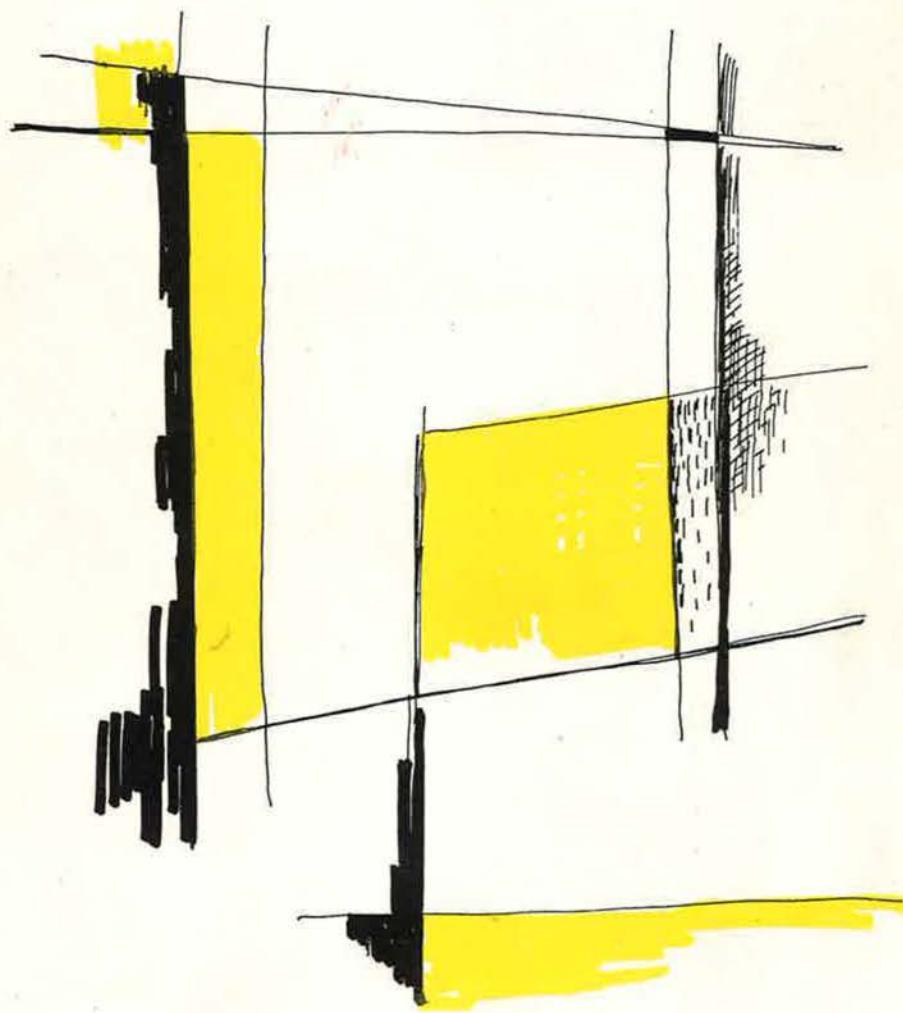


R-952

**nueva revista de
enseñanzas medias**



primavera, 83

1

CONSEJO DE DIRECCIÓN

Presidente: José Segovia Pérez
Vocales: Patricio de Blas Zabaleta
Martina Cases Ponz
José Luis Centeno Domínguez
José M.^a Cobián Aranda
Armando Javier Ibáñez Aramayo
Jaime Naranjo Gonzalo
José Luis Pérez Iriarte

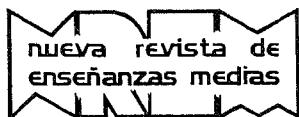
REDACCIÓN

Director: Felipe B. Pedraza Jiménez
Secretario: José M.^a Benavente Barreda
Secretario adjunto: Pedro Provencio Chumillas

Asesores:

José Antonio Álvarez Osés
Emilio Barnechea Salo
José Manuel Bolado Somolinos
Antonio Castro Viejo
José Crespo Redondo
Encarnación García Fernández
Matilde Garzón Ruipérez
Alberto Guerrero Fernández
Luis Hernández Encinas
Paula Hernando Valdisanz
Rosalino Lorenzo Muñiz
Agustín Lozano Pradillo
Luis Mir Sánchez
Rosa Navarro Durán
Alejandro Luis Ortiz de Navacerrada
Carmen Ramos Sarasa
Milagros Rodríguez Cáceres
Víctor Santiuste Bermejo
Leopoldo Suardíaz Espejo

SUMARIO



Nueva revista de enseñanzas medias

N.º 1 - Primavera, 1983

Edita y distribuye:

Servicio de Publicaciones
del Ministerio de Educación
y Ciencia
Ciudad Universitaria, s/n.
Madrid-3

Publicidad:

Teléfono 449 66 63
Madrid

Redacción:

Dirección General de
Enseñanzas Medias
Paseo del Prado, 28
Madrid-14

Tirada de este número:
12.000 ejemplares

Precio de este número:
200 pesetas

Imprime:

A. G. GRUPO, S. A.
Nicolás Morales, 40
Madrid-19
Depósito legal: M-8586-1983

<i>Editorial</i>	3
<i>Nuestra revista</i>	5
<i>Tablón de anuncios</i>	9
• Pepito discente	10
• La reforma que viene	11
• Convocatorias	16
• Crónica de congresos	19
• Fallos de concursos	21
• La unión hace la fuerza	23
<i>Hoy nos habla...</i>	
José Segovia Pérez, Director General de Enseñanzas Medias ...	25
<i>La madre de la ciencia.</i>	
• <i>El cuento. Medio de expresión y de conocimiento</i> , por Sernando V. Corrales Gómez	41
• <i>La imagen y el estudio de los diálogos en la clase de idioma. Desarrollo de un instrumento expositivo</i> , por Eduardo Mugas	49
• <i>El consejo de profesores de curso. Aspectos didácticos y organizativos</i> , por Enrique Jesús Rodríguez González	53
<i>Los pocos sabios que en el mundo han sido.</i>	
• Entrevista a Alberto Sánchez	55
<i>Creación.</i>	
• <i>Tres poéticas con epílogo</i> , por Ezequías Blanco	67
• <i>Apuntes de física</i> , por Pilar (alumna de 3.º de BUP)	69
• <i>La mudanza</i> , por Carmen Mestre Mestre	73
• <i>Intacta noria de siempre</i> , por José Félix Navarro Martín ..	77
• Rubén Torreira, pintor de lo real	79
• <i>Rubén Torreira y la poesía barroca</i> , por Felipe B. Pedraza Jiménez	80
<i>Ensayo porque dudo.</i>	
• <i>La historia de las matemáticas. Un recurso didáctico</i> , por Dámaso Ávila Plasencia	87
• <i>Autonomías y cuestión nacional</i> , por José Antonio Álvarez Osés	91

Museo.

- | | | |
|--|---|----|
| • <i>La biblioteca del I.B. «Brianda de Mendoza» de Guadalu-</i> | <i>jara, por Santiago de Luxán Meléndez</i> | 99 |
|--|---|----|

Libro cerrado non saca letrado.

- | | |
|-------------------------------------|-----|
| • <i>Índice de la sección</i> | 108 |
| • <i>El estado de la cuestión.</i> | |

Bibliografía sobre trabajos de tipo práctico de física y quí-
mica, por M.^a Teresa Martín Sánchez y Manuela Martín
Sánchez

- | | |
|--|-----|
| • <i>Censo de publicaciones de centros de enseñanza media</i> | 115 |
| • <i>Críticas y reseñas</i> | 121 |

Ilustraciones.

- | |
|--|
| • Este número de la <i>NREM</i> contiene ilustraciones de Rubén Torreira (páginas en cuatricromía y págs. 66, 81, 82, 83, 86, 89, 93, 123, 128, 133 y 136), Vicente Meavilla Seguí (págs. 40, 84 y 142), Emilio Montoro (págs. 3, 4, 13, 15, 21 y 23) y José M. ^a Benavente (págs. 6, 7, 9, 10, 25, 39, 55, 56, 60, 65, 74, 85, 99, 100 y 107). |
|--|

La *Nueva revista de enseñanzas medias* no se solidariza necesaria-
mente con las opiniones vertidas en los artículos firmados.

NUEVA REVISTA DE ENSEÑANZAS MEDIAS

La **Nueva revista de enseñanzas medias** publica entrevistas e informes sobre bachillerato, formación profesional y enseñanzas integradas. Se hará eco de cuanto pueda contribuir a la innovación pedagógica.

Las **Publicaciones de la «NREM»** recogen artículos científicos sobre un tema monográfico de interés para el nivel educativo a que se dirigen.

Edición trimestral más 3 números monográficos al año.

Extranjero:

Precio del ejemplar: 200 ptas.

Precio del ejemplar: 300 ptas.

Suscripción anual: 1.000 ptas.

Suscripción anual: 1.250 ptas.

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. MADRID-14. Tel.: 222 76 24.
- Paseo del Prado, 28. MADRID-14. Tel.: 467 11 54, ext. 207.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. MADRID-3. Tel.: 449 67 22.

EDITORIAL

Una revista para toda la enseñanza media

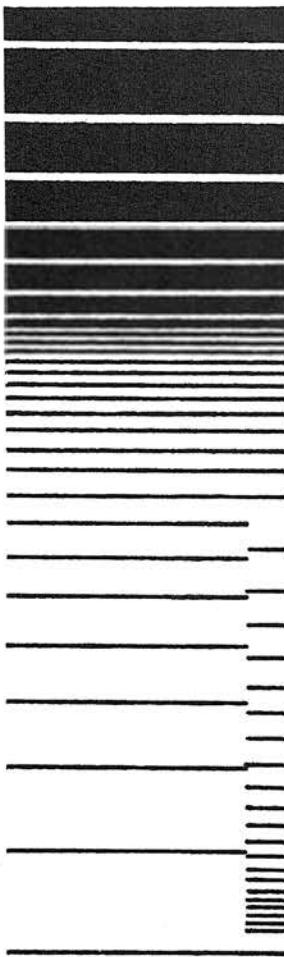


icen los que saben que el infierno está lleno de buenas intenciones. No hemos de ocultar que cuantos hemos colaborado en el parto de este primer número tememos ir a parar a las calderas de Pedro Botero. Los adagios populares son claros y precisos: no basta con tener intachables propósitos, hay que encontrar la fórmula para llevarlos a la práctica, a una práctica que satisfaga a los más.

La *Nueva revista de enseñanzas medias* tiene la pretensión de servir a la formación profesional, al bachillerato, a las enseñanzas integradas... y a cuantos dedican su diario quehacer a instruir y educar a nuestros muchachos.

La nueva publicación no nace de la nada. Es heredera y continuadora de la *Revista de bachillerato*. Hacia falta, según nos han dicho, unas hojas volanderas y efímeras, como éstas, que recogieran las ideas y preocupaciones de los sectores no incluidos en nuestra predecesora. La ampliación de horizontes y el consecuente cambio de nombre fue idea de don José Segovia Pérez, director general y presidente del consejo de dirección. Ha sido tarea de la redacción crear la primera muestra.

En este punto empiezan las peticiones de indulgencia y comprensión. Ya les dijimos que de buenas intenciones... El ejemplar que tienen entre sus manos debería ser una prueba, un ensayo, un número cero... Es, sin embargo, el número uno. Para crearlo hemos recurrido a los materiales que teníamos a mano; hemos cubierto las nuevas secciones con trabajos encargados ex profeso y a prisa y corriendo; no hemos podido conectar en la misma medida con todos los sectores. Este número inaugural es, por tanto, un puente entre la entrañable *Revista de bachillerato* y la *Nueva revista de enseñanzas medias*. El peso de los institutos en ella es excesivo. Hemos incluido, sin embargo, unas señales luminosas para que los enseñantes y enseñados de formación profesional o de enseñanzas integradas sepan que ésta es también su revista y que estamos a la espera de sus aportaciones.



Observarán cuantos hayan seguido la trayectoria de nuestra predecesora, que la *Nueva revista* ha cambiado sus secciones, diseño y formato. La pretensión es clara. Hemos querido separar dos concepciones diversas e incluso opuestas de lo que puede y debe ser esta criatura. Por un lado, se trata de una publicación miscelánea, general, abierta, informativa. Es obligado que su estilo sea ágil, suelto, variopinto. Debe contener las experiencias, apuntes, noticias... que afecten a la vida de su público. Ha de ser una revista bella, hecha no sólo para leer, sino también para mirar y recrearse en ella; no sólo práctica e inmediata, sino creativa y artística. La *Nueva revista de enseñanzas medias* quiere ser esto y merecer la atención de todas las buenas gentes de nuestros centros. Por eso hemos intentado aligerarla, armonizarla, dejar márgenes y blancos que permitan un descanso a la vista, incluir ilustraciones que dejen relajarse a la atención lectora. Por eso hemos abierto sus páginas a la creación: desde el chistecillo gráfico al óleo elaboradísimo, desde el cuento al breve aforismo.

Por otro lado, una revista como la nuestra es una publicación científica, vehículo imprescindible para que profesores y, en su caso, alumnos expongan los frutos de su labor investigadora. Esta faceta, que no faltará en la *Nueva revista de enseñanzas medias*, va a estar encomendada a una colección pareja: las «Publicaciones de la *Nueva revista de enseñanzas medias*». Sus números van a ser monográficos. Su formato, el de un libro (17 × 24 centímetros). Serán, por tanto, 200 páginas dedicadas a un único tema, más o menos amplio, según su índole y según las aportaciones que nos lleguen.

Aquí tienen, discretos lectores, la exposición de nuestras intenciones, de nuestras buenas intenciones. Confiamos en que el refrán no sea una fatalidad inevitable. Que Dios reparta suerte. Va a hacer falta.

NUESTRA REVISTA

Normas generales

Invitamos a los profesores y alumnos de los centros de enseñanza media a que nos remitan para su publicación originales inéditos.

Los textos deben enviársenos mecanografiados, en folios de 30 líneas de 60 pulsaciones cada una. Estas enojosas precisiones facilitan en gran medida la compaginación de la revista.

Los dibujos es preferible, pero no imprescindible, que se presenten en papel vegetal o diapositivas en blanco y negro.

Los trabajos serán leídos por tres miembros de la redacción de la revista que decidirán sobre la conveniencia de su publicación.

Es muy importante que los autores conserven copia de los trabajos enviados, pues por razones técnicas, no podremos devolver más que las ilustraciones originales.

Lo que pedimos

Para Tablón de anuncios

- Noticias breves (gacetillas) sobre congresos, certámenes y otras actividades de interés pedagógico. Es conveniente que se acompañen de programas o folletos para ilustrar la noticia.
- Chistes gráficos en torno a la enseñanza media.
- Juegos y pasatiempos relacionados con el mundo de la enseñanza.

Para Creación

- Diapositivas de cuadros para las páginas en papel cuché y cuatricomía. Deben acompañarse de una nota biográfica del autor.

- Diapositivas (preferible en blanco y negro) para ilustrar esta sección y otras de la revista.
- Poemas y cuentos breves.

Para Ensayo porque dudo

- Estudios sobre temas de interés general, con una extensión máxima de 10 folios y, a poder ser, con ilustraciones (dibujos, diapositivas o fotos en blanco y negro).

Para La madre de la ciencia

- Experiencias pedagógicas descritas en un máximo de 6 folios, si es posible, con ilustraciones.

Para Libro cerrado non saca letrado

- Libros y revistas para su crítica y reseña.
- Críticas o reseñas de libros de interés. Se dará prioridad a las obras de profesores de enseñanza media y a los que traten sobre temas que conciernen a este nivel educativo.
- Comentarios bibliográficos sobre un tema para «El estado de la cuestión» (5 folios de comentario y un máximo de 4 para referencias).

Para Museo

- Descripciones, en un máximo de 6 folios, de aspectos curiosos e interesantes de nuestros centros: bibliotecas, aparatos de física, museos de ciencias naturales, colecciones artísticas... En esta sección son muy importantes las ilustraciones. Lo ideal es que se nos remitan diapositivas en blanco y negro. Si todas no tuvieran cabida en las páginas dedicadas a *Museo*, pasarián a ilustrar otras secciones de la revista. Pueden también remitírse nos las diapositivas con una breve nota explicativa.

Número especial dedicado a la participación

El número 3 de la *Nueva revista de enseñanzas medias* (otoño del 83) estará dedicado a la participación en los centros.

Ese número contendrá en esencia las secciones habituales, pero hará hincapié en todos aquellos aspectos que puedan contribuir a fomentar la participación de los profesores, alumnos, padres y de toda la sociedad en la tarea común de la educación.

Tipos de trabajos

- Estudios, que se incluirán en *Ensayo porque dudo*.
- Experiencias, que aparecerán en *La madre de la ciencia*.
- Noticias para el *Tablón de anuncios*. Los trabajos deberán atenerse a las normas generales ya señaladas.

Plazo de entrega

Hasta el 30 de junio de 1983.



Publicaciones de la *Nueva revista de enseñanzas medias*

Los artículos científicos que hasta el presente se publicaban en la *Revista de bachillerato*, tendrán acogida en las *Publicaciones de la «Nueva revista de enseñanzas medias»*.

Estos volúmenes (de 200 páginas y tamaño 17 x 24 cm) tratarán temas monográficos, que se darán a conocer en la *NREM* o mediante circular. Los artículos que se envíen para las *Publicaciones* no deberán exceder de 12 folios.

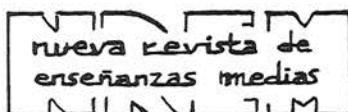
Como en la *Nueva revista*, estos trabajos serán leídos por tres miembros de la redacción que determinarán si procede o no su publicación.

Primer número: *Homenaje a José Manuel Blecua*

En la actualidad está en preparación el número 1, que aparecerá en los meses de junio-julio.

Hemos pensado rendir un homenaje con motivo de su jubilación al Dr. José Manuel Blecua Tejeiro, formador de tantas generaciones de profesores, y profesor de enseñanza media él mismo. Para ello publicaremos un volumen de estudios y escritos literarios sobre los temas que ha tratado preferentemente a lo largo de su dilatada carrera de investigador y docente: don Juan Manuel, la lírica tradicional, la poesía de la Edad de Oro, la Generación del 27, etc.

PUBLICACIONES DE LA

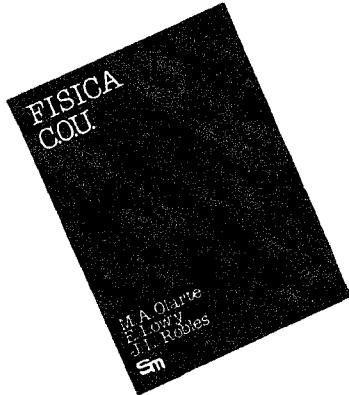


HOMENAJE AL DR. J.M. BLECUA TEJEIRO

1

Aviso a los colaboradores de la *Revista de bachillerato*

La *Nueva revista de enseñanzas medias* ha heredado los fondos de la *Revista de bachillerato*. Tenemos el propósito de ir publicando cuantos artículos encajen en la nueva línea editorial, aunque, dada la cantidad de originales aceptados, no podemos precisar cuándo aparecerán.



novedad

FISICA C.O.U.

M. Olarte
Catedrático de Fís. y Quím. de I.B.

E. Lowy
Agregado de Física y Quím. de I.B.

J. L. Robles
Licenciado en Ciencias Físicas



La estrecha colaboración llevada a cabo entre los autores de este libro FISICA C.O.U. —experimentado en las aulas durante varios años— y EDICIONES S.M. ha permitido publicar un libro verdaderamente valioso por su alta calidad técnica, científica y metodológica.

Los autores han aportado su larga y creativa experimentación docente dando al libro tres características difíciles de conjugar: *claridad, rigor y amabilidad*. Han cuidado con esmero los aspectos conceptuales y sus fundamentos experimentales, exponiéndolos con amabilidad y claridad pero sin hacer concesiones de rigor.

El sistema metodológico se apoya en un elemento formativo fundamental: interiorizar en el alumno el método científico en el desarrollo de todo el libro. Como medio para afianzar el método científico se tiene en cuenta la evolución histórica de las teorías y descubrimientos físicos.

El tratamiento matemático de cada tema se ajusta a las necesidades del mismo, siendo su extensión equilibrada.

EDICIONES S.M., por su parte, no ha escatimado recursos editoriales para ofrecer una edición de excelente presentación, acorde con la calidad intrínseca del libro.

- 1) Cinemática de la partícula.
 - 2) Dinámica de la partícula.
 - 3) Dinámica de un sistema de partículas.
 - 4) Dinámica del sólido rígido.
 - 5) Trabajo y energía.
 - 6) Campos conservativos. Estudio conjunto de los campos gravitatorio y eléctrico.
 - 7) Movimiento ondulatorio.
 - 8) Electromagnetismo.
 - 9) Corrientes variables en el tiempo. Corrientes alternas.
 - 10) Ondas electromagnéticas. Electrónica.
 - 11) Naturaleza de la luz. Dualidad onda-corpusculo.
 - 12) Física nuclear de baja y alta energía.
- APÉNDICE 1: Algebra y cálculo vectorial.
APÉNDICE 2: Teoría de la Relatividad.
APÉNDICE 3: Constantes y datos físicos de interés.

Solucionario – Parte experimental Temas complementarios

Con este libro se pretende ofrecer al profesor un instrumento complementario en base al cual pueda protagonizar la orientación del estudio de sus alumnos.

Las distintas partes incluidas pretenden facilitar la labor del profesor en las distintas facetas de su acción docente.

Comprende las siguientes partes:

- SOLUCIONARIO de las cuestiones y problemas.
- EXPERIMENTOS DE LABORATORIO.
- TEMAS COMPLEMENTARIOS:
 - Determinación de la curva más probable que une los puntos en un proceso experimental.
 - Método numérico de Euler, para la resolución de algunos problemas de Física.
 - Resolución de problemas de Física con calculadoras programables.
 - Teoría de la relatividad.
- TABLAS.



DISTRIBUIDOR
EXCLUSIVO

cesma.s.a.
Aguacate, 25 - MADRID-25
Teléf. 2086940

tablón DE ANUNCIOS



PEPITO DISCENTE

Amado Padre: ¿PIENAS QUE LA NUEVA REFORMA CONTRIBUIRÁ A MEJORAR MI ESCASO CAUDAL DE CONOCIMIENTOS?

YO PASO DE REFORMAS, TÍO. TIENES TÚ UN ROLLO MÁS MALO CON LOS ESTUDIOS!

TE EXPRESAS DE UN MODO BURDO, querido Progenitor; incluso DIRÍA QUE UN TANTO "CHELÍ"

¡CORTA, NIÑO, CON LAS DE PODAR! ¿QUÉ PASA CON LA REFORMA ESA?

PREGUNTABA, SIMPLEMENTE. ¿CREESES QUE CUANDO SE HAGA APRENDERÉ MÁS? ¿CREESES QUE PROCESARÉ MÁS INFORMACIÓN Y DE UN MODO MÁS RÁPIDO Y EFICAZ?

PUES DEPENDE, TÍTÍ

¿SERÍA MUCHO PEDIR QUE ME EXPLICASES DE QUÉ DEPENDE, respetado coautor de mis días?



PUES DE QUE, ADEMÁS DE HACER REFORMAS, SE RENUEVEN BASTANTES MENTALIDADES

¿TE REFIERES A QUE HAY QUE "ARREGLAR COCOS", COMO DICES EN TU JERGA?

ME REFIERO, COLEGA. Y DÉJAME, QUE VOY A VER UN PARTIDO EN LA CAJA TONTA...



La reforma que viene

GRUPOS DE TRABAJO PARA LA REFORMA

En la Dirección General de Enseñanzas Medias se prevé la llegada de la reforma en cinco etapas: elaboración, consulta, aprobación provisional, experimentación y evaluación, y, por último, aprobación definitiva y generalización. En este proceso intervendrán, además de los necesarios organismos legislativos y ejecutivos, otras instituciones de participación y consulta, los centros experimentales y los grupos de trabajo encargados de la elaboración.

Está previsto que las dos primeras fases cumplan sus objetivos a finales del actual curso escolar. La fase experimental se pondría en marcha el curso 83/84.

Cada grupo de trabajo está formado por personal de la Dirección General de Enseñanzas Medias, de los Servicios de Bachillerato y Formación Profesional, de la Inspección de Enseñanzas Medias y del cuerpo técnico del MEC, y contará también con vocales en representación de las Comunidades Autónomas y otros colaboradores.

Los objetivos son los siguientes:

Objetivos del grupo de trabajo:

1. Detectar las deficiencias de las actuales enseñanzas medias, desde los puntos de vista pedagógico, socioeconómico, y de la igualdad de oportunidades.
2. Analizar la estructura de las enseñanzas medias en otras naciones europeas, la evolución y reformas que han experimentado en los últimos años, como punto de referencia.
3. Sistematizar las objeciones que, por parte de personas e instituciones, se hicieron al proyecto de reforma del ministerio anterior, valorando aquéllas que hayan de tenerse en cuenta.

4. Prospectiva de evolución de la población activa, necesidades de formación derivadas del incremento del ocio, y consecuencias que se derivan para el establecimiento del currículum.
5. Elaboración de una estructura nueva de las enseñanzas medias, acorde con los objetivos anteriores, y desarrollo de los planes de estudio correspondientes.
6. Cuantificación del profesorado necesario para impartir los nuevos planes. Comparación con el profesorado actualmente en ejercicio y propuesta de medidas de reconversión, si fueran necesarias.
7. Descripción de los medios didácticos y de los materiales necesarios. Propuestas de readaptación de los centros actuales a los nuevos planes. Establecimiento del mapa de centros ajustado a la demanda por regiones.
8. Propuesta de plazos de aplicación debidamente escalonados, con garantías de reconversión de las actuales enseñanzas, y con un plan de experimentación y evaluación de las experiencias que permita reajustar el plan.
9. Relación y necesidad de reajustes de otros niveles educativos.
10. Cuantificación del costo. Sugerencias de medios de financiación y valoración de rentabilidad a largo plazo.



PRIMERA REUNIÓN PARA LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

El día 3 de febrero de 1983, a las 5 de la tarde, se reunieron por primera vez los componentes iniciales del grupo de trabajo que va a emprender la reforma de las enseñanzas medias. Esta reunión tuvo lugar en la sala de juntas de la Inspección Central (Paseo del Prado, 28), bajo la presidencia del Ilmo., Sr. Director de Enseñanzas Medias, don José Segovia Pérez. Asistieron los Subdirectores don Patricio de Blas Zabaleta y don José Luis Centeno Domínguez; el Coordinador General de Formación Profesional, don José M.ª Cobián Aranda y la Secretaria General de la Dirección General, doña Martina Cases Ponz.

Abrió la sesión el Director General, diciendo que la proyectada reforma partía de dos supuestos, que eran las promesas del gobierno en lo que se refiere a este nivel educativo: 1) Extender la escolaridad hasta los 16 años. 2) Hacer una reforma en la que se añuen la formación cultural y la manual.

El Director General dijo que, si bien los plazos no eran perentorios, el Ministro había encarecido que el trabajo fuera intenso y que hubiera una presentación periódica de resultados. De igual modo hizo hincapié en la necesidad de hacer una consulta lo más amplia posible, aunque reconoció que hay graves dificultades para llevarla a cabo.

La idea central es que hay que tender a un *tronco común*, a una *enseñanza media* que proporcione una cultura básica a los españoles, vayan a seguir o no estudios universitarios.

El análisis de los cuatro puntos iniciales (que ya hemos mencionado más arriba), tiene como objetivo fundamental dar una base empírica para elaborar un plan experimental: se trata de saber qué deben aportar las enseñanzas medias. El Director General dijo que para junio o julio haría falta un borrador para experimentar en algún centro en setiembre.

Se formaron después tres grupos de trabajo, que se repartieron los objetivos a tratar en esta primera etapa, de un modo hasta cierto punto provisional, puesto que se espera la incorporación de nuevos miembros.

Después de esta reunión inicial la impresión de conjunto es positiva: en los que dirigen hay confianza y entusiasmo, pero parecen estar más claros los objetivos que la exacta metodología para alcanzarlos. De todos modos se trata de una primera toma de contacto y, desde esta perspectiva, consideramos que las cosas van por buen camino.

PROYECTOS DE CAMBIOS QUE AFECTAN AL PERSONAL DEL M.E.C.

La Dirección General de Personal del M.E.C., que, como se sabe, tiene a su cargo el contingente de funcionarios más extenso y complejo de toda la administración civil, se ha trazado un plan de trabajo para 1983 con el fin de abordar los numerosos temas pendientes en su ámbito de competencias. En este plan es fundamental la creación de los siguientes grupos técnicos de estudio (GTE): 1), programación de efectivos y plantillas; 2), selección y movilidad, y 3), ordenación jurídica del profesorado.

Cada GTE tiene encomendadas diversas tareas enumeradas en el plan. El estudio de cada tarea responde al mismo esquema de procedimiento: se analiza la situación actual, se consideran los instrumentos personales y jurídicos que se pueden poner en marcha y se propone la norma que recoja la solución apuntada, teniendo siempre en cuenta la repercusión presupuestaria y las prioridades de la Dirección General.

Acceso y traslados

Entre las tareas encomendadas a los GTE está el *procedimiento de acceso a los cuerpos de funcionarios del M.E.C.*, que tiene como objetivo acabar con la situación actual de provisionalidad jurídica por medio de un real decreto que adecue el procedimiento selectivo a la nueva realidad de la administración autonómica. Se ha de estudiar el tema a la luz de lo dispuesto en el artículo 149, 1, 18^a, de la Constitución sobre competencias reservadas a la administración central. En el plan general, esta tarea está señalada como urgente.

Muy próximo al anterior es el tema de los *cuadros de traslados*, para el que también ha de tenerse en cuenta la situación surgida con las autonomías. Concretamente se afirma que «la simultaneidad de concursos regionales y nacionales demandan el establecimiento de unas reglas de juego que obliguen al Estado y a todas las Comunidades autónomas».

Horario del personal docente

Sobre el *horario del personal docente* se proyecta una norma general que fije el horario de trabajo en cumplimiento del real decreto 3318/81 y del pacto de finales de aquel año con los sindicatos. Como metas se fijan: la homologación laboral de todos los funcionarios, docentes y no docentes; la ordenación del tiempo de trabajo; el establecimiento de horario lectivo y no lectivo de obligada permanen-

cia en el centro; la adecuación de las normas sobre incompatibilidades a las peculiaridades de la dedicación exclusiva docente, y el estudio de la instauración de la jornada reducida para profesores de más de 60 años. Para actualizar el proyecto de real decreto redactado en 1982, se propone analizar las circunstancias que inciden en su desarrollo y las críticas que recibió en su día.

Asignaturas afines

En cuanto a las *asignaturas afines*, el plan está orientado a tipificar legislativamente tanto su naturaleza como los derechos y las obligaciones de impartirlas que tiene el profesorado del M.E.C. Se tendrá en cuenta la jurisprudencia ya existente sobre el tema, que contradice la actual regulación de estas enseñanzas. Es también un tema urgente.

Plantilla e incompatibilidades

Se ha de fijar por medio de un decreto la *plantilla de personal de centros docentes públicos* para cumplimentar el estatuto de centros escolares.

Para aplicar la *normativa sobre incompatibilidades* se hará un estudio de las implicaciones de dicha normativa en este ministerio, teniendo en cuenta toda la información que permita estudiar qué puestos de trabajo quedan disponibles.

A propósito de los *órganos unipersonales de centros de enseñanza*, el plan propone definir las competencias del director, el jefe de estudios, el secretario, el vicedirector, etc.

Para el *profesorado de educación física, cívico-social y enseñanzas del hogar* se hace necesario la ordenación jurídica con rango de ley que acabe con la provisionalidad derivada de la de 1971, y que establezca cuerpos, escalas u otra fórmula de adscripción estable a la administración pública.

Uno de los proyectos más ambiciosos es el de la transformación de los cuerpos de *profesores de escuelas de maestría industrial* en cuerpos de formación profesional. En este tema hay que partir de cero, puesto que hasta ahora todo proyecto ha chocado con la dificultad de homologar a los efectivos implicados con los correspondientes de enseñanzas medias. Su repercusión presupuestaria sería considerable.

Con relación a los *profesores de enseñanzas artísticas* es urgente la actualización de la arcaica normativa por la que se rigen.

Se propone también la *ampliación de plantillas de cuerpos docentes*.

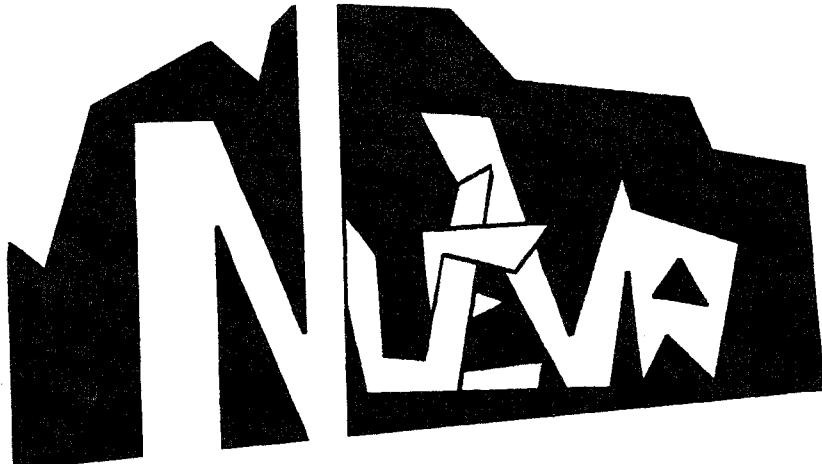
El proyecto de *estatuto de la función pública docente* enmarca en gran parte este conjunto de tareas inmediatas. Dicho estatuto tendrá que ser posterior a las bases estatutarias de las funciones públicas, pero debe empezar ya a elaborarse.

REFORMA DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

La participación de la sociedad en el sistema educativo exige una reconsideración del Consejo Nacional de Educación para que quede garantizada en el mismo la presencia de todos los sectores implicados en el mundo de la enseñanza.

Se ha elaborado un proyecto de real decreto que intenta lograr esa efectiva participación y garantizar al mismo tiempo la necesaria competencia técnica.

Entre los consejeros se contarán 12 profesores, 6



padres de alumnos, 6 representantes de los alumnos, 6 de las organizaciones patronales de la enseñanza, 4 rectores de universidad, 2 representantes de las comunidades autónomas con competencias educativas, 4 de los sindicatos y patronales más importantes y 10 personas de reconocido prestigio en el campo de la educación.

La elección de estos miembros, excepto los últimos que serán designados por el Ministro, se hará a través de las organizaciones y federaciones que agrupen a cada sector.

De esta forma el Consejo Nacional de Educación podrá cumplir efectivamente su función como órgano superior de asesoramiento de carácter representativo del Ministerio de Educación y Ciencia.



ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN DE LOS INSTITUTOS DE BACHILLERATO

La Inspección General de Bachillerato ha elaborado un informe con los datos extraídos de la «Encuesta nacional sobre el grado de cumplimiento de la normativa vigente». A través de él puede estudiarse las diversas formas de entender la participación.

Existe una tendencia a identificar participación con asamblea. Los profesores tienen más confianza en el claustro que en el consejo de dirección y otros órganos de representación. Es frecuente que los procesos electorales estén marcados por la abstención. En un 38,5% de los centros el voto de los padres para los órganos directivos en que están representados no alcanzó el 10%.

Sin duda piensan, y quizás no les falte razón para ello, que los órganos en que han de desempeñar su tarea carecen de competencias, ya porque así lo determine la legislación vigente, ya porque en la práctica no funcionen adecuadamente.

Los profesores tienen una tendencia a centrar la participación en torno a ellos. En muchos casos admiten en los claustros la presencia de padres y alumnos, pero se muestran reticentes a la hora de asistir a los órganos colegiados en que el protagonismo se reparte entre todos los estamentos.

Quizás estas iniciales conclusiones puedan servir de base para crear un sistema futuro de participación más ágil y eficaz.

BORRADOR DE DECRETO SOBRE ASOCIACIONES DE PADRES

El Ministerio de Educación y Ciencia ha preparado un borrador de decreto sobre asociaciones de padres de alumnos. Se trata, en el supuesto de que llegue el *BOE*, de una norma marco que establece las grandes líneas de actuación.

Sus propósitos son en esencia dar un tratamiento unitario a las APAS, tanto de centros públicos como de los privados, y delimitar de forma genérica sus funciones en los centros estatales.

La nueva normativa huye de todo lo que pueda suponer «burocratización». Las APAS seguirán regidas por la legislación general. No habrá un registro especial en el M.E.C., ni más trámites que los habituales al constituir una entidad.

El proyecto reconoce la potestad reglamentaria de las comunidades autónomas y excluye lógicamente el nivel universitario.

Se estimula en este proyecto a la creación de federaciones que puedan representar adecuadamente a ese importante colectivo que son los padres de alumnos. Con esta medida se intenta preparar el terreno para la efectiva participación de todos los sectores implicados en la reforma académica que se avecina.

La disposición transitoria de este borrador señala que en seis meses las asociaciones ya existentes se acomodarán (se acomodarían, ya que todavía está en estudio) a la nueva normativa.



ABRIENDO CAMINOS

Por primera vez —esto conviene subrayarlo— la reclamación de una alumna, que consideraba injusta la calificación obtenida, ha sido resuelta en su favor.

No vamos a dar nombres. La historia ha sucedido en un instituto. Con eso basta. La alumna en cuestión se examinaba de suficiencia de setiembre. Fue calificada de insuficiente. Reclamó ante la dirección del instituto y ante la Inspección del distrito. El expediente llegó, por los conductos reglamentarios, hasta la Dirección General de Enseñanzas Medias. Se analizó el examen por la Inspección y por distintos catedráticos de la asignatura. Y por fin se dictaminó que, pese a que la prueba no estaba correctamente planteada por el profesor, y aun utilizando sus criterios calificadores, la reclamación era justa: las contestaciones al ejercicio propuesto merecían el *suficiente*.

Estos «enfrentamientos» entre alumnos y profesores pueden generar, en la opinión pública, un malestar y unas rencillas que serían esterilizantes. Lo que no debemos hacer, en este caso, es contemplar los sucedido como una contienda en la que «ganó» la alumna. Triunfó la justicia, y punto. De humanos es equivocarse, y las sentencias de primera instancia, en todos los tribunales de justicia, pueden enmendarse por otros tribunales superiores sin que eso ponga en evidencia al juez que se equivocó primero.

En este caso, pues, lo que sí se pone en evidencia es la necesidad de insistir en la *objetividad de las calificaciones*, por una parte; y, por otra, en la necesidad, cada vez mayor, de que haya una efectiva *participación*, una relación más eficaz y un espíritu de colaboración más generoso entre todos los que están implicados en el proceso educativo: profesores, padres y alumnos.

Transcribimos algunos párrafos básicos de la resolución:

«Considerando...

- Que el criterio calificador no fue uniforme para todos los alumnos.
- Que, aun utilizando el mismo criterio calificador que tuvo en cuenta el profesor, Sr. (—), a la alumna (—) se le debió otorgar la calificación de 5,65 (SUFICIENTE).

«Por el director del Instituto de Bachillerato de (—), se darán las órdenes oportunas para que el secretario del centro haga las debidas diligencias, con mención expresa de la presente resolución, en las actas de evaluación, expediente académico y libro escolar de la interesada, así como en el registro de matrícula y demás documentos en los que sea necesario dejar constancia de la rectificación que se produce.»

...«Contra esta resolución podrá interponerse recurso de alzada ante el Excmo. Sr. Ministro del Departamento en el plazo de 15 días contados a partir de la fecha de notificación.»



Convocatorias

BECAS Y CURSOS EN EL EXTRANJERO

La Oficina de Educación Iberoamericana ha publicado un grueso volumen que contiene información preciosa para los estudiantes y los profesores que busquen la forma de conseguir una beca o de hacer un curso fuera de España. La información se refiere prácticamente a todos los países que ofrecen este tipo de ayudas, no sólo a los del área iberoamericana.

La mayoría de las convocatorias van dirigidas a estudiantes universitarios, licenciados, estudiantes de doctorado e investigadores. Pero también un flamante bachiller puede hacer un primer curso universitario, por ejemplo, en Estados Unidos, gracias a una beca de la Universidad de East Carolina. Llama la atención el hecho de que algunas universidades y organismos educativos estadounidenses convocan becas especialmente para mujeres.

A veces la falta de información nos impide emprender lo que pueden ser aventuras apasionantes: un curso de capacitación educativa para E.G.B. en Australia, un curso de técnicas de extensión educativa rural en Holanda, un año de perfeccionamiento o de investigación en la Universidad de las Naciones Unidas de Japón o un cursillo de orientación escolar de dos semanas en Luxemburgo.

El informe indica en cada caso la dotación económica, la duración, los plazos de admisión de solicitudes y las condiciones generales requeridas.

Sería útil contar con este libro en los diversos centros de enseñanza media, no sólo para que los profesores sepan dónde hacer un curso de verano o cómo ampliar estudios en el extranjero, sino también para que los estudiantes vean un poco menos negro su futuro.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

Cada año la Subdirección General de Investigación Educativa convoca un concurso de proyectos para la indagación pedagógica. Naturalmente, las propuestas deben responder a los fines y prioridades que en cada caso se señalen.

Para el plan XII (1983) se han presentado 228 proyectos que se ocupan de los problemas actuales de la enseñanza tanto en los estadios básicos como en los medios y universitarios. En estos concursos participan profesores de enseñanza media, aunque no en la proporción que sería deseable. Una de las razones de estas ausencias es la falta de información. La *Nueva revista de enseñanzas medias* va a hacer un esfuerzo para que ninguna idea quede en la sombra por no saber en qué momento hay que presentar una memoria y solicitar una subvención para llevar a buen puerto los planes de investigación.

CURSO DE VERANO SOBRE ENSEÑANZA DE LA FÍSICA

Los profesores que estén investigando sobre la enseñanza de la física tienen la oportunidad de asistir a una «escuela de verano» que para este año y con aquel tema organiza el profesor G. Delacote de París. Se dará cabida a un número de personas no superior a 60. La dirección del Sr. Delacote es: ICPE, Summer School, Mission du Musée Department Conception, 211 Ave. Jean Jaurès, 75019, París (Francia).

VI CONGRESO INTERNACIONAL DE LA FEDERACIÓN DE PROFESORES DE FRANCÉS

El boletín «Une lettre de la FIPF» núm. 15, de setiembre pasado, anuncia la preparación del VI congreso internacional de la Federación que se celebrará en Quebec (Canadá), del 15 al 20 de julio de 1984, con el título «Vivir el francés» y con el tema general «Diálogo de culturas y formación de la persona».

Podrá abordarse este tema bajo los aspectos siguientes:

—Implicaciones sicológicas y sociales en la enseñanza del francés en los diferentes contextos lingüísticos y culturales.

—La enseñanza del francés ante el desarrollo de las ciencias, las técnicas y los modernos medios de comunicación.

—Las condiciones del diálogo entre las diferentes áreas culturales.

—Material didáctico y consideración de las identidades culturales.

—Diálogo de culturas y motivación de profesores y estudiantes.

—Evaluación de los aprendizajes y formación de la persona.

—Formación inicial y continua de los profesores de francés teniendo en cuenta el diálogo entre culturas y la formación de la persona.

Esta lista no está cerrada. Hasta junio de 1983 se invita a todo profesor de francés a comentar e interpretar el tema general de VI congreso. A tal efecto, se inicia una «tribuna abierta» en el boletín. A partir de ahora, las propuestas de comunicación pueden ser dirigidas a Mme. Jeanne Laperrière, 1410, rue Stanley, 7^{ème} étage, Montreal, Quebec H3A 108 (Canadá).

Unas jornadas de reflexión abiertas a todos los profesores de francés tendrán lugar en Sèvres los días 23 y 24 de junio de 1983 con vistas a estructurar el conjunto de propuestas recibidas, y el programa definitivo del VI congreso será establecido por la Mesa de la FIPF los días 25 y 26 del mismo mes.

Como primera aportación a la «tribuna» del VI congreso, el boletín publica una serie de comentarios y puntualizaciones del tema general sugeridos por un alto funcionario francés, por la Comisión Europe-Québec, la Asociación alemana de profesores de francés y la Asociación inglesa para la enseñanza del lenguaje (BALT).

NOTA INFORMATIVA SOBRE LOS «ENCUENTROS LITERARIOS»

Los «Encuentros literarios» consisten en ciclos sistemáticos de encuentros de autores con lectores jóvenes, que tienen lugar en los centros de enseñanza media. Cada ciclo incluye la presencia sucesiva de los diferentes géneros literarios.

Se iniciaron durante el primer trimestre del presente año escolar en tres institutos de bachillerato de Madrid, para lo que se crearon dos «equipos», uno de profesores, integrado por los directores o representantes de cada uno de los institutos, y otro de escritores, compuesto, como se ha indicado, por un novelista, un dramaturgo, un ensayista, un crítico literario y un poeta.

Con anterioridad a los encuentros propiamente dichos, los profesores del centro habían preparado a los alumnos con la idea de que la presencia física del autor fuese precedida de un mayor conocimiento de su obra y su persona.

Puede considerarse que la experiencia tuvo un éxito notable; se han conseguido los objetivos previstos: mayor conocimiento e interés de los alumnos por los autores y su obra, y despertar, en general, una mayor atención a la lectura, como consecuencia de la gran afluencia a los actos y la participación activa en los mismos y en los coloquios que seguían a la exposición del autor.

Al mismo tiempo los «Encuentros literarios» persiguen colaborar con los autores en la difusión de su obra, facilitarles el contacto directo con un numeroso grupo de lectores potenciales y estimular a los alumnos de últimos cursos para alcanzar un conocimiento personal del quehacer literario a través de sus autores.

Partiendo pues de la experiencia de los equipos iniciales que la llevaron a cabo en el pasado año, está previsto ampliar esta acción a 15 institutos durante este curso, proponiendo como fechas más idóneas, para estos «Encuentros literarios», y ajustándose a los condicionamientos del curso escolar, las tres primeras semanas de marzo, la segunda quincena de abril y el primer trimestre del próximo curso.



CONVOCATORIA DE PUESTOS ESCOLARES PARA LOS CENTROS DE ENSEÑANZAS INTEGRADAS

En el Boletín Oficial del Estado del día 7 de febrero de 1983 aparece la convocatoria de puestos escolares y plazas de residencia de los centros de enseñanzas integradas (antiguas universidades laborales). Se ofertan plazas para segunda etapa de EGB (reducido al centro de Cheste); formación profesional de primero y segundo grados; BUP; COU y escuelas universitarias. Incluye alumnos jóvenes y adultos.

La convocatoria se dirige, por un lado, a compensar deficiencias en zonas de difícil escolarización, a través de 6.500 plazas de residencia, abiertas a todos y cada uno de los cursos de los diferentes niveles. Atiende además la escolarización del entorno de los centros, mediante ayudas de media pensión y transporte escolar.

La concesión de las becas se hace a través de baremos sociales y de criterios geográficos, atendiendo especialmente las circunstancias rurales. Los alumnos han de acreditar las causas que impidan su escolarización en un centro público.

La novedad más importante para el curso 1983-84 se refiere a la justificación de estudios previos, limitándose a los requisitos que exige el Ministerio de Educación para el paso al curso siguiente. La experiencia de convocatorias anteriores demuestra que un alto porcentaje de alumnos con puntuación suficiente para acceder al puesto escolar quedaba eliminado al no justificar el aprobado en la convocatoria de junio. Al suprimir este requisito, se ponen en marcha mecanismos de educación compensatoria, atendiendo así un objetivo prioritario de la nueva política educativa.

Las solicitudes pueden dirigirse a las direcciones provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia u organismos correspondientes de las comunidades autónomas; a los centros de enseñanzas integradas y a la Subdirección General de Centros de Enseñanzas Integradas (C/. Torrelaguna, 58 - Madrid-27). El plazo está abierto hasta el 10 de marzo para alumnos jóvenes y desde el 15 de julio al 15 de setiembre para alumnos adultos.

LAS CIENCIAS NATURALES, 7 volúmenes

¡Jamás se había editado en lengua española una obra pedagógica con un espíritu científico tan moderno!



Encuadrados en cartoné, con tapas plastificadas, impresas a todo color, formato 19,5 x 26,5 cms. y 1.682 ilustraciones en negro y color y 1.169 esquemas, dibujos y mapas.

GEOL OGIA, A. Rudel.

BIOL OGIA I (El cuerpo humano, los vertebrados y las plantas con flores), J. Vallin.

BIOL OGIA II (Las plantas sin flores y los invertebrados), J. Vallin.

BIOL OGIA III (Anatomía, Fisiología e Higiene), Ch. Desire y F. Villeneuve.

BOTANICA, A. Thérion.

ZOOL OGIA, F. Villeneuve y Ch. Desire.

ECOL OGIA, A. Thérion y J. Vallin.

Esta colección ha sido estructurada de tal manera, que es sumamente útil para los estudiantes de EGB, BUP y COU, así como un valioso auxiliar del profesorado, ya que deja a su criterio las preguntas y el sistema interrogativo.

HORA, S.A.
editora

Castellnou, 37 - BARCELONA - 17

Crónica de congresos

AUTONOMÍAS Y EDUCACIÓN

Bajo este título se ha celebrado en diciembre de 1982 el II encuentro internacional de sociología de la educación y pedagogía social. Organizaba el Departamento de Pedagogía Experimental y Social (Sección de Pedagogía) de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

La importancia de las distintas aportaciones e investigaciones que de forma interdisciplinar se vienen desarrollando sobre este tema en los últimos años, planteaba como objetivo de este encuentro la indagación y el estudio sistemático de todas aquellas cuestiones que se orienten hacia una relación más adecuada y precisa entre el gobierno central y los gobiernos autónomos en los distintos niveles de la gestión educativa, teniendo siempre en cuenta las peculiaridades —históricas, sociales, lingüísticas, etcétera— de cada comunidad.

Los temas tratados fueron: centralización-descentralización; sociolingüística; modelos de intervención socioeducativa a nivel local, comarcal y nacional; instituciones educativas y comunidad, y factores sociales en la renovación del currículum.

Asistieron representantes de las comunidades autónomas, profesores e investigadores de universidades españolas y extranjeras, y colaboradores técnicos de organismos internacionales como ONU, OIE, Escuela de Altos Estudios de Ciencias Sociales y UNESCO.

I CONGRESO DE HISTORIA DE CASTILLA Y LEÓN

Organizado por el Consejo General de Castilla y León se ha celebrado en Valladolid en la Facultad de Filosofía y Letras, durante los días 1, 2 y 3 de diciembre de 1982, el I congreso de historia de Castilla y León.

Entre los actos programados durante estos días destacan las visitas al Archivo de la Real Chanciller-

ía de Valladolid y el Archivo Histórico Nacional de Simancas, y la excursión a los montes de Torozos, zona de gran interés turístico. Con motivo del congreso se inauguró una exposición de cartografía histórica.

El profesor Julio Valdeón expuso en la última sesión del congreso las conclusiones generales que resumió en 7 puntos:

1. Su éxito por la masiva y entusiasta asistencia de congresistas jóvenes y por su organización. Es la primera vez que se toma a la región de Castilla y León como objeto de análisis histórico, lo que demuestra la existencia de una especificidad histórica castellano-leonesa, más intensa en la Edad Media.

2. La gran importancia de que la Universidad vallisoletana haya sido el marco idóneo donde se ha celebrado este congreso. En futuros congresos habrá que contar también con las universidades de Salamanca y de León.

3. Castilla y León despierta un gran interés, desde el punto de vista historiográfico, en otras regiones de España y en el extranjero.

4. Este congreso ha servido no sólo a los historiadores, sino también para despertar el sentimiento regional.

5. Será necesario celebrar nuevos congresos de historia de Castilla y León para tratar temas monográficos.

6. Es necesario instar a las fuerzas sociales y políticas para salvar todo el patrimonio cultural e histórico de Castilla-León.

7. Se debe potenciar la colaboración de todos los investigadores que trabajan en la historia de Castilla-León creando una revista específica que aborde una temática general.

En definitiva este congreso ha servido de punto de partida, a pesar de sus muchas limitaciones, para un mejor conocimiento de la historia de Castilla y León que ayudará sin duda a despertar su conciencia regional en la actualidad.

PRIMER CICLO DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN ÉTICA

La Universidad de Granada ha sido anfitriona de unas jornadas nacionales de ética que reunieron a destacados especialistas de la materia.

Había razones (novedad de la asignatura, resistencia de los padres, peculiar actividad de los alumnos...) que aconsejaban la convocatoria de este encuentro.

En las jornadas, junto a los profesores de enseñanza media, participaron una serie de especialistas del mundo universitario. El amplio programa comprendió las siguientes actividades:

La conferencia inaugural corrió a cargo del catedrático de ética de la Universidad de Granada Gilberto Gutiérrez que expuso sus «Reflexiones filosóficas a propósito de la enseñanza de la ética en el bachillerato». Tras una reunión de contacto entre los asistentes, en la que el profesor Antonio Robles expuso los objetivos generales del encuentro, se distribuyeron las ponencias, y antes de pasar a la lectura y debate de las mismas, tuvieron lugar dos conferencias: «Ética y política», por el profesor García Rúa, de la Universidad de Granada, y «Ética y religión», por el profesor Javier Sadaba, de la Autónoma de Madrid.

Los temas de las ponencias fueron: «Análisis de la estructura moral de la conciencia humana», «Conceptos fundamentales de la moralidad. Análisis de la argumentación moral», «La dignidad de la persona como base común de la ética», «Medios audiovisuales y didáctica de la ética», «Problemas éticos en el ejercicio de la sexualidad. Consideraciones morales en torno al matrimonio y la familia», «El conflicto generacional», «El campo de la ética en la convivencia sociopolítica», «Consideraciones éticas sobre el derecho de propiedad» y «Análisis crítico sobre la declaración universal de los derechos del hombre». Estos debates se llevaron a cabo los fines de semana comprendidos entre el sábado 20 de noviembre de 1982 y el viernes 11 de febrero de 1983, excepción hecha de las vacaciones escolares. En el curso de los debates se intercaló la conferencia sobre «Moral y ecología» dictada por el profesor Martín Sosa de la Universidad de Salamanca.

Hubo una jornada final dedicada a la evaluación de las actividades desarrolladas y a la preparación del II ciclo, y en la sesión de clausura del sábado 26 de febrero el profesor Enrique López Castellón, de la Autónoma de Madrid, habló sobre «Moral de la crisis y crisis de la moral».

CURSILLO DE ÉTICA Y MORAL EN CASTELLÓN DE LA PLANA

Organizado por varios institutos de Castellón y bajo la tutela del I.C.E. de la Universidad Literaria de Valencia, se ha celebrado en el Instituto de bachillerato «Peñagolosa» un cursillo de ética dirigido por el catedrático de ética y sociología don José Montoya. El objetivo global del cursillo era la indagación de los fundamentos de una *ética mínima* que tenga cabida en los programas de bachillerato, y el intercambio de experiencias docentes relacionadas con el tema.

Partiendo de la necesidad que el profesor tiene de basarse en una *ética mínima*, para el Dr. Montoya hay dos posibilidades teóricas: el *utilitarismo* y la *teoría de los derechos humanos y dignidad de la persona*. Ambas teorías pueden confluir en la práctica docente, donde, según el director del cursillo, sería muy conveniente un acercamiento entre ética y literatura.

La exposición del señor Montoya se enriqueció con las aportaciones de experiencias de los profesores de bachillerato asistentes, que reconocieron la necesidad de fomentar encuentros de este tipo en pro de un mayor rigor en la teoría y la práctica educativas.



Fallos de concursos

CONCURSO DE LITERATURA Y FOTOGRAFÍA 1982 ENTRE EL PERSONAL DEL M.E.C.

El 17 de diciembre de 1982 se reunió el jurado del concurso de literatura. Lo componían Domingo Miras Molina, que actuaba de presidente, Antonio Martínez Sánchez, José M.^a Merino Sánchez y Luis Mateo Díez como vocales, y María Teresa Balbín, Directora del Programa de Actividades Culturales y Recreativas del M.E.C., como secretaria. El fallo fue el siguiente:

Poesía

Primer premio. José Félix Navarro Martín, director escolar de Tomares (Sevilla), por su obra «Intacta noria de siempre».

Narrativa

Primer premio. María del Carmen Mestre Mestre, profesora de E.G.B. en Establiments (Palma de Mallorca), por su cuento «La mudanza».

Teatro

Primer premio. Emilio Ballesteros Almazán, profesor de E.G.B. en Ecca (Granada), por su obra «El quiosco E. Benito».

El jurado del concurso-exposición de fotografía se reunió el 20 de enero pasado presidido por Gerardo Vielba. Los vocales fueron Ángel Carchenilla, Enrique Cotarelo y Antonio Seoane, e hizo también de secretaria María Teresa Balbín. Los premios fueron distribuidos de la siguiente forma:

Blanco y negro

Primer premio. Juan Luis Parrilla Ortiz, profesor de E.G.B. en Cádiz, por su obra «Come carne».

Segundo premio. Ángel Alonso Gundín, profesor de E.G.B. en Fabero-Ponferrada (León), por su obra «La vieja estación».

Color

Primer premio. Antonio Rodríguez Torres, profesor agregado de bachillerato en Zaidín (Granada), por su obra «Amparo».

Segundo premio. Primitivo Sánchez Delgado, profesor de E.G.B. en Leganés (Madrid), por su obra «Mañana imposible».

En nuestras páginas de creación encontrará el lector los primeros premios de poesía y cuento, y el primero y el segundo de cada especialidad de fotografía.



PRIMEROS PREMIOS DE INVESTIGACIÓN PARA PROFESORES DE BACHILLERATO

El 17 de diciembre pasado se concedieron los primeros premios de investigación para profesores de bachillerato. El jurado estaba compuesto por el Director General de Enseñanzas Medias, José Segovia Pérez, como presidente, el Subdirector General de Bachillerato, José Centeno Domínguez y el Subdirector General de Perfeccionamiento del Profesorado, Serafín Vegas González, como vocales, y la Jefe del Servicio de Perfeccionamiento de Enseñanzas Medias, M.^a Teresa Martínez López, como secretaria.

Para fallar el concurso se tuvo en cuenta el asesoramiento de reconocidos expertos en las diferentes materias. Los premios fueron distribuidos así: Latín: Julián González Fernández: *Inscripciones romanas en Sevilla* (1.^{er} premio); Rafael Jiménez Zamudio: *Nuevas consideraciones acerca del resultado de la desinencia verbal indo-europea en latín y en las diversas lenguas itálicas* (accésit). Griego: M.^a del Carmen Fernández Lloréns: *Cotejo de Aben Tosail y las «Eneadas» de Plotino* (1.^{er} premio); Francisco Martín Ferrero: *La autenticidad del capítulo 12 del libro II de la «Política» de Aristóteles* (accésit).

Ciencias naturales: Juan Amador de la Calle Pascual: *Guía básica de las noctuidae españolas* (1.^{er} premio); María José Gómez Miranda: *Geomorfología del occidente asturiano y el mapa geomorfológico correspondiente* (accésit).

Física y química: Francisco López Ruipérez: *Estudio molecular de radicales catiónicos fenotizínicos mediante espectroscopía* (1.^{er} premio); José Ignacio Valenzuela Santos: *Pentahalofenil complejos di y trinucleares de oro y paladio* (accésit).

Dibujo: José Luis Noaín Cendoya: *Carpintería de ribera (construcción artesanal de la embarcación de pesca de Atrazo)* (1.^{er} premio); Carlos Jiménez Martín: *32 grabados realizados en diversas técnicas* (accésit).

Matemáticas: Mariano Antonio del Olmo Martínez: *Realizaciones localmente operantes de grupos* (1.^{er} premio); Juan Esteban Palomar Tarancón: *Existencia de ciclo límite y resultados afines* (accésit).

Inglés: 1.^{er} premio: desierto; Sebastián Balet Roca: *Investigaciones sociolingüísticas de los fundamentos de la gramática generativa* (accésit).

Francés: Marceliano Acevedo Fernández: *Los temas obsesivos en la obra novelesca de Julien Green* (1.^{er} premio); Accésit: desierto.

Lengua y literatura españolas: Emilio Barriuso Fernández: *El léxico de pesca y fauna marina en los puertos de Asturias Central* (1.^{er} premio); Natividad Nebot Calpe: *Estudio lexicológico de la toponimia del Alto Miñes y del Alto Palencia (Castellón)* (accésit).

Geografía e historia: Manuel Rabasco Valdés: *Los secretarios de Hacienda y del Consejo de Hacienda s. XVI y El Real y Supremo Consejo de Flandes y de Borgoña (1419-1702)* (1.^{er} premio); Alberto Benet i Clará: *Història de la ciutat de Manresa. Dels orígens al segle XI* (accésit).

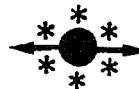
Filosofía: 1.^{er} premio: desierto; Blanca Muñoz López: *Interrelaciones entre la filosofía y la ciencia en la historia de España* (accésit).

NO HUBO PREMIOS EN EL CONCURSO SOBRE SANTA TERESA**Se concedieron tres accésit**

El 15 de febrero se reunió el jurado que había de fallar el concurso sobre «Santa Teresa. Su obra, su época». Tras realizar sucesivas selecciones entre las 13 obras presentadas, acordó declarar desiertos los premios y conceder un accésit de 500.000 pesetas al trabajo colectivo: *Santa Teresa de Jesús: su obra y su época*, presentado por tres profesores del I. B. mixto de Villaverde (Madrid), coordinados por el catedrático Manuel Montero Vallejo.

Entre los trabajos individuales premiaron con un accésit de 250.000 y 50.000 pesetas respectivamente, a la catedrática Yolanda Arencibia Santana y la alumna Alicia Llarena González, ambas del I. B. Schamann de Las Palmas de Gran Canaria.

El jurado lo presidió el Director General de Enseñanzas Medias; fue secretaria la inspectora Concepción Alhambra y como vocales actuaron los académicos Pedro Sainz Rodríguez, José Filgueira Valverde, Antonio Roméu de Armas, Manuel Alvar López, Manuel Seco Raymundo y José López Rubio.



La unión hace la fuerza

ASOCIACIÓN PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Desde el año 1977, en que fueron aprobados sus estatutos, existe en España la Asociación para el Fomento de la Expresión Plástica y Artística (FEPA), con sede en Pontevedra. La idea de su fundación partió de un seminario de expresión plástica organizado por un grupo de profesores de E.G.B. Sus objetivos generales son mejorar y dignificar las enseñanzas artísticas, para las que, como se sabe, no hay una reglamentación oficial suficiente. La ley general de educación reconocía la importancia de estas enseñanzas pero está claro lo poco que se ha avanzado en la práctica.

En su declaración de intenciones la Asociación recuerda la oportunidad de sensibilizar al profesorado ante estos problemas precisamente ahora que se prepara una reforma en profundidad de las EEMM. Asociaciones como ésta pueden aportar mucho al proyecto de reforma que actualmente se está elaborando. Una enseñanza integral, por muy orientada que esté hacia las opciones profesionales —y quizás precisamente por eso—, no puede prescindir del hecho artístico.

La FEPA declara que es necesario: garantizar para este área unos niveles comparativos de exigencia con respecto a las demás áreas; evitar la arbitrariedad con que se imparten sus materias, determinando con claridad la plantilla de profesores que se hagan cargo de la misma; asegurar el cumplimiento por parte de los centros del horario exigido para cada una de estas disciplinas; procurar la capacitación de los profesores encargados de E.A.T.P. y coordinar la enseñanza de estas materias a lo largo de la E.G.B. y el B.U.P.

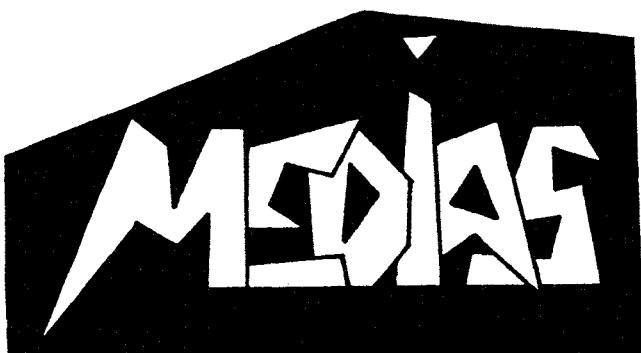
La Asociación organiza visitas a museos, exposiciones de pintores noveles, ciclos de conferencias sobre arte, etc. Está adscrita a la International Society for Education through Art de la UNESCO. Para más información, dirigirse a FEPA. C./ Benito Corbal, 47, 4.^o, Pontevedra.

POR UNA ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Durante el desarrollo de los debates que han tenido lugar entre los profesores asistentes a los encuentros de grupos de física y química (Barcelona, mayo del 82) y las jornadas de investigación didáctica de física y química (Valencia, setiembre del 82), se ha visto la conveniencia de disponer de un cauce permanente de comunicación y coordinación entre los profesores de cualquier nivel educativo interesados en la renovación y mejora de la enseñanza de las ciencias experimentales. Tal cauce quedaría asegurado mediante la creación de una Asociación para la Enseñanza de las Ciencias.

Esta Asociación tendría como fines principales:

- Informar, coordinar y facilitar la difusión de los trabajos que se realicen en el campo de la didáctica de las ciencias experimentales.
- Establecer relación con otras asociaciones extranjeras con los mismos fines y con organizaciones internacionales en el campo de la enseñanza de las ciencias.



Para lo cual se serviría, entre otros, de los siguientes medios:

- Edición de un boletín de la Asociación.
- Organización de un encuentro anual que se celebraría cada año en un distrito universitario diferente, en colaboración con las entidades educativas de tal distrito.

Como consecuencia se tomó la decisión de constituir una comisión gestora que incluyera representantes de todos los distritos universitarios del Estado.

Esta comisión gestora acordó:

- Realizar una campaña de información entre los profesores de ciencias y un sondeo de su posible adhesión a tal Asociación.
- Informar y recabar la colaboración de todas las entidades educativas de cada uno de los distritos universitarios.
- Confeccionar y difundir el número cero del boletín informativo de la Asociación.

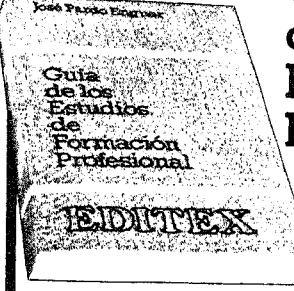
Los interesados en pertenecer a la Asociación pueden dirigirse a Íñigo Aguirre de Cárcer, ICE de la Universidad Autónoma, Cantoblanco (Madrid).

CENTRO MADRILEÑO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS

Patrocinado por el Ayuntamiento y la Diputación de Madrid, el Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas se propone servir de aglutinante para las experiencias educativas y las investigaciones en materia de enseñanza que por falta de estímulo o de medios de difusión no llegan a ser suficientemente conocidas. El CEMIP hace un llamamiento a todos los interesados de Madrid y provincia para que remitan proyectos, trabajos realizados o en fase de realización, que tengan por objeto cualquier área del campo educativo.

Al mismo tiempo, el CEMIP abre un foro de experiencias educativas, todos los jueves a las 19 horas, donde los profesores pueden exponer las distintas experiencias educativas elaboradas en sus aulas, de forma que la labor particular pueda tener la repercusión que merece. Los trabajos podrán ser remitidos con antelación o presentados personalmente en el foro, donde serán debatidos.

El CEMIP tiene su sede en C./Palma, 36. Madrid-10. Telfs. 232 46 32 y 231 67 93.



**GUIA
de los estudios
de
FORMACION
PROFESIONAL**

TODO LO QUE INTERESA
Y ES PRECISO CONOCER SOBRE
FORMACION PROFESIONAL

- Concepto y alcance de la Formación Profesional
- Evolución histórica de la Formación Profesional
- La nueva Formación Profesional española
- Los planes de estudio
- Acceso a los diferentes grados de Formación Profesional y conexiones con el resto del sistema educativo
- Títulos y certificados de Formación Profesional
- Los centros de Formación Profesional
- Elementos estructurales de los centros de Formación Profesional
- Elementos personales: el profesor
- Elementos personales: el alumno
- Organización docente de los centros de Formación Profesional
- Notas. Índice cronológico de Disposiciones legales citadas. Índice analítico

de interés para:

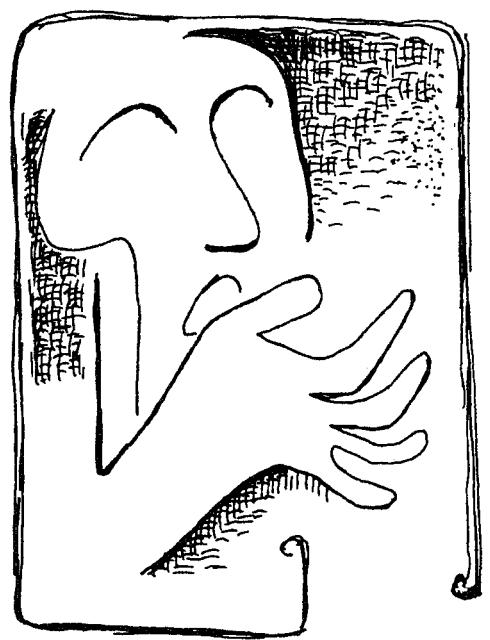
- Directores, Jefes de Estudio y Profesores de Centros de F.P., E.G.B., B.U.P.
- Opositores a Formación Profesional
- Funcionarios Ministerio Educación

Y todo el que se sienta interesado por este tema, especialmente de cara a la anunciada reestructuración de la Formación Profesional.

UN VOLUMEN
CUIDADOSAMENTE EDITADO.
TAMAÑO 12x18.
265 PAGINAS.
INDICES LEGISLATIVOS:
ANALITICO,
BIBLIOGRAFICO.
CUBIERTAS EN
COLOR.
PLASTIFICADAS.

Pedidos a:
EDITEX
RAFAEL CALVO, 18
Tels. 410 22 00
Madrid-10

H○Y N○S HABLA...





José Segovia

José Segovia Pérez, Director General de Enseñanzas Medias

(Diálogo con Felipe B. Pedraza Jiménez)



Il despacho del Director General cae sobre una de las zonas más ruidosas y contaminadas de Madrid: el Paseo del Prado. Tiene, a cambio, una contrapartida: su ventanal deja ver en toda su extensión el Jardín Botánico que fundó, en el siglo XVIII, Carlos III. La alusión al monarca ilustrado y reformador no es ociosa. José Segovia ha dedicado muchas horas de estudio a indagar la penetración de la ciencia moderna en España, las acciones y reacciones que semejantes novedades provocaron bajo el reinado del «alcalde de Madrid». Junto a los conocimientos llegaba una nueva mentalidad (racionalismo, liberalismo, sentido epicúreo de la existencia, fe en el progreso...) que pugnaba con viejos hábitos y costumbres. Nuestro entrevistado participa de esa actitud, se siente cordialmente próximo a los intentos de reformar, modernizar nuestra sociedad. Cree que la ilustración, la enseñanza es el camino obligado para ese cambio que describe ilusionadamente. Sin embargo, deja traslucir obstáculos entrevistados, las tremendas dificultades de la obra que ahora empieza.

Su voz es grave, cálida, un poco rota. Voz de profesor. Su tono intenta persuadir y persuadirse. Mira siempre a los ojos y su mirada acompaña el ritmo de sus frases; trata de transmitir con ella lo que las palabras no dicen: pregunta con un breve parpadeo, busca el asentimiento o se sorprende con un leve gesto ante el desacuerdo. En ese caso se repliega y se dispone a escuchar. Invita a la confidencia. En su timbre, grave y relajado, y en sus ojos adivinamos mucha cordialidad. Si hay un mito diametralmente opuesto a José Segovia es el de la esfinge; si hay una imagen pelicular alejada de su carácter es la del jugador de póker.

No pueden extrañar nuestros lectores que el diálogo empiece con una pregunta íntima, personal.

El día tiene pocas horas

—*¿Cómo se encuentra ante la trama que rodea a un director general? ¿Cómo vive la nueva situación?*

—Recuerdo el primer día, después de la toma de posesión... Me encontré solo en el despacho a las 9 de la mañana; la mesa limpia de papeles salvo uno, y qué papel... Se me cayó todo encima.

(Ríe con una chispitina de cansancio. Se para a reflexionar y continúa.)

Ahora hay un sentimiento, o varios, que me dominan. Primero: que el día tiene pocas horas. Segundo: que esto es gestión fundamentalmente y yo...

—*¿Cuál es la aspiración del Director General?*

—Yo quiero cambiar las enseñanzas medias; pero el trabajo habitual de gestión es todavía muy importante. Es difícil atender a todo. Ése es un sentimiento. Otro sentimiento es el del profundo cansancio físico que me invade por las tardes. Además, está la frustración de no estudiar, no leer, no estar con mis amigos... Y me preocupa. Porque yo tengo conciencia clara de que esto es un parentesis en mi vida y, aunque parezca mentira, pienso en mi reincisión cuando vuelva a la vida normal.

—*Siguiendo con las cuestiones personales, ¿la amistad, la cordialidad, el gusto por la conversación... qué representan en la vida del nuevo Director General?*

—Para mí es terrible el sentimiento de incomunicación y la soledad. No puedo con ella. A veces me invade aquí, en medio de ese ajetreo constante, de esta maraña que inevitablemente gira en torno a un político.

—*¿No está reñida esa sensibilidad humana con la política?*

Cada problema que abordo, lo abordo como si fuera lo único que tengo que hacer en la vida

—Yo tengo en estos momentos un sentimiento que es básico: cada entrevista que tengo o cada problema que abordo, lo abordo como si fuera lo único y definitivo y último que tengo que hacer en esta vida. Claro, llega el final de una mañana y me encuentro reventado, porque he vivido cada problema como si fuera mío y hubiera que resolverlo en el momento. Me digo: «Tengo que alejarme, tengo que distanciarme de los problemas»; pero me es imposible. La mayor parte de las veces no puedo. Y eso supone cansancio físico y síquico.

—*¿Cómo ha sido su actuación política?*

—Llevo diez años ya en el PSOE y en la FETE. He tenido eso que llaman cargos de representación, cargos importantes o cargos de poder: estar en el comité federal es importante, rehacer desde la nada un partido en una provincia, como hice en Ávila, puede ser importante. Sin embargo, nunca me he lanzado sobre los cargos. No sé si los he despreciado, si he tenido miedo... Es un conflicto. En la Dirección General tengo la excusa de que éste es un asunto que me gusta, al que he dedicado toda mi vida. Si me hubieran ofrecido otro puesto, incluso de más importancia, no lo hubiera aceptado. Me gusta esto porque he padecido los problemas de la enseñanza media, me siento profesor.

La reforma de las enseñanzas medias, ahora mismo, es una utopía

En montones de charlas, por la noche, en torno a unas copichuelas, con los amigos he dicho: «Si alguna vez pudieramos...». Pues ahora nos encontramos con que a lo mejor podemos hacer algo de lo que pensábamos. Hace diez años, cuando era peníne de la Autónoma era más revolucionario y más utópico. Bueno, en el fondo creo que la reforma de las enseñanzas medias ahora mismo es una utopía, algo aún lejano. En aquellos tiempos me dicen que tenemos que encontrarnos en esta situación y no me lo creo.

—*La conversación va tan fluida que se nos mezclan los temas. No sé si es mejor abandonarse al ritmo de la charla o ceñirnos al orden que habíamos preestablecido. Antes de seguir con la carrera política y académica quizás convengan algunas precisiones biográficas. José Segovia es madrileño y de Chamberí...*

—No. Me da un poco de vergüenza, pero nací en el barrio de Salamanca, en la calle Menorca. Me recrié en Chamberí. A los cinco años fui a vivir a la calle Juan de Austria y luego a Alonso Cano. De ahí «salí para casarme», que se dice. Y ahora vivo en «La Bomba».

—*¿Dónde estaba la pradera de San Isidro y se celebraba la verbena del Santo?*

—Ahí mismo.

Soy «vasco consorte»

—*Esto de ser madrileño y estar en el gobierno central nos lleva a tratar de las autonomías. ¿Cómo siente esta cuestión palpitante» un capitalino? ¿Qué ligazón puede tener con la periferia?*

(José Segovia se ríe, sonríe y deja que de los ojos se escape un guiño de complicidad.)

—Soy «vasco consorte». Estoy casado con una vasca de Algorta y hace 17 años que veraneo por esas tierras. Me llevo muy bien con mi suegra, que es una excelente cocinera. En Algorta me encuentro a gusto. Incluso ahora, cuando un madrileño muchas veces puede sentirse incómodo. La historia y valoración del centralismo es compleja. Al estudiar el siglo XVIII, me he encontrado con que un campesino castellano pagaba el triple de impuestos que un labrador catalán o vasco. En esos casos te preguntas: ¿hasta qué punto la periferia es víctima del centralismo? Yo tengo que hablar de mi Madrid. Que me lo han destruido. Recuerdo de niño —me he criado en la calle— cuando Madrid era una ciudad encantadora. Hoy tenemos que decir que es «invivible» pero insustituible. Nos lo han destrozado.

—*¿No era una fatalidad?*

A los madrileños nos han roto nuestra identidad

—Pues, hombre, no sé. Creo que tenía remedio, que no era necesario tanto crecimiento incontrolado. Tenemos unas ventajas burocráticas evidentes. Pero nos han roto nuestra propia identidad. En la inauguración del mundial, por ejemplo: cada región presentó su folclore. ¿Qué salió de Madrid? Unas verbeneras estúpidas. ¿Qué ha sido de nuestro folclore? No lo hemos cultivado. Madrid era un «castillo famoso», ¿dónde está la herencia árabe? Se nos ha birlado. Yo soy madrileño por parte de madre, que es carabanchelera. Mi padre era de Ávila. Madrid es una ciudad entrañable porque a nadie se le pide el carné de identidad. Aquí te puedes encontrar terroríficamente solo o entrañablemente rodeado. Depende de cómo se viva.

—*Nuestro Director General es amigo del asfalto...*

—He atravesado la vena bucólica, ésa de decir «me voy al campo y planto pavos» y cosas así. Pero no, yo soy urbano, radicalmente urbano.

—*Sin embargo, la carrera académica le ha llevado a otros sitios.*

—Bueno, eso es muy largo. Estuve en la privada. Di unas clases muy bonitas a mayores de 25 años en el antiguo PPO; explicaba historia de la ciencia. Ha sido la mejor experiencia que he tenido en mi vida. Fui peníne en la Autónoma, hice los cursos de doctorado y empecé la tesis. En esa época tuve magníficos compañeros: Alfredo Deaño, Pilar Castrillo, Ubaldo Martínez Vega... Un grave asunto familiar —mi mujer estuvo a punto de morir de parto— me obligó a dejarlo. Además, las 18.000 pesetas mensuales que cobraba con dedicación exclusiva no eran suficientes. Decidí presentarme a las oposiciones de agregados y las gané.

**No echo de menos la universidad.
Me gustaría, eso sí, que en la
media se pudiera investigar con
mayores facilidades**

—La vocación de nuestro Director General es fundamentalmente universitaria...

—Pues, no. No echo de menos la universidad en absoluto. Me gustaría, eso sí, que en los centros de enseñanza media se pudiera investigar y estudiar con mayores facilidades. ¿Por qué hay que limitar la investigación a la universidad? En la media hay más relación entre los profesores, hay una vinculación más personal con los alumnos... Son posibilidades desaprovechadas.

—Hay quien investiga, quien estudia.

—Pero no en la medida y con las facilidades que debieran existir.

(En los últimos tiempos José Segovia ha hecho un esfuerzo para dejar el tabaco. Sin embargo, a estas alturas de la tarde, tras mil reuniones y despachos, pide con cierta ansiedad un cigarrillo. Los redactores de esta revista nos permitimos señalarle que es un retroceso en el camino de la virtud y un mal ejemplo para cuantos nos lean. Nos mira entre suplicante y divertido. No hay más remedio que transigir con el vicio.)

—¿Por qué institutos ha pasado el Director General?

—Estuve en el «María de Austria» de penene. En Arenas de San Pedro y en San Sebastián de los Reyes, de agregado. En el «Ortega y Gasset» estuve un solo día porque conseguí el acceso a cátedra y me fui un año a Manzanares. En Ocaña estuve dos, de donde pasé al ICE de la Complutense y de allí a la Dirección General. Mi actual destino es la cátedra del instituto de Parla.

—Nos interesa particularmente esa faceta de profesor. ¿Cuál es su concepción de la enseñanza? ¿Los profesores son personas que instruyen en las diversas disciplinas o son un colectivo que forma ciudadanos libres?

(El Director General esperaba esta pregunta. Se ríe entre malicioso e ingenuo. Con la risa todavía en los labios inicia la respuesta.)

—Yo creo que las dos cosas. La enseñanza media es la época en que los chavales adquieren una cultura básica, imprescindible. Pero esa cultura implica actitudes.

(Una secretaria irrumpió en la conversación. Presenta a la firma unos documentos. El Director arquea las cejas, mira con atención los folios que se le extienden, mueve los ojos siguiendo las líneas y traza vertiginosamente unos signos. Vuelve a la conversación que manteníamos.)

El problema hoy es que los programas están recargados. No hay tiempo para ser maestro de actitudes o, mejor dicho, sólo lo puedes ser indirectamente. De todas formas, creo que no se puede separar una cosa de otra.

—Un ejemplo.

—Alfredo Deaño: enseñaba lógica divirtiendo.

**La sicología es fundamental
en la educación**

—Sabemos que el Director General es un apasionado de la sicología. ¿Qué papel juega esta ciencia en la educación? ¿La reforma llevará gabinetes sicológicos a los centros? ¿Qué opinión le merecen los tests?

—Yo los he aplicado, pero estoy muy de vuelta. La sicología es fundamental en la enseñanza. La ley general de educación prescribe la existencia de gabinetes. Hasta ahora sólo los tenemos en los centros de enseñanzas integradas, las antiguas universidades laborales: 22 en toda España. Es muy poco. Por otro lado, ha habido una inflación de tests. Hoy todo es dislalia, disgrafía o dislexia; todo se intenta resolver con reeducaciones. Yo soy leigo en la materia, pero me permito recordar la estrecha relación, a veces olvidada, entre el medio social y económico en que se vive y el rendimiento académico. El fracaso escolar de algunos alumnos rurales se debe exclusivamente a las barreras lingüísticas.

—Quizá el problema pueda mirarse desde otro ángulo. ¿No es perniciosa la obra de los medios de comunicación que uniformizan en exceso el lenguaje? Oímos en todo momento y lugar muletillas y frases hechas, cuya comprensión no siempre alcanza el hablante, que se imponen por igual a los grupos urbanos y a los rurales.

—Con una diferencia: la televisión parte del habla de un colectivo, no del otro. Es un lenguaje que se dirige a todos, pero no es el de todos. Uniformiza por abajo, y eso es grave. A mí me maravilla que en Inglaterra se pueda decir como un elogio: «Habla el inglés de la BBC». Aquí cuando se le dice a un señor «Hablas el castellano de la TV» es un insulto.



Para mí es terrible el sentimiento de incomunicación y la soledad.

—*¿Volvemos a la sicología? El profesor es sujeto también de reacciones...*

—Efectivamente, y a veces muy complicadas. La relación académica se reduce frecuentemente al campo del saber, de la información. Rara vez un profesor se permite expresar afectos. Eso me parece fatal. Los alumnos deben acostumbrarse a que el profesor es una persona normal con sus lógicas reacciones cordiales. Hay montones de estudios donde se dice que el sentimiento más habitual del profesor es la ansiedad, la soledad. Yo he vivido esa curiosa sensación: veo que cada año tengo uno más y los alumnos siempre tienen la misma edad.

Yo no quiero hacer envejecer a mis alumnos

Me afectó muchísimo lo que leí en la Autónoma el verano pasado, en un curso de historia de la ciencia. Había una pintada ácrata —tan salada y graciosa como todas las pintadas ácratas— que decía: «¡¡¡PROFESORES, NOS HACÉIS ENVEJECER!!!». A mí mis profesores me avejentaron; no todos, pero sí muchos. Yo no quiero contribuir al envejecimiento de mis alumnos.

—*Le preocupa esa cuestión?*

—Pues claro que me preocupa. Es fundamental que el profesor conozca su situación. Porque corre el peligro, como cualquier ser humano, de proyectar sobre los demás sus frustraciones y conflictos. Además es imprescindible que tenga unos mínimos conocimientos de dinámica de grupos, saber cómo se maneja un colectivo, qué relación se establece entre sus miembros, qué tensiones se generan.

—*Eso no es algo más intuitivo que objeto de aprendizaje?*

—Hay unas técnicas, pero la solución no está sólo en manos de la técnica. Cada cual tiene su personalidad que ha de desarrollar y a la que no puede renunciar. Pero, a veces, hay conflictos inútiles, que se resuelven si el profesor es capaz de enfrentar a los chicos con sus propias contradicciones. Esto es intuitivo y técnico. Hay que formar al enseñante no sólo para que comunique conocimientos, sino también para organizar la convivencia en el aula.

Están en estudio posibles alternativas a las oposiciones

—*Esto enlaza con otro asunto, que interesa y preocupa: ¿Qué va a pasar con las oposiciones?*

—Este año se celebrarán. Pero hay un equipo estudiando posibles alternativas: formar el profesorado en las facultades, crear escuelas especiales o seguir con las oposiciones, si se demuestra que es el mejor procedimiento o el menos malo. O otras posibilidades que puedan apuntarse. En cualquier caso, será un sistema tan objetivo como sea posible.

—*En la reforma que se avecina qué va a ocurrir con los centros piloto?*

—Queremos que sigan existiendo. Pero tendrán que demostrar su eficacia. Los que sean refugio de muelles comisiones de servicio serán suprimidos. La reforma...

(No tengo el proyecto en el cajón de la mesa, ¿eh? Hay que discutirlo y debatirlo). La reforma habrá que experimentarla poco a poco, no es obligatorio que se haga en los actuales centros piloto. Probablemente sugiramos a otros varios que se encarguen de llevar a la práctica determinadas innovaciones. Hay mucho por hacer, muchas ideas...

—*No son utópicas?*

—Para mí la utopía sigue siendo válida, sin utopía no se podría vivir. El problema —y la esperanza— es que parte de esos proyectos se pueda hacer realidad, porque, además, son necesarios.

No se puede decir que toda resistencia al cambio sea mala

—*Podemos concretar los programas?*

—Hasta ahora la escuela se ha limitado a trasmisir información.

—*No es eso un tópico?*

—Puede que lo sea, pero la cuestión sigue sin resolverse. ¿A qué va a dedicarse la escuela? ¿A inculcar patrones culturales? Necesarios, pero que implican una ideología. Y ahí está lo que dicen Bourdieu y compañía de la reproducción inconsciente de estructuras aprendidas.

—*Es obvio —y es un pero que nos atrevemos a poner al Director General— que al niño no se le puede enseñar contra la sociedad, porque la sociedad va a perseguir y marginar esos comportamientos. La escuela ha de mantener un difícil equilibrio entre la convergencia con lo que la realidad le puede ofrecer y le va a tolerar y la divergencia que permite cambiar, progresar.*

—Dicho de otra manera, no se puede decir que toda resistencia al cambio sea mala, puesto que es una resistencia homeostática del organismo, que tiende a su propia supervivencia. Lo difícil es eso. O cambia nuestra sociedad y se adecúa a la realidad o perece. En las enseñanzas pasa algo parecido. Hoy los programas son acumulativos, están hechos con la ansiedad de informar más y más, en un momento en que no puede asimilarse ya toda la información que se produce y cuando interesa más aportar criterios de selección de esa información.

—*Ésa es una actitud tradicional o nace en los años 60? ¿No es fruto del desarrollismo? En la vieja enseñanza, lo hemos dicho antes, las actitudes pesaban mucho. Era una formación moral. En cambio, la ley de educación quiso ponerse a la altura tecnológica...*

Hay una alternativa a la especialización excesiva

—En parte es así, pero heredamos también tradiciones más remotas. La distinción entre ciencias y letras, por ejemplo, se debe a que la revolución científica y técnica se hizo fuera de la universidad. Después esta institución reclamó para sí esos saberes y englobó en la antigua cultura literaria, las nuevas tecnologías, las nuevas carreras, pero como algo ajeno. La ciencia moderna tampoco había logrado la integración. Acentúa la especialización.

Cada problema lo abordo como si fuera lo último que tengo que hacer en la vida...



Cuando Galileo matematiza la física y descubre el método científico, disocia del ámbito de la totalidad un sistema, el del movimiento, y lo analiza. Las ciencias modernas han nacido de disociaciones, son disociaciones.

—*¿Era evitable? No vemos otra salida.*

—Sí, sí, tiene una salida. La sociedad moderna necesita especialistas, pero, ¿han de especializarse ya en la adolescencia? Una de mis funciones es lograr que los alumnos salgan de esa etapa de enseñanza obligatoria (hasta los 16 años) con una cultura básica que les permita enfrentarse airosoamente a los problemas de esta sociedad moderna. Además, hay que impartir los conocimientos precisos para que un determinado número pueda seguir los estudios superiores. Habrá que analizar —y yo creo que romper— la idea de acumulación, e ir contra la excesiva especialización. Ésta es mi posición inicial, pero luego la discusión pública y el debate dirán la última palabra.

—*Van a fundirse, como se rumorea, la formación profesional y el bachillerato?*

—Una de las pocas cuestiones que todo el mundo acepta, más o menos, es la del «tronco común».

—*¿Cómo tendría que ser ese tronco?*

—Una ampliación de los años de gratuidad en la enseñanza obligatoria, con los peligros y contrapartidas que eso tiene: prolongación forzosa de la adolescencia, menor motivación, etc. Es un riesgo..., pero hay que dar a los jóvenes ciudadanos una formación práctica y teórica.

—*En la misma proporción?*

—En nuestra tradición se ha minusvalorado lo práctico. La deshonra legal del trabajo llega hasta 1803, que se dice pronto. Hay que acabar con eso. Para colmo de males, la formación profesional ha nacido viciada y se ha planteado como una alternativa de segunda fila al bachillerato.

—*Poner en marcha el «tronco común» va a presentar innumerables problemas prácticos...*

—Y jurídicos.

—Amén de las resistencias que puedan ofrecer profesorado, alumnos, o los padres, hay problemas de espacio. ¿Los centros de formación profesional se van a utilizar para impartir el tronco común, junto a los de bachillerato? ¿Dónde se van a continuar los estudios especializados?

—No hay una respuesta inmediata. Es uno de los asuntos que estamos estudiando.

—*Suponemos se preverá un programa de construcciones.*

—Más que de construcciones, de dotaciones y reconversión de los centros. Eso puede suponer una pérdida de densidad, de plazas por m² construido. Es otro obstáculo, pero también hemos de plantearnos la reconversión de los espacios escolares porque los actuales no reúnen las condiciones pedagógicas mínimas. Sé que esto es una revolución, una utopía. Vamos a ver hasta qué punto podemos realizarla.

—*No teme equivocarse nuestro Director General?*

—Sé que nos vamos a equivocar, lo que no quiero es que los errores sean los mismos que hemos sufrido hasta ahora.

Tenemos el deber de consultar al profesorado

—*Y el profesorado?*

—Ésa es otra incógnita. Tengamos presente que existen cuerpos distintos, que se han exigido para el ingreso titulaciones diversas.

—*Hay directrices concretas para aclarar estos conceptos?*

—Todavía no.

—Al decir «todavía no», ¿quiere decir que el profesorado puede conservar la esperanza de que se le consulte?

—No sólo la esperanza, sino el derecho y el deber. El derecho suyo y el deber nuestro. Hombre, habrá que atenerse a la reforma del estatuto de la función pública, que va a ser un esfuerzo de reducción y racionalización de los cuerpos. La administración pública en España es una maraña. Sólo en la enseñanza media me he encontrado con seis o siete cuerpos a extinguir. Tenemos el problema de la homologación de los profesores de las universidades laborales, la integración de los de F.P., etc. Si no abordamos estos asuntos, nunca se solucionarán. Vamos a intentar resolverlos; pero, tranquilos, se les va a consultar, por supuesto.

—*Con qué criterio se va a abordar esa reducción racionalizadora?*

—Está claro que habrá que buscar ante todo y sobre todo el bien común. Es muy difícil. A veces los problemas, más que problemas son maldiciones, como decía un antiguo ministro. Yo creo que es el momento de que la generosidad de las personas se manifieste, la ocasión para romper con el gremialismo. A lo mejor soy utópico, no sé.

El cuerpo único es una utopía que no se puede llevar a la práctica

—*En la Dirección General existe la esperanza de llegar al cuerpo único?*

—Eso es una utopía, lamentablemente. Gabinetes anteriores han preparado el terreno de manera que eso hoy no se puede llevar a la práctica. Pero hay otras posibilidades: la carrera docente, por ejemplo, siempre queprimen los valores científicos y docentes sobre la antigüedad.

—*El profesorado está dispuesto a aceptar estos criterios científicos y docentes frente a los resueltamente objetivos como es el de la antigüedad?*

—Estoy convencido de que es un sentimiento general. Hasta ahora el profesorado ha esperado muy poco del ministerio. Eso lo he contado en un artículo que apareció hace unos pocos meses en el *Boletín informativo de Acción Educativa* *. Se ha creado un círculo vicioso: el profesor no ha innovado porque al ministerio no le ha interesado ni le ha dado los medios y el MEC no ha incentivado al profesor porque lo ha creído reticente a toda renovación.

El próximo año habrá una reducción de tres horas lectivas

—*Qué ha cambiado o qué se pretende cambiar?*

—Queremos romper ese círculo vicioso. Para eso contamos con la voluntad política y con unos medios: incentivación, motivación, participación. Vamos a satisfacer los derechos del profesorado, pero no vamos a regalar nada. Ha de haber una mayor atención y una mayor exigencia. Yendo a las concreciones: el ministerio puede re-

ducir el número de horas lectivas, pero a cambio de una mayor permanencia en el centro, investigando, estudiando, al servicio de los alumnos.

—*Aunque esta Dirección General no es económica, suponemos que algo tendrá que decir respecto a los horarios y retribuciones.*

—Claro que sí. Sobre todo cuando yo defendí el año pasado el decreto de horarios y retribuciones que no se cumplió. El próximo curso habrá una reducción de tres horas lectivas tanto en bachillerato como en F.P. El decreto de retribuciones dependerá de lo que se nos dé en los presupuestos generales. Vamos a intentar asumir una parte (no es posible precisar la cuantía) de la deuda que hay en la equiparación con el personal no docente. Ésa fue mi postura el año pasado y en ella sigo.

—*Estamos hablando de incentivación. En el artículo a que hemos aludido, el Director General, antes de serlo, escribió:*

«Sin una competencia interpersonal eficaz de la clase directiva, la organización se convierte en campo propicio para la desconfianza, el conflicto intergrupal, el conformismo, la rigidez, etc., lo cual lleva, a su vez, a una disminución de la eficacia de la organización.»

Nos llaman la atención estas prédicas porque recogen, y conste que lo aplaudimos, un esquema burgués de comportamiento que acentúa la competencia.

La burguesía aportó valores que hoy debemos admitir todos

Nuestra pregunta no afecta sólo a esta Dirección General sino a todo el programa de gobierno. Al espectador atento le da la impresión de que el PSOE se propone hacer la revolución burguesa. ¿La va a hacer de una vez por todas?

(El Director General se ríe con franqueza. Adivinamos por su expresión que está disfrutando casi tanto como nosotros. Empieza a contestar con ciertas cautelas.)

—Yo no sé si esto se puede decir o no. La desgracia del PSOE es que tiene que llevar a cabo en España lo que en Europa ha hecho la derecha, que es la racionalización del estado.

—*Quizá ése sea el secreto de los diez millones de votos.*

—Es posible.

—Esta ilusión mayoritaria puede obedecer al deseo de abandonar el mundo feudal o semifeudal que hemos padecido. El hecho de que la competencia sea criterio de promoción es capital. Es paradójico: el socialismo que nació para reducir los desvaríos del espíritu competitivo e individualista de la burguesía va a tener que potenciar y proponer en nuestro país las aspiraciones individuales para servir al bien común.

—Tengo que precisar ahí un par de cosas. La revolución burguesa está hecha, en parte. Nosotros la tenemos que acabar. Está hecha en la parte externa, en la parte de los bienes de consumo.

* El artículo a que se refiere el Director General es «El profesor ante la reforma de las enseñanzas medias. Crónica de otra muerte anunciada», en *Boletín informativo de Acción Educativa*, n.º 16 (1982), págs. 13-15.

—No está hecha en las mentalidades.

—Eso es. La revolución industrial se hizo en la década de los sesenta...

—Una revolución industrial coja.

—Y tan coja, 200 años después de lo normal.

—Se ha hecho con tecnología ajena. Nuestra burguesía no ha logrado lo que lograron las burguesías europeas en su día: inventarse un mundo nuevo. Nos han inundado con un modelo foráneo y nos hemos encontrado con unos «cacharros» nuevos y unas mentalidades viejas. La limpia competencia como medio de promoción no siempre se entiende. Los sectores «progresistas» han visto con malos ojos ese esquema mental. Sin embargo, parece que el gobierno socialista quiere abandonar paternalismos.

—Para acabar de liarla, voy a citar a un autor conservador. Toynbee mantiene que la transferencia de tecnología acentúa la dependencia del país receptor. ¿Por qