Finisterre I	___ Encuentros II. ___ Finisterre II.	___ Encuentros III. ___ Finisterre III.
Lengua y Literatura	___ Glosa I.	___ Glosa II.	___ Glosa III.
Filosofía			___ Dialéctica III. ___ Pensamiento III.
Latín		___ Auriga II.	___ Auriga III.
Francés	___ Concorde I. ___ Concorde I. 3 Cassettes.	___ Concorde II. ___ Concorde II. 3 Cassettes.	
Inglés	___ England I.	___ England II.	___ England III.
Dibujo	___ Imagen I.		

COU, plan nuevo 1978

___ Filosofía.	___ Cuadro sistema periódico.	___ Historia del Arte.
___ Historia contemporánea.	___ Biología.	___ Dibujo Técnico.
___ Matemáticas.	___ Tejidos vegetales.	___ Francés.
___ Matemáticas Solucionario.	___ Física.	___ Inglés.
___ Seminario de Lengua.	___ Física Solucionario.	___ Latín Foro.
___ Literatura.	___ 1.500 Cuest. de Física. Enunc.	___ Latín Adrados.
___ Química.	___ 1.500 Cuest. de Física. Soluc.	___ Latín Diccionario.
___ Química Solucionario.	___ Hombre y cristiano, tomo I.	___ Griego.
___ 51 Prácticas de Química.	___ Hombre y cristiano, tomo II.	___ Griego Diccionario.

**EDITORIAL****BRUÑO**Marqués de Mondéjar, 32. Madrid-28.
Teléfonos 246 06 07-06-05.

y opresores, armas de lucha... De lo que debemos de tener miedo es de una quizá particular comprensión y asimilación por muchachos de esas «clases sociales inferiores», a las que, en otra posibilidad ideológica de Santiago 1, se consiga no ayudarles a emerger de ellas, sino darles conformidad (yo diría maliciosamente cristiana conformidad) con «el puesto que Dios les ha dado en el mundo»: hay que tener conciencia de clase, saber que uno es de los últimos y *querer serlo*» (pág. 18).

Al llegar a este punto, me doy cuenta de que, como se diría en el lenguaje coloquial actual, «me estoy pasando». El libro que comentamos está escrito colectivamente por cuarenta muchachos y querer encontrarle una ideología del mundo y de la vida quizá no sea mucho más acertado que querer buscarle al gato solamente tres pies.

Pienso que el hecho mismo de la aparición de este libro (cuya experiencia metodológica recomiendo apasionadamente a los profesores) es ya un acontecimiento en el mundo de la publicística pedagógica.

Pienso también que el libro es expresión de la existencia de una

experiencia educativa de particular interés. Como dice, en sus «avisos», José Luis Corzo: «¿Quién sabe cuántas escuelas parecidas pueden hacerse aún en España? ¡Es tan fácil!». Más aún, creo que es bueno, para todo el que pueda, «darse una vuelta» por Santiago 1 de Salamanca. La Casa está abierta a todos. Su humildad, su sencillez, el afán por aprender de los muchachos os subyugará.

Y pienso, finalmente, que tras esta experiencia subyace un valor profundo consistente en proporcionar a cada muchacho la capacidad de elegir por sí mismos el vagón del tren en que se quiere subir. Lo que todavía debe decantar la Casa-Escuela es la definición que de cada vagón y de las necesidades de equipaje proporciona el jefe de estación.

Pero esta decantación, una decantación positiva, alegre, optimista y, desde luego, sin traicionar jamás los objetivos irrenunciables de la Casa-Escuela, va a llegar muy pronto con el próximo libro. Somos muchos los que estamos dispuestos a ofrecer nuestra ayuda desinteresada y plena a estos cuarenta chavales del campo que viven en Salamanca, Santiago 1.

ferial de Düsseldorf con una superficie superior a los 70.000 m² y un número de expositores superior a los 800. En una primera clasificación podríamos decir que los expositores fueron de tres tipos: empresas fabricantes o distribuidoras, grupos de fabricantes con organización comercial común cara a la exportación o simplemente asociados para acudir a esta feria en un mismo stand y representaciones oficiales de algunos países o empresas estatales.

En cuanto al tipo de material expuesto diremos que su diversidad es abrumadora. Tratando de sintetizar podríamos señalar los siguientes campos: mobiliario escolar de todo tipo, aparatos y equipos para experimentación, colecciones y modelos, mapas, tableros de todo tipo de materiales (pizarra, adhesivos, magnéticos, etc.), material audiovisual (de paso y aparatos), libros y un extenso capítulo de «varios».

De entre esta amplia variedad, nuestra atención se centró de manera especial en los equipos didácticos, el mobiliario de laboratorios y los medios audiovisuales. Tratamos, también, de no descuidar el material bibliográfico destinado a estudios equivalentes a nuestro bachillerato.

Los equipos didácticos se ofrecieron con una abundancia y un grado de sofisticación en verdad abrumadores. Ante lo visto, una gran duda nos invade, ¿demanda el modelo de enseñanza de nuestros días tales equipos? o ¿se está creando una demanda ficticia de ellos motivada por exigencias industriales y comerciales, distintas de las necesidades educativas? Contestar a estas preguntas es difícil; sin embargo, sí podemos afirmar que el nivel económico que se requiere para afrontar tales inversiones se encuentra muy por encima del que pudiera presentar aquellos países que definiríamos como medianamente desarrollados. La sofisticación de muchos de los equipos inunda todos los campos, desde los complejos sistemas electrónicos hasta la incorporación de la televisión con sus diversas variantes a todo tipo de aparatos y experiencias. En el plano que pudiéramos definir como más real, la gama de ofertas fue variada tanto en contenidos como en precios y calidades; una descripción pormenorizada sería excesivamente pro-

(*)Inspectores de Enseñanza Media.

4

17.ª edición de Didacta. Düsseldorf

Por José BOLADO y José M.ª DE RAMON (*)

Entre los días 27 al 31 de marzo se ha celebrado en Düsseldorf la decimoséptima edición de esta tradicional feria de material didáctico. De carácter internacional, predominó con mucho la producción alemana y en ello difiere de la edición anterior, celebrada en Bruselas, que se distinguió por su gran proyección hacia el exterior.

Otra sustancial diferencia entre las dos últimas ferias la encontramos en las sesiones de trabajo que les acompañan. En Bruselas, éstas estaban organizadas por el Comité de la Feria, se celebraban en un salón confortable y disponían de traducción simultánea a varios idiomas, los temas eran de interés ge-

neral y no aparecían necesariamente vinculados al aspecto comercial. En Düsseldorf fueron algunas firmas comerciales las que organizaron seminarios y mesas redondas sobre temas didácticos o metodológicos, en los que inevitablemente asomaba como indispensable el material de la casa. El único idioma utilizado en estos coloquios era el alemán, por lo que sólo les dedicamos el tiempo suficiente para captar su enfoque didáctico-comercial.

La vertiente exposicional, la parte más espectacular y conocida del certamen, fue verdaderamente extensa. La muestra ocupó ocho de los trece pabellones del recinto

lija y estaría fuera de lugar en este momento. Sin embargo, cabe señalar que, en conjunto, la oferta se desarrolla dentro del espectro de concepciones ya conocidas.

En relación con la instalación y dotación de mobiliario de laboratorios, los sistemas modulares predominaron con mucho sobre el resto. Se mostró una amplia gama de diferentes diseños. Las diferencias fundamentales se centraron en el grado de sofisticación de los módulos de servicios, en los tratamientos de revestimiento (predominando los cerámicos) y en los sistemas de apoyo (la incorporación de ruedas era abundante). Un diseño interesante más por la novedad que por otra cosa, estuvo representando por el mobiliario de laboratorios con tomas aéreas; este sistema facilita la movilidad y el cambio de distribución en los laboratorios, y al mismo tiempo, incide de manera notoria en los proyectos de construcciones escolares al evitar las servidumbres respecto de las tomas de servicios; en todo caso, queda por ver su sentido económico. Por último, cabe señalar que dentro del capítulo de mobiliario de laboratorio, no se aportan grandes novedades respecto de la concepción y solución de los problemas que el tema encierra, a pesar de ser muchos y variados los modelos exhibidos.

En medios audiovisuales se presentaron muchas novedades, incidiendo esto más en el terreno comercial que en el de la novedad de la propia idea. Los aparatos presentados aportan, sobre todo, un des-

arrollo tecnológico e industrial que consecuentemente incide en los precios y calidades. Muchos de los medios que hasta hace poco parecían inalcanzables por su precio se ofrecen ahora dentro de un contexto económico más asequible. Aquí merece especial significación la incorporación del «video-casette» a la enseñanza. Este sistema se presenta como el medio audiovisual del futuro, tanto por el ámbito de aplicación como por el carácter integrador que ofrece. En último extremo serán sus condicionantes económicos los que decidirán su utilización futura. Otro de los medios audiovisuales que merecen un comentario particular es el retroproyector. Se mantiene la línea ascendente de incorporación de este medio a la enseñanza. Pudo verse una amplia gama de este tipo de aparatos pero, sin duda, lo que más interés ofreció fue la extensa oferta en transparencias y material de paso para los mismos. El resto de la oferta atendió preferentemente a los temas de proyectores de cine, películas, proyectores de diapositivas, diapositivas, mapas, etc. Lo más destacable fue la magnitud de la muestra, tanto en lo que se refiere a calidades como a precios.

Para finalizar en el terreno de los libros y publicaciones, en consonancia con los anteriores, el margen de la muestra fue también muy amplio. Aquí podemos estimar que la producción nacional no desmerece nada en comparación con lo observado en la exposición, sobre todo en lo que se refiere a calidades de impresión, encuadernación, etc.

En todo caso, los contenidos, la variedad de los temas tratados, y fundamentalmente, los diferentes enfoques con los que se abordan estos últimos, despiertan la atención del visitante, y en muchos casos, ponen de manifiesto el exquisito cuidado con el que, tanto autores como editores, tratan estos temas dada la marcada incidencia que han de tener en el joven lector a quien van destinados.

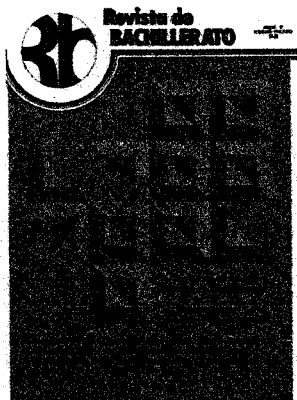
Señalaremos, en otro orden de cosas, que España estaba representada por dos firmas comerciales, una muy conocida de material didáctico y otra de cartografía.

El interés de estas ferias es evidente. Son muchas las cosas a ver y las ideas a captar para después pasarlas por el filtro realista de nuestras posibilidades. No obstante, como apuntábamos antes, nos queda la preocupación de que al terreno de la enseñanza le está alcanzando un consumismo que nos lleve en adquirir más material del que luego podamos utilizar. Y nos viene a la memoria inevitablemente, la definición que leímos en «The Times Educational Supplement» de empresario de material educativo: «alguien que trae juntos, en legítimo matrimonio o en dudoso y provisional ligue, las ideas y los instrumentos para llevarlos a cabo» (1).

No obstante, nos ilusiona la idea de asistir a alguna de las próximas ferias, la de El Cairo en el año próximo o la de Basilea en 1981.

(1) Geoffrey Hbbard. Director del Council for Educational Technology.

REVISTA DE BACHILLERATO



N.º 9 - ENERO-MARZO 1979



Suscripción
y venta en:

Servicio de Publicaciones
del MEC.
Ciudad Universitaria, s/n.
Madrid-3.

V Conferencia Interamericana de Educación Matemática

Por José Ramón PASCUAL IBARRA

Con asistencia de más de 500 profesores de la casi totalidad de las naciones americanas, incluidas Canadá y Estados Unidos de Norteamérica, y la presencia de un reducido grupo de invitados europeos, ha tenido lugar del 13 al 16 de febrero de 1979, en Campinas (Brasil), la 5.ª Conferencia Interamericana de Educación Matemática.

Estas reuniones de matemáticas vienen celebrándose desde que en 1961, por iniciativa del profesor M. H. Stone (U.S.A.) se constituyó en Bogotá el Comité Interamericano de Educación Matemática (C.I.A.E.M.), con el objeto de «hacer todo cuanto nos sea posible a fin de elevar la enseñanza de la matemática en aquellos países de los que somos ciudadanos, al nivel de nuestros tiempos, tiempos que demandan que los jóvenes de hoy sean mejores matemáticos de lo que fueran sus mayores, mucho más imaginativos y mucho más diestros en el manejo de la matemática para que ésta sea fructífera en las variadas actividades del hombre».

Con esta aspiración —en palabras de Stone, su primer presidente— se iniciaban las tareas del C.I.A.E.M. en su primera conferencia de Bogotá, en la que obviamente se trató, como premisa indispensable, del tema de la formación inicial de los profesores y del perfeccionamiento de los ya en ejercicio.

La labor que viene cumpliendo el Comité, con la cooperación de la UNESCO, en todo el continente americano, ha sido muy intensa: numerosas reuniones, proyectos y ensayos de renovación curricular y metodológica, intercambios de experiencias, publicaciones, conferencias regionales..., tareas que culminan y se analizan en las conferencias. A la fundacional de Bogotá siguieron las de Lima (1966), Bahía Blanca (1972) y Caracas (1975). La quinta, y última, ha sido ésta de Campinas, en el presente año. Su esquema organizativo ha consistido esencialmente, sin olvidar los siempre interesantes contactos personales entre los profesores de los respectivos países, en tres tipos de actividades:

A) *Conferencias plenarias*, para la totalidad de los participantes:

1.ª «*Aprender matemáticas para la vida futura*», a cargo del profesor Hassler Whitney (U.S.A.).

2.ª «*Talento, creatividad y expresión*», por el profesor Leopoldo Nachbin (Brasil), y

3. «*La Geometría en la enseñanza*», desarrollada por el profesor Emilio Lluis (México).

B) *Paneles*, en mesa redonda, en los que se debatieron problemas surgidos como consecuencia de las reformas realizadas, o en vías de implantación, en los currícula.

Han sido cuatro:

1. «*Situación de la enseñanza de la Geometría*

en las nuevas tendencias de la educación matemática».

Ponentes: Luis A. Santaló (Argentina), José R. Pascual (España), Luis R. Dante (Brasil) y Oscar Valdivia (Perú).

Coordinador: José A. Durán (Ecuador).

2. «*El impacto de las calculadoras y de las computadoras en la educación matemática*»

Ponentes: Jaime Michelow (Chile), José A. Valente (Brasil), Francisco M. Figeac (El Salvador) y Claude Gaulin (Canadá).

Coordinador: José von Lucken (Paraguay).

3. «*Métodos no tradicionales de enseñanza y su reflejo en la educación matemática*».

Ponentes: Oswaldo Sangiorgi (Brasil), Enrique Góngora (Costa Rica), Saulo Rada (Venezuela) y Brian Wilson (Inglaterra).

Coordinador: Edgar Muñoz (Guatemala).

4. «*Nuevas tendencias en el aprendizaje y en la evaluación matemática*».

Ponentes: Guy Brousseau (Francia), Geraldina P. Witer (Brasil), Ricardo Losada (Colombia) y Friedrich Zech (Alemania).

Coordinador: Eduardo Luna (República Dominicana).

C) Minicursos, posters, intercambios, experiencias, proyectos y comunicaciones libres en pequeños grupos.

Finalmente,

D) Exposición de libros, revistas, materiales y modelos.

La Conferencia fue inaugurada en sesión solemne por el señor ministro de Educación de Brasil, y en ella pronunciaron brillantes discursos el profesor Santaló, en su calidad de presidente del Comité, y el profesor Ubiratan D'Ambrosio, como organizador local.

Particularmente emotiva resultó la sesión de clausura, en la que el profesor Santaló dio cuenta de su sustitución en la presidencia por el profesor D'Ambrosio. Si la labor desplegada por el primero durante su mandato ha sido extraordinaria, por su competencia, dedicación y atrayente simpatía, los aplausos interminables así lo acreditaban—, no lo ha de ser menos la que se espera de su sucesor en el cargo, uno de los más calificados matemáticos del continente americano. Para ambos, desde aquí, nuestra felicitación cordialísima por la magnífica organización de la Conferencia, sin un fallo, a la vez que les expresamos nuestra gratitud por la gentileza y atenciones tenidas con todos los participantes, y, en especial, con el representante español.

Esperamos en números sucesivos de la Revista de Bachillerato poder ofrecer alguna de las comunicaciones presentadas en la Conferencia.



LIBROS

CRITICAS

Fieldhouse, David K.

«ECONOMIA E IMPERIO LA EXPANSION DE EUROPA 1803-1914»

Pp. 566. Madrid. Ed. Siglo XXI, 1977

Se publica este libro dentro de la colección de *Historia Económica Mundial* de la Editorial Siglo XXI, continuando la serie iniciada con los de R. Davis *La Europa Atlántica. Desde los descubrimientos hasta la industrialización* y G. Duby *Guerreros y campesinos. Desarrollo inicial de la economía europea (500-1200)*, y precediendo al de H. Kellenbenz *El desarrollo económico de la Europa continental (1500-1750)*.

El autor pulsó ya el tema del imperialismo en un artículo, «Imperialism: an historiographical revision», publicado en la *Economic History Review*, en 1961, que tuvo resonancia y en el que criticaba el supuesto determinismo de algunas explicaciones del imperialismo europeo finisecular. En aquella fecha concluía que el imperialismo era un «fenómeno específicamente político en su origen, consecuencia de temores y rivalidades dentro de Europa». Volvió al tema en su publicación de 1967 *The theory of capitalist imperialism*, insistiendo en la crítica de esta línea interpretativa.

Fieldhouse divide su libro en cuatro partes: 1.ª Interpretaciones del imperialismo. 2.ª Estudios de casos en la expansión europea, 1830-1880. 3.ª Estudios de casos en la expansión europea 1880-1914. 4.ª Conclusiones.

En la primera parte divide las tesis explicativas del fenómeno imperialista en eurocéntricas y periféricas. A su vez, las eurocéntricas podrían ser económicas (imperialismo comercial, imperialismo del capital), políticas (el imperialismo de los estadistas) y populares (el imperialismo de las masas). Todas ellas, frente a las periféricas, ponen su énfasis en que la novedad del imperialismo procede de una problemática totalmente europea.

El imperialista comercial se asienta en el tópico de que «el comercio sigue a la bandera». Serviría tanto para países con un elevado arancel proteccionista (Francia, Alemania), como para la Inglaterra librecambista que crearía un imperio para asegurar que los proteccionistas no se adelantasen en territorios todavía abiertos. Para Fieldhouse un estudio casuístico lo invalida como explicación única.

Más espacio concede a la que llama teoría del imperialismo del capital iniciada por Hobson y continuada por Hilferding, Bujarin y Lenin («el imperialismo fase superior del capitalismo»). Cree que podría servir para explicar el imperialismo alemán o norteamericano, sería discutible para Francia y Gran Bretaña e impensable en Rusia e Italia, importadoras de capital.

Tampoco el imperialismo de los

estadistas (desde Gladstone a Salisbury, de Ferry a Bismarck o Witte) cree que puede ser defendido de manera absoluta. El «imperialismo de las masas» mantenido por Langer (no explicarlo todo con lo económico) o por Schumpeter (supervivencias feudales, el imperialismo sólo será desarraigado cuando elementos precapitalistas del marco social sean arrumbados) tampoco le parece convincente como explicación única.

Frente a las posturas eurocéntricas las «periféricas» resaltan la relevancia de los elementos extraeuropeos en forma de «subimperialismo» de viejos enclaves coloniales, del papel de los «no europeos» —desde este punto de vista no simples marionetas—, y que en algún caso con sus debilidades —la financiera egipcia—, o sus resistencias —Afganistán, Birmania—, hacen reaccionar a las metrópolis. Serían decisivos en ocasiones los subimperios ya conformados (India o Australia). Fieldhouse manifiesta su adhesión a esta tesis desde que tuvo ocasión de estudiar la importancia de Nueva Zelanda en la expansión en el Pacífico, lo que estaba en contraposición de las tesis de Hobson y otros eurocéntricos.

En la segunda parte analiza la expansión europea entre los años 1830-1880 y defiende que al imperialismo no hay que tratarlo como un fenómeno «nuevo», surgido en el último tercio del siglo XIX («ex nihilo»), sino que existe una continuidad histórica desde fechas anteriores y que lo que se producirá entre 1870-1880 será tal vez una aceleración con elementos cada vez más implicados entre sí que ya habían comenzado a activarse medio siglo antes. Analiza sucesivamente las diferentes situaciones en África (África del Norte, África Occidental), Asia (expansión rusa, británica, franceses en Indochina, primeros intentos de implicarse en los asuntos chinos) y el Pacífico. El análisis

o realiza partiendo de las zonas en que el impulso imperial se desarrolla / teniendo en cuenta las diversas dinámicas que inciden en cada proceso (el desvío de problemas nacionales en Argelia al comienzo, pero creación luego de un subimperialismo que se desplazará hacia Túnez y luego hacia Marruecos, la defensa de los intereses de la India británica ante un importante presión birmana, el papel de procónsules como Faiderbhe en Senegal, intereses económicos minúsculos para la metrópoli, pero importantes localmente en el Pacífico, temores entre los imperios, como el contenido ruso-británico en torno al Afganistán).

En la tercera parte sigue estudiando el mismo proceso en la llamada edad clásica del imperialismo. El definitivo reparto del África mediterránea, el reparto del África subsahariana, Birmania, Indochina, China y el Pacífico son sucesivamente los centros de interés. Insiste en cómo los casos considerados más típicos por el imperialismo del capital, por ejemplo, la creación del estado del Congo o la actuación de Cecil Rhodes son susceptibles de matizaciones. Sólo se crearía el Estado libre del Congo cuando el rey belga se vio obligado ante la posible acción de otras potencias a establecer una soberanía política, mientras que había iniciado antes su empresa con carácter únicamente comercial entre pueblos independientes. En el caso de Rhodes, que en esta empresa obraría románticamente, opina Fieldhouse que su aventura vino a resolver varios problemas a los que los estadistas británicos no veían otra alternativa.

Por tanto, también en cada episodio de este momento del paroxismo imperialista los móviles y las interacciones serían variados. Así, la conquista de la totalidad de Indochina estaría explicada más que por el interés de ocupar este espacio de parte de Francia, por el motivo de abrir una vía de penetración comercial en China a través de la cuenca del río Rojo.

En la cuarta parte expone como conclusiones:

1. Existió una continuidad en la historia del imperialismo europeo a lo largo del siglo XIX frente a la creencia de que la expansión europea se produjo entre 1880 y 1914 a causa de factores totalmente novedosos.

2. La periferia exigió entonces a Europa el dominio político; cuando las condiciones de la periferia cambiaron se pudo llegar a otras

soluciones. «Europa se vio arrasada al imperialismo por la fuerza magnética de la periferia».

3. En cuanto al papel de los factores económicos concede importancia a elementos estrictamente políticos en algunos casos (frontera ruso-británica en Asia, canal de Panamá). En otros hubo una transferencia del interés inicialmente económico al político (Tunisia para Francia, Egipto para el Reino Unido, es probable que las zonas en torno al Amur y al Usuri para Rusia). Finalmente, los factores económicos influyeron de distinta manera en la llegada a la dominación política, pero no produjeron por sí solos la necesidad de un imperio oficial.

Economía e Imperio de Fieldhouse me parece un libro importante. No puede convencer si es observado desde ciertas ortodoxias y su explicación de un tránsito de la soberanía directa (imperialismo) a

otras situaciones deja en el aire que pueden existir formas efectivas de dominio luego de retiradas las guarniciones y los cuadros administrativos. Sin embargo, su análisis casuístico tan propio de la historiografía británica, aunque el autor no pueda escapar tampoco a los apriorismos, nos parece elogiabile. Es sugestivo que trate de ver el imperialismo desde la periferia, ya que aunque el sistema no dé resultados que nos parezcan totalmente válidos, permite una perspectiva que hemos manejado poco. Finalmente, como profesores de Bachillerato, tenemos que apreciar este libro, ya que la problemática del imperialismo es centro de interés primordial en los estudios de Historia del Curso de Orientación Universitaria, dentro del cual el análisis de sus tesis puede ser fructífero.

I. CAL

OBSERVACIONES, PRINCIPALMENTE GEOGRAFICAS, AL DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, DE LA REAL ACADEMIA

Décimonovena Edición. Madrid, 1970

INTRODUCCION

Con motivo de un trabajo que estoy realizando, destinado a resaltar la importancia de la Geografía en el lenguaje corriente y en la vida moderna, tuve necesidad de leerme todo el Diccionario de la Real Academia citado (claro que «a pequeñas diócesis», como diría un castizo) y con este motivo hice una serie de observaciones que van, desde la simple errata, hasta el error, pasando por la frecuente falta de precisión geográfica, ya que en los gentilicios no se dice la nación o provincia respectiva y a lo sumo, quizá por tradición, se dice que el nombre procede de un pueblo de Galicia o de Cataluña, sin precisar más y otras veces ni eso: así se dice que CAZALLERO es natural de Cazalla, cuando debía decir Cazalla de la Sierra (Sevilla). La

cosa se complica cuando la población citada incompleta, se puede confundir con otras: tal es el caso del artículo PAJARETE, que localiza cerca de Jerez, cuando en España hay varias poblaciones de este nombre, como Jerez de la Frontera (Cádiz) y de los Caballeros (Badajoz), tratándose en este caso de la primera población citada. Pero es imperdonable el caso de PONCEÑO, definido como natural de Ponce, sin indicar que dicha población está en la isla de Puerto Rico. Caso análogo es el del artículo ARAGONITO, que dice se deriva de Aragón, cuando debió decir de Molina de Aragón (Guadalajara), en donde abunda.

Peores son los errores de tipo científico. Así en el artículo ESCALA, confunde la proporcionalidad de líneas (que es lo verdadero), con la proporcionalidad de super-

ficies (en las que hay que multiplicar lo largo por lo ancho). Otro error grave es decir que ÑORA es una comarca, cuando en realidad es un pueblo de la huerta de Murcia.

Otras veces, la definición está anticuada, ya que la Geografía Descriptiva especialmente en su aspecto colonial, pisa un terreno sumamente cambiante: así SENEGAL ya no es colonia francesa, sino nación independiente.

Son varios también los errores u omisiones históricos: se desconoce el estilo arquitectónico isabelino; igual sucede con las «victorias pírricas» (de Pirro, rey de Epiro); se definen falsamente los PORTULANOS, que no son planos de puertos, sino de costas, confeccionados a base de medir ángulos y distancias y de ahí su poca exactitud; se ignora la PRESURA medieval...

Las etimologías, tan exactas en general, a veces fallan o no se indican, como en los casos de MACADÁN, NACIADOS, ZAR, PIS-TOLA, TEQUILA y TORRIJA. Finalmente diremos que si se acepta el término VERATO (natural de La Vera), hay que aceptar también otros que tienen la misma originalidad en cuanto a su terminación, como VALLENATO (natural del Valle de Plasencia) y CHINATO (de Malpartida de Plasencia).

A continuación expondremos con detalle y en términos telegráficos, las observaciones que nos ha sugerido la lectura de nuestro primer Diccionario de la Lengua, pero que quede bien clara nuestra intención única: no molestar a tan docta Academia y procurar contribuir, con unos pocos granitos de arena, a la gran obra de esta institución que limpia, fija y da esplendor a nuestro idioma.

OBSERVACIONES AL DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, DE LA REAL ACADEMIA

En la página 44, artículo AIRE se dice que éste contiene «algunas centésimas de ácido carbónico anhidro», lo que es un contrasentido pues todo ácido contiene agua (excepto el Cl Na), por lo que si no la tiene no es un ácido, sino un anhídrido. Lo correcto sería decir que contiene «anhídrido carbónico (CO₂)».

En la página 110, artículo ARAGONITO dice que se deriva, el nombre de Aragón, cuando debe decir «de Molina de Aragón (Guadalajara)», en donde se encuentra.

En la página 113, artículo ARDEVIEJAS, dice que es sinónimo de AULAGA, cuando la primera planta citada es una cistácea y la segunda una papilionácea. Quizá el error se deba al confusionismo que existe en los nombres vulgares de las plantas, pero de lo que si estamos seguros es de que en Extremadura se llama ARDEVIEJA o ARDIVIEJA a una cistácea, parecida a la jara pero de menos porte.

En la página 179, artículo BERROCAL, se dice que es sitio lleno de BERRUECOS GRANITICOS y en este artículo se dice que es un «tolmo granítico», con lo que hay que buscar otros dos nombres, tolmo y granito. El primero lo define, en el sitio correspondiente, como peñasco elevado semejante a un gran hito o mojón, lo que no es exacto en lo referente a BEROCAL en el que puede haber formas erosivas más o menos parecidas al tolmo, pero no tolmos propiamente dichos que son propios de terrenos calizos, por ejemplo en la Ciudad Encantada de Cuenca. Todo sería más fácil, si se definiese el BERROCAL como terreno cubierto de granito al que también se le llama piedra berroqueña.

En la página 282, artículo CAZALLERO debe añadirse lo subrayado: «Natural de Cazalla *de la Sierra (Sevilla)*».

En la página 306 añadir el artículo CISNEROS, que se ha omitido y es un importante estilo arquitectónico (gótico - renacimiento - mudéjar) que tiene su obra maestra en la antigua Universidad Complutense de Alcalá de Henares (Madrid), del arquitecto Pedro Gumiel.

En la página 366, artículo CORRREAL, como en buen estilo literario todo lo que no añade, resta, debe suprimirse la preposición «de», situada en el tercer renglón del citado artículo.

En la página 409, artículo CHIHUAHUA, añadir que es una raza de perros muy pequeños, procedentes de la citada población mejicana.

En la misma página, artículo CHILINDRÓN añadir otra acepción: guiso típico aragonés, del pollo. Ignoramos si el término se emplea también, con la misma significación, en otras regiones españolas.

En la página 503, artículo EDETANO, hay una errata importante: donde dice CASTILLA, debe decir CASTELLÓN, ya que los edetanos eran levantinos.

En la página 514, artículo EMIR, la definición que da es insuficiente.

En la página 519, artículo ENA-

CIADO, debiera remitir también a su origen (sin prótesis) NACIADO, del que existe el topónimo PUEBLA DE NACIADOS (despoblado cerca de Navalморal de la Mata, provincia de Cáceres). Tampoco se indica la etimología de la palabra que es derivada de «neo natus», nombre que aplicaba la Iglesia a los recién convertidos al cristianismo.

En la página 553, artículo ESCALA, 4, la definición que da es falsa y debe ser sustituida por esta otra: «Relación que existe entre las líneas de un mapa o plano y sus homólogas del terreno», ya que la escala indica siempre proporcionalidad de líneas, no de superficies.

En la página 567, artículo ESPADERO debe añadirse otra acepción: «el que llevaba la espada del Rey en la Edad Media», cargo honorífico que se manifiesta en la heráldica, como puede comprobarse en la ciudad monumental de Cáceres, en donde el apellido local Espadero es abundante.

En la página 577, artículo ESQUIMAL, es falsa la localización de estos hiperbóreos «junto a las bahías de Hudson y Baffin», ya que los esquimales se extienden por todo el N. americano, desde Groenlandia hasta Alaska.

En la página 585, artículo ESTONIO, 2, tras «antes era provincia del imperio ruso» añadir «y ahora es una república de la URSS».

En la página 587, artículo ESTRELLA, hay que variar la redacción, pues tal como está parece indicar que el Sol no es una estrella.

En la página 598, artículo EXPLOTAR, falta otra acepción importante: el verbo que hace alusión a la explosión (de la pólvora, por ejemplo).

En la página 608, artículo FARDAR, falta una acepción muy usada hoy por la gente joven, equivalente a «presumir».

En la página 646, artículo GAFAR, debe añadirse otra acepción: dar mala suerte.

En la página 680, artículo GUA-DIJEÑO, debe añadirse lo subrayado: «Natural de Guadix (*Granada*)».

En la página 706, artículo HI-DROGRAFIA, la definición que da es incompleta (olvida los lagos), por lo que sería más exacto decir que «trata de la descripción, localización y explicación, de las aguas de la superficie terrestre».

En la página 761, artículo IRUNÉS, añadir al final «(Guipúzcoa)».

En la página 761, artículo ISABELINO, se debe añadir otra acepción, diciendo que es un estilo

arquitectónico, propio del reinado de Isabel la Católica, caracterizado por la amalgama de elementos góticos y mudéjares.

En la página 762, artículo ISTMO debe suprimirse la alusión al de Corinto, que ya no existe pues ha sido roto por el hombre. Además, tampoco es cierto que sea una «lengua de tierra» (piénsese en los Pirineos), ya que generalmente son rocosos lo que se presta a confusión con el TÓMBOLO que sí es una lengua de tierra, debiéndose añadir este último artículo en el lugar correspondiente.

En la página 778 falta la etimología de la palabra KAISER, que tiene su origen en «Caesar», con pronunciación germánica.

En la página 812, artículo LOGIA, debe añadirse otra acepción, referente a las «logias del Vaticano», decoradas por Rafael.

En la página 814, artículo LORENZANA, en donde dice «en Galicia», debe decir «en la provincia de Lugo», para mayor precisión geográfica.

En la página 814, artículo LOSINO, donde dice «natural del Valle de Losa», debe añadirse «(Burgos)», para mayor precisión.

En la página 822, artículo MACADÁN, debe añadirse la etimología de la palabra, derivada de Mac Adan, el inventor de esta mezcla.

En la página 832, artículo MALUCO, CA, debe ponerse la grafía moderna MOLUCAS (poner Islas Molucas).

En la misma página, artículo MALVASIA, debe corregirse errata y poner «Isla de Quíos».

En la página 844, artículo MAORI, debe suprimirse lo subrayado «dos islas de Nueva Zelanda», ya que si bien las principales son dos islas, la del N. y la del S., en realidad son muchas más.

En la página 846, artículo MAREIA, no es correcto decir que se debe a las acciones atractivas del Sol y de la Luna, ya que la influencia solar es considerablemente inferior a la de la Luna, que aunque más pequeña, está mucho más cerca de nuestro planeta (recuérdese la Ley de la Gravitación Universal, de Newton), por lo que sería más correcto decir «de la Luna y en menor grado del Sol».

En la página 848, artículo MARISTA, dice que son sacerdotes de María, pero en lo referente a los Hermanos Maristas, entre ellos no hay sacerdotes por impedírsele su Constitución, que les señala como único fin la enseñanza.

En la página 854, artículo MA-

TANCERO, se debe añadir lo subrayado: «Natural de Matanzas (Cuba)», para mayor precisión.

En la página 854, artículo MATARONÉS, SA, debe suprimirse la palabra Cataluña y poner en su lugar «(Barcelona)», para mayor precisión.

En la página 856, artículo MATUTE, sería más exacto «eludiendo impuestos», ya que el de consumos está suprimido en muchas partes hace ya tiempo.

En la página 888, artículo MOLINÉS, se debe añadir lo subrayado «de Molina de Aragón (Guadalajara)», para mayor precisión, ya que se trata de un pleito histórico que se resolvió concediendo el Señorío de Molina a la Corona de Castilla, pero con la condición de que llevase el apelativo «de Aragón».

En la página 893, artículo MONTESCO, se debe sustituir la palabra CAPELETES (que se cita como sinónima en la página 254), y poner la más corriente de CAPULETOS.

En la misma página, artículo MONTOREÑO, debe añadirse al final «la provincia de Córdoba», para mayor precisión.

En la página 895, artículo MORELLANO, debe añadirse al final «de la provincia de Castellón», para mayor precisión.

En la página 896, artículo MORFOLOGIA, debe completarse, pues hay otras Morfologías además de las citadas, entre ellas una parte de la Geografía Física, que estudia las formas del relieve de la superficie terrestre (generalmente se la llama Geomorfología, lo que podría citarse).

En la página 902, artículo MUESCA, debe añadirse otra acepción: hueco o señal que se hace en una regla, generalmente de madera, para recordar algo.

En la página 910, artículo NAJERANO, NA, debe añadirse al final «de la provincia de Logroño», para mayor precisión.

En la página 916, artículo NEUZELANDES, SA, en donde dice «isla de Australasia» debe decir «islas de Australasia», en plural, pues son muchas las islas de este archipiélago, aunque las más importantes son dos, como se ha dicho ya.

En la página 929, artículo ÑORA, 2, donde dice «Ñora comarca murciana», debe decir «Ñora, lugar cercano a Murcia», ya que una cosa es una comarca (en este caso sería la Huerta de Murcia) y otro una entidad de población.

En la página 937, artículo OIPIO, donde dice «de la vid» debe añadirse «y del rosal».

En la página 950, artículo ORIOLANO, debe añadirse al final «(Alicante)», para mayor precisión.

En la página 959, artículo PAJARETE, añadir lo subrayado «a seis kilómetros de Jerez de la Frontera (Cádiz)».

En la página 964, artículo PALMESANO se dice que es el natural de Palma de Mallorca, cuando en realidad también tienen derecho a este gentilicio, todos los de las otras Palmas que hay en España: Palma de Ebro, La (Teruel), Palma de Gandía (Valencia), Palma del Condado (Huelva) y Palma del Río (Córdoba).

En la página 967, artículo PAMUE, deben suprimirse las palabras «Guinea Española» y poner en su lugar «Guinea Ecuatorial».

En la página 968, artículo PANDA, deben añadirse otra acepción: la que hace alusión al «oso Panda» (raza de osos de China).

En la página 991, artículo PAULAR, debe añadirse que no es solamente un sitio pantanoso, sino también un sitio cubierto de POBOS (olmos, género populus), de donde se deriva POBEDA (equivalente a Olmedo, topónimo de resonancias en nuestro teatro clásico). En la Guía del Monasterio del Paular, se deriva la palabra de que estamos tratando, de POBEDAL (sinónimo de Pobeda).

En la página 992, artículo PAYO debe añadirse otra acepción: según los gitanos, somos «payos» todos los que no pertenecemos a la raza «calé», que es la suya.

En la página 998, entre los artículos PELENDENGUE y PELEÓN, debe intercarse otra palabra, PELENDÓN, pueblo celtíbero que habitaba cerca de Numancia (ver mapa en la Historia de España, dirigida por Menéndez Pidal, de Espasa Calpe).

En la página 1.017, artículo PE-TUNIA, en cuanto a su color, cualquier jardinero sabe que es variadísimo e incluso con franjas de diferentes colores y no como allí se dice de color «blanquecino».

En la página 1.027, artículo PINTA, debe darse la equivalencia en medidas actuales y no en azumbres.

En la página 1.029, artículo PIPIRIGALLO no se remite al sinónimo ESPARCETA, mientras que en este artículo (página 569), sí que se remite a PIPIRIGALLO.

En la página 1.031, artículo PIRRICO, hay que añadir una nueva acepción: «Victoria que por sus graves pérdidas debilita tanto al vencedor como al vencido, como le ocurrió a Pirro (de donde deriva

el nombre), rey de Epiro (hoy Albania), que a pesar de sus victorias contra los romanos, tuvo que retirarse a su país, pues con otra victoria más se quedaba sin ejército.

En la página 1.032, artículo PISTOLA, falta la etimología: se deriva de PISTOIA (Italia) en donde se fabricaban.

En la página 1.033, artículo PIZARRIN, debe añadirse una nueva acepción: «Naturales de Trujillo (Céceres), por alusión a Francisco Pizarro».

En la página 1.047, artículo PONCEÑO, debe añadirse lo subrayado: «Natural de Ponce (Puerto Rico)».

En la página 1.051, artículo PORTULANO, la definición es falsa, pues no es colección de planos de puertos, sino un plano de costas, trazados a base de medir ángulos y distancias (lo que resulta muy imperfecto). Los portulanos son obras medievales, con precedentes bizantinos y aún más antiguos. Los primeros portulanos propiamente dichos, son mallorquines y después los confeccionaron también los portugueses.

En la página 1.063, artículo PRESURA, debe añadirse otra acepción, la medieval, sinónima de presa en territorio moro.

En la página 1.098, artículo RABUDO, debe añadirse otra acepción: «astuto», por alusión al zorro (ver Rodríguez Moñino, A. «Diccionarios Tópicos Extremeños», al referirse a los de Casatejada, Cáceres).

En la página 1.113, artículo RECIO, donde dice «RECIA», debe decirse «RAETIA».

En la página 1.144, artículo RETROPULSIÓN, debe añadirse otra acepción muy usada recientemente: «propulsión por escape de gases hacia atrás, como los modernos aviones y cohetes. También se dice RETROPROPULSION, que por síncopa da el artículo citado anteriormente.

En la página 1.156, artículo RONCALÉS, suprimir la *ele*, en «del», añadiendo al final «(Navarra)», ya que Roncal es un pueblo que da su nombre a un valle pirenaico (ver Gamba Ciudad. El Valle de Roncal. Col. Temas Españoles).

En la página 1.158 falta el artículo ROSALAR, como sinónimo de ROSALERA o ROSALEDA, ya que de las tres maneras se dice.

En la página 1.162, artículo RULLO, añadir otra acepción: «cilindros de metal o plástico usados para rizar el pelo, ya que en artículo RODILLO, al que remite, no se incluye tampoco esta acepción.

En la página 1.165, artículo SA-

BADELLENSE, suprimir la palabra «Cataluña» y poner en su lugar «de la provincia de Barcelona».

En la página 1.191, artículo SENEGALÉS, suprimir «esta colonia francesa» y poner en su lugar «esta nación», ya que es independiente.

En la página 1.198, artículo SESEAR, suprimir lo de «por vicio» y poner en su lugar «por pronunciación dialectal».

En la página 1.207, artículo SIROCO, viento del S.E., cambiar la etimología, que nada tiene que ver con «jaloque», sino que se deriva de «siriacus» (de Siria), por creerse en Italia (de donde procede el nombre), que procedía de aquella nación.

En la página 1.215, artículo SOLSONENSE, debe ponerse la etimología, ya que esta población en la época romana se llamó «CELSA», que en la época visigoda se transformó en «CELSONA» (igual de Tarraco-Tarracona y Barcino-Barcinona). Al final debe suprimirse la palabra «Cataluña» y poner en su lugar «la provincia de Lérida».

En la página 1.235, artículo TABBOR, suprimir «perteneciente al ejército español y», ya que Marruecos es independiente).

En la página 1.245, artículo TARRIFEÑO, añadir al final «(Cádiz)».

En la misma página, artículo TARRASENSE, suprimir al final la palabra «Cataluña» y poner en su lugar «la provincia de Barcelona». No estaría de más añadir aquí, como sinónimo EGARENSE (de Egara, nombre romano de esta población), lo que se cita en el artículo últimamente citado (página 504), pero no en el primero.

En la página 1.255, artículo TEQUILA, debe añadirse que el nombre se deriva de esta población mejicana en donde se originó.

En la página 1.260, artículo TESTÁCEO, debiera hacerse una alusión al Monte Testáceo, cerca de Roma, formado por acumulación de tiestos rotos, de la época romana.

En la página 1.270, artículo TIROLÉS, suprimir la palabra «EUROPA» y poner en su lugar «AUSTRIA».

En la página 1.273, artículo TOISON, suprimir en la cuarta línea la palabra «era» y poner en su lugar «es».

En la página 1.277, artículo TORCA, añadir dos nuevas acepciones: brazaletes o ajorca usado antiguamente, de donde deriva Torcuato (el hombre de los torques), y de origen celta. La otra acepción es geológica y se refiere a una erosión diferencial en terreno calizo y dolo-

mítico, de la que en nuestro país tenemos dos magníficos ejemplos: el Torcal de Antequera (Málaga) y la Ciudad Encantada (Cuenca).

En la página 1.278, artículo TORRESANO, añadir la etimología (Civitas Visigotorum, de donde por aféresis Torum-Toro). Además se debe añadir al final «de la provincia de Zamora».

En la página 1.280, artículo TORRIJA, debe modificarse la etimología, pues no se deriva de «torrar» (asar, las torrijas son fritas), sino del pueblo de Torrijos (Toledo), en donde se hicieron por primera vez. A su vez, Torrijos es derivado de Torre, por alguna de la que se originó el nombre del pueblo.

En la página 1.281, artículo TOSTADA, falta la frase «olerse la tostada», por adivinar o presumir algo que luego resulta cierto.

En la página 1.315, artículo URSAONENSE, a continuación de la palabra Osuna debe añadirse «(Sevilla)».

En la página 1.316, artículo UTICENSE, debe añadirse al final «esta antigua ciudad situada cerca de la moderna Túnez».

En la misma página, artículo UTRERANO, debe añadirse al final «de la provincia de Sevilla».

En la página 1.333, artículo VERRATO, deben suprimirse las palabras «de Plasencia» y poner en su lugar «comarca de». Si se incluye este gentilicio, no hay motivo para suprimir VALLENATO (natural del Valle de Plasencia) y CHINATO (natural de Malpartida de Plasencia, provincia de Cáceres).

En la página 1.342, artículo VIENTO, al hablar de los vientos alisios, debe variarse la redacción y decir que en el hemisferio N. soplan de N.E. a S.W. y en el hemisferio S. lo hacen del S.E. al N.W., corrigiendo también lo de «Zona tórrida» (en donde no soplan los alisios y son frecuentes las calmas ecuatoriales), por «zonas tropicales».

En la página 1.342, artículo VIGITANO, añadir al final «de la provincia de Barcelona», para mayor exactitud.

En la página 1.349, artículo VIVARIENSE, suprimir al final la palabra «gallega» y poner en su lugar «de la provincia de Lugo», para mayor exactitud. Igual corrección se debe hacer en la próxima palabra VIVERO, 2.

En la página 1.360, artículo YUCATECO, donde dice «de América», debe decir «al S. de Méjico», para mayor exactitud.

En la página 1.366, artículo ZAR, deba añadirse la etimología, que

es la pronunciación eslava de la palabra latina CAESAR (como KAI-SER es la pronunciación germánica de la misma palabra latina: ¡hasta

dónde llegó la fama de Julio César!).

J. CORCHON

Loren R. Graham

CIENCIA Y FILOSOFIA EN LA UNION SOVIETICA

Siglo XXI de España Editores, S. A. Madrid, 1976

Es necesidad urgente de la cultura española diversificar las fuentes de información, multiplicar las perspectivas y pluralizarse en todos los sentidos de la palabra. El cordón umbilical de «lo francés» primero, de «lo alemán» después, de «lo anglo-sajón» ahora, debe dejar paso a la «multinacional» cultural que en buena medida caracteriza a estos tiempos. De hecho escasean, sino faltan simplemente, los departamentos universitarios de cultura y lenguas orientales, del árabe al chino, del ruso al persa, sin contar otras de menor entidad, que no menor interés, y que formarían el abanico del japonés al quechua pasando por donde el amable lector quisiera. Males éstos crónicos y cuasi-metafísicos de la siempre triste y desvinculada Universidad española.

Faltando todo esto, entre tantas otras cosas que faltan, no es extraño que la cultura normal, y hasta la anormal, ande ayuna de información sobre la ciencia, la cultura, el arte y la filosofía que en esos olvidados universos puede haber crecido en los últimos tiempos. Esto es constatable, al menos desde el punto de vista bibliográfico.

Una evidencia de lo que venimos diciendo, así como de lo mucho cuya mera existencia se ignora, tanto como una urgente invitación a remediarlo, viene a ser el libro de Loren R. Graham, CIENCIA Y FILOSOFIA EN LA UNION SOVIETICA. Siglo XXI ed., 1976, traducción de Máximo Cajal, que, pese a no aparecer completo en la edición castellana, puede abrir algunas de las ventanas cerradas por prejuicios propios y ajenos respecto al mundo filosófico-científico ruso.

Dividida en dos partes temáticas, la obra que comentamos, nos introduce en dos campos internamente conectados: el marco filosófico desde el que se hace y se interpreta la ciencia (cap. 1 y 2) —debe tomarse la palabra interpretar con ciertas precauciones— y el contraste crítico entre los métodos y resultados propios y ajenos (de la ciencia occidental) en el resto (cap. 3, 4, 5, 6).

Según Graham, en la Unión Soviética, la interacción Ciencia-Filosofía, en este caso ciencia-materialismo dialéctico, ha obligado a éste último a revisar continuamente sus puntos de vista y, consecuentemente, a distanciarse cada vez más de los planteamientos originales; a la vez ha obligado por su parte a la ciencia a cambiar sus métodos y a revisar sus principios respecto a los «Clásicos» del stalinismo. Lo que Graham no analiza, y sería digno de ello, es la necesidad interna de la ciencia, aunque sea «rusa», de abandonar principios más o menos superfluos, inconsistentes y, en general, extracientíficos, para, mediante ello, alcanzar la simplicidad y transparencia de lenguaje que le es propia. Tampoco se hace eco explícito de la influencia que la ciencia occidental ha ejercido en los científicos soviéticos, siquiera como interlocutora obligada que utiliza determinados principios y métodos. Sin embargo, el lector percibe que esto ocurre, que está ocurriendo, sin que sea necesario decirlo.

Tras la lectura de la primera parte surgen dos cuestiones, entre otras varias, de diverso rango, pero de gran interés: Si, según Graham, los científicos soviéticos «consiguieron estructurar una interpretación ma-

terialista dialéctica del universo basada en los mismos principios de la ciencia contemporánea que sus antagonistas pretendían utilizar contra ellos» (pág. 85). ¿No será buen momento para preguntarse sobre los contextos de «uso e interpretación» si tienen algo más que ver con la ciencia y sus principios que rebasa al «uso y la interpretación»? Inevitablemente esta cuestión, pese a permanecer implícita en la obra, recordará la de la ciencia «cristiana»: La otra cuestión se refiere a la inevitable condición libertaria de la ciencia. Los científicos rusos, al igual que en muchas otras partes, están dando ahora pruebas de lo que empezaron a hacer hace varios años: romper con los compromisos saduceos de cualquier clase, porque la ciencia que estaban haciendo exige toda esa y más ingenuidad —curiosamente de esta clase de praxis no ha querido saber nada el Partido—. El curioso lector encontrará aquí una semejanza de los pesados condicionamientos a que Stalin y sus ayudantes Lisenko y Zdanov sometieron a la ciencia rusa de los años treinta y cuarenta y, más interesante aún, de la posterior recuperación de cierta autonomía científica por parte de los jóvenes de la siguiente generación.

La segunda parte del libro se distribuye en el estudio de la evolución del tratamiento dado por la ciencia soviética a cuatro grandes temas de la ciencia actual: la Mecánica Cuántica, la Teoría de la Relatividad, Cosmología y Cosmogonía y Origen de la Vida. En todos ellos puede observarse el proceso de depuración crítica de los principios y métodos puestos a prueba. De paso puede observarse que la depuración crítica de que hablamos consiste en una paulatina pérdida de carga ideológica en el capítulo de los principios y en una paulatina neutralización de los métodos. Por otra parte, este análisis alcanza igualmente a los principios de la ciencia utilizados en Occidente intentando darles una interpretación aceptable para unos y otros a la luz de un pretendido materialismo objetivo que, en mi opinión, no alcanza a ser otra cosa que un marco lingüístico aceptable para todos. Si esto es así, resulta emotivo el testimonio del ingente esfuerzo de la ciencia soviética por mantener el ideal platónico de la unidad del saber, de toda ciencia y de toda la ciencia, o al menos de reconquistar la conciencia de esa unidad.

Si hubiera de destacar alguno de los estudios de esta segunda

parte, me detendría en «Cosmología y Cosmogonía» por la relevancia de los trabajos rusos en este terreno ya desde los días en que Friedmann dio pie a los modelos cosmológicos no estacionarios. Pero aquí cada uno será muy dueño y señor de

quedarse al paio de sus gustos, si bien en todos los casos hallará cumplida información y abundante bibliografía, nueva, por lo general, para el hispánico lector.

E. RADA

Carlos Blanco Aguinaga, Julio Rodríguez Puértolas
y Iris M. Zavala

HISTORIA SOCIAL DE LA LITERATURA ESPAÑOLA (en lengua castellana)

Madrid, Editorial Castalia, 1978

La falta de buenos manuales de literatura española es un reto para todo estudioso de las letras hispánicas. Los autores han querido probar fortuna con este manual en tres tomos dirigido especialmente a los estudiantes universitarios, aunque recordando a Vicens Vives, pretenden que sea un libro para «mayores», «que quieran acercarse a la literatura española sin anteojeras ni prejuicios, sean de signo triunfalista o negativista».

Con una cita preliminar de la *Historia crítica de la teoría de plusvalía*, de Karl Marx, se abre la «Explicación previa» a esta obra. En la «Explicación» se nos afirma que «sólo desde la perspectiva dialéctica, contra todo positivismo y contra toda visión idealista de la Historia, ha de ser posible una verdadera historia de la literatura y una crítica literaria». La obra literaria,

pues, pretende ser explicada de acuerdo con los principios marxistas y así se entenderá inseparable de la teoría de la producción, inseparable del materialismo histórico y, por tanto, como exponente de *las clases* y *su lucha*. A partir de estos principios se quiere montar y estructurar esta obra como una «historia dentro de la Historia».

Los resultados han sido diversos y sobre ello se ha polemizado en la prensa nacional. Blanco Aguinaga y Rodríguez Puértolas, en el turno de réplica del periódico EL PAIS (6 de mayo de 1979), afirman que efectivamente tienen conciencia de las limitaciones de su obra y que la resolución de problemas metodológicos en ciertos casos no les ha resultado claro, porque «nada en el marxismo garantiza una aplicación certera de sus principios y métodos».

El estudioso español no se resiste

a establecer una correlación con la célebre obra de A. Hauser y por ello se agudizan más las limitaciones de esta obra. En Hauser hay un acercamiento cuidadoso a la historia del arte y de la literatura, y aporta aquello que el marxismo, sin duda alguna, puede aclarar y abrir horizontes. Hauser engrandece perspectivas. Aquí se cierran.

Señalar las afirmaciones discutibles de los autores, mediatizadas por la metodología empleada, equivaldría a rehacer toda su obra. Sirvan como ejemplo los juicios de que sólo los cancioneros tengan un valor representativo de la situación social de la época; el que las serranillas del marqués de Santillana se consideren fruto del aristocratismo de Iñigo de Mendoza o exponente de su lujuria; el que el Romancero tenga como valor el expresar «finalmente cierto tipo de relaciones entre los señores feudales y sus vasallos del sexo femenino». La visión que los autores tienen sobre la crítica anterior es apreciada —por ejemplo, en el Romancero—, sólo en lo que atañe a recopilación de textos, estudios de diferentes versiones pero el resto de la crítica «está formado por hiperbólicas vanidades pseudo-románticas». Parte de la obra de Quevedo queda tildada de «un lamentable desgaste de talento». Si los autores hubieran sido coherentes con su propia metodología, no suscribirían el juicio de que las sátiras quevedescas por «ser demasiado coyunturales... hoy no nos interesan». Toda la obra está refrendada únicamente por sus autores. No hay notas ni citas directas. La bibliografía se utiliza de forma libre y el lector es consciente de que no tiene una visión objetiva del estudio de la literatura, aunque quizá con ello se logre agudizar su mente y polemizar, del principio al fin de la obra, en su fuero interno, con los juicios aquí expuestos.

C. PRIETO

LIBROS RECIBIDOS

GARCIA-POSADA, Miguel

Federico García Lorca. Madrid, EDAF (Col. «Escritores de todos los tiempos»), 1979.

El catedrático de I.N.B. Miguel García-Posada ha realizado su tesis doctoral sobre *Poeta en Nueva York*. Con la autoridad de un especialista estudia la obra lorquiana con una atractiva sistematización que permite penetrar en el no tan fácil universo lorquiano. Fundamenta su estudio en la genialidad que tuvo el poeta en asimilar el sustrato «tradicional» y las novedades aportadas por las vanguardias. Una selecta antología de la obra lorquiana cierra esta atractiva e interesante publicación.

DOMINGUEZ REY, Antonio

Antonio Machado. EDAF. Madrid, 1979.

Edaf, en su colección dedicada a «Escritores de todos los tiempos» publica un nuevo volumen que ofrece un estudio crítico sobre la vida de Machado, además de señalar la importancia precursora de sus primeras intuiciones y composiciones, así como las principales ideas presentes en la poética machadiana.

La antología de textos machadianos que cierra el libro, pone de relieve el hecho de que su obra poética se abre en círculos concéntricos sin perder el impulso germinal, porque en definitiva, para Machado poesía es totalización humana.

PEREDA, Rosa María

Cabrera Infante. EDAF. Madrid, 1979.

Guillermo Cabrera Infante propone en su obra una experiencia vanguardista de la escritura. El presente estudio lo aborda desde un enfoque crítico que pone de relieve el testimonio de la época pre-revolucionaria cubana y la ironía de los juegos del lenguaje del escritor cubano.

HOMENAJE A LUIS LEAL

Estudios sobre literatura hispanoamericana. Edición a cargo de Donald, W. Bleznick y Juan O. Valencia. Editorial Insula. Madrid, 1978.

Con ocasión de la jubilación del profesor Luis Leal de la Universidad de Illinois, un grupo de profesores quiso rendirle homenaje recogiendo en el presente volumen algunas contribuciones a la literatura hispanoamericana.

Entre los artículos podemos destacar los dedicados a: «Mito y arquetipo en tres cuentos de Julio Cortázar», por Daniel R. Reedy; «Estilización artística de temas metafísicos en Alfonso Reyes», por James Willis Robb; «Hacia la otra orilla: la poesía de Octavio Paz», por Manuel Durán.

GARCIA HORTELANO, Juan

Cuentos completos. Madrid, Alianza Editorial, 1979.

Se reúnen dos anteriores recopilaciones del autor y se agrupan cuentos y relatos dispersos de uno de los principales escritores de la novela social española. *Gente de Madrid*, publicada en 1967 por Seix Barral, aparece en esta edición en versión íntegra. La lectura de esta edición nos ofrece un excelente panorama del dominio de la técnica narrativa de García Hortelano.

SILVER, Philip W.

Antología poética de Dámaso Alonso. Alianza Editorial, Madrid, 1979.

P. W. Silver antólogo y prologuista de este volumen, señala que el contexto adecuado a la poesía de Dámaso Alonso no es exactamente la poesía religiosa y social que engendrara, sino el desciframiento por el poeta del yo verdadero que se juega en el tablero de la poesía misma.

CORPUS BARGA

Los pasos contados. Alianza Editorial. Madrid, 1979.

Este libro cuyo subtítulo es *Una vida española a caballo entre dos siglos* (1887-1957), no es sólo la autobiografía de un escritor a quien su actividad como periodista y su ilimitada curiosidad por los hombres y las ideas, le ofrecieron ricas experiencias y curiosas aventuras; sino que se trata sobre todo de una obra de creación en la que la narración y la biografía, la invención y el testimonio se combinan de forma inexplicable.

En este primer volumen se recogen las partes correspondientes a 1. *Mi familia.*—*El mundo de mi infancia.*

El teatro actual. I. Revista de la Universidad Complutense. Volumen XXVII, número 111. Enero-marzo 1978.

Este primer volumen sobre teatro actual, recoge once colaboraciones de especialistas en teatro europeo de nuestro tiempo. Los artículos ofrecen una visión del estado del teatro español (en castellano y lenguas vernáculas), portugués, italiano, suizo, francés, inglés, griego, polaco.

El enfoque no es uniforme, como cabe esperar de la variedad de colaboradores, con todo se consigue una visión de conjunto que cumple los objetivos propuestos por los impulsores de esta empresa. El último artículo del libro titulado «Aspectos del teatro europeo-occidental actual», escrito por Vicente Scarpellini, es una síntesis de lo que se ha escrito hasta ahora en el aspecto crítico e histórico del teatro europeo actual.

CAUDWELL, Christopher y otros

Dialéctica y literatura: ensayos de crítica inglesa y alemana. Editados y traducidos por R. López Ortega y A. Regales Serna. Madrid, Akal Editor, 1978.

Se ofrecen diversos trabajos de críticos ingleses y alemanes, que si bien poseen diferente metodología, todos ellos son acordes con la importancia de la teoría de Marx. Por ello, el término de «dialéctica» en el título del libro. Los ensayos recogidos giran en torno a obras concretas, casi siempre conocidas, de autores importantes. Los títulos «Forma y contenido de la novela contemporánea», «La novela de tres centavos, de Brecht», «Literatura socialista en los años treinta: observaciones preliminares», son suficientemente atractivos para emprender una detenida lectura.

CASTRI, Massimo

Por un teatro político. Piscator, Brecht y Artaud. Akal Editor, Madrid, 1978.

La búsqueda de un teatro político ha coincidido siempre con la investigación de algunos momentos fundamentales del teatro de

este siglo, y ha asumido como propias, exaltándolas, algunas de las tendencias fundamentales del teatro contemporáneo.

KEVIN, Power

Una poética activa. Alfar. Colección de poesía. Editora Nacional. Madrid, 1978.

En la ya muy interesante colección poética de la Editora Nacional algunos volúmenes incluyen, cuando no consisten en, un contenido teórico relativo a los planteamientos estilísticos de última hora. (Recuerdo ahora el número 14 «El Grupo CANTICO de Córdoba» o el número 24 «Conciencia y Lenguaje en la obra de Jorge Guillén».) Power ensaya aquí la ostensión de una poética en acción, acción trasparentada en el lenguaje sin que éste pase de ser la mera espuma originada por el vaivén poético de la acción. Doce autores le sirven de ocasión y pretexto para el ensayo estético. Siendo él mismo poeta y crítico la secreta y profunda entraña de la poesía no le resulta del todo extraña. Además aporta una interesante bibliografía.

ANONIMO

Textos Literarios Hetitas. Edición preparada por Alberto Bernabé. Biblioteca de la Literatura y el pensamiento Universales (vl. 27). Editora Nacional. Madrid, 1979.

Fiel a su idea de alcanzar una panorámica de la Literatura y el Pensamiento universales la Editorial Nacional incorpora aquí un amplio y, creemos, representativo grupo de textos hetitas que permiten alcanzar una idea aproximada de lo que pudo entrañar aquella misteriosa cultura. Después de Lao Ysé/Chuang Tzu (n.º 18) y Atma y Brahma (n.º 23) este volumen amplía la panorámica sobre textos y culturas alejadas de nosotros por diversas razones. Por otra parte la Antropología se enriquece con esta aportación y la mitología subyacente en estos textos permite una mejor comprensión de las diversas formulaciones mitológicas que el hombre ha ido dando a su milenaria experiencia del mundo.

ARNEDO, Juan J.; BURGOS, Rosalía, y GOMEZ, Pedro

Sistema fonológico del español, del francés y del inglés para alumnos de BUP. «Hojas Informativas», número extra IV. I.C.E. Universidad de Granada.

El presente trabajo no pretende profundizar en el sentido de los sistemas fonológicos de los idiomas que en él se señalan. El objetivo primordial será el que nuestros estudiantes de BUP puedan tener a su alcance una descripción precisa, aunque elemental, de todos y cada uno de los fonemas del español, francés e inglés y, en cualquier momento, contrastar las semejanzas y diferencias que entre estos se dan. Con ello, les será más fácil el aprendizaje del idioma extranjero

y, a su vez, el enriquecimiento —en el propio conocimiento— del idioma materno.

MEDIONI, María Alice

El Cantón de Cartagena. Siglo veintiuno de España, Editores, S. A. Madrid, 1979.

María Alice Medioni presenta en su trabajo una descripción detallada de los acontecimientos ocurridos en Cartagena entre el 12 de julio de 1873 y el 12 de enero de 1874, seguido de un balance sociopolítico de este característico movimiento caontonalista.

LISON TOLOSANA, C.

Antropología cultural de Galicia. Akal Editor, Madrid, 1979.

El municipio, la parroquia, la aldea y la casa, con sus tipos de familia y sistema hereditarios, ofrecen las coordenadas desde las que parte el libro para estudiar los problemas y las respuestas culturales de este grupo humano y también parte de su historia.

ARLANA, C.; BENEDETTO, A; BRETON, E; CASANOVA, A; GIACOMO, M.; ROSETTE, M; SOBOUL, A, y UMBRECH, B.

Regionalismo y capitalismo. Akal Editor. Madrid, 1978.

El presente volumen examina el problema nacional y regional que va adquiriendo, cada vez más rápidamente, prioridad en la larga lista de los problemas políticos con los que se encuentran todos los pueblos del Estado español.

LOPEZ MOLINA, Blas

Cálculo lógico: 1.- Lógica proposicional. La División de Orientación del I.C.E. de la Universidad de Granada, publica el número 2 de Filosofía, de la serie «Bachillerato».

Se trata de una experiencia didáctica muy valiosa.

El planteamiento instructivo que presenta contiene las diversas variables de toda programación, relativa a objetivos, material y actividades, redactadas en términos de un lenguaje operativo apropiado.

El alumno recibe dicho planteamiento como plan general de trabajo y guía de estudio, desde el comienzo de curso.

Ofrece el tema de la Filosofía de 3.º de BUP: «Cálculo Lógico. - «Lógica proposicional», escrito al estilo de enseñanza programada, como documento base para el aprendizaje.

Se trata de una publicación muy útil para el profesorado de Filosofía.

SUSCRIPCIONES A LA REVISTA DE BACHILLERATO

(4 números al año y 2 cuadernos monográficos, 450 ptas.)

SERVICIO DE PUBLICACIONES
Ministerio de Educación
Apartado n.º 169, F.D.
MADRID

LA MEDICINA EN LA PINTURA

Marino Gómez-Santos



LA MEDICINA EN LA PINTURA

Cerca de un centenar de obras de arte, entre las que se encuentran lienzos de Velázquez, Goya, Tiziano, Van Gogh, Rubens, Picasso, Sorolla, etc..., son examinados por el autor del libro, Marino Gómez-Santos, destacando su relación con la medicina y alteraciones patológicas, además de las circunstancias históricas y entorno en las que el pintor compuso su obra. Consta de 124 láminas en color y su precio es de 2.500 pesetas.

Venta en:



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



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA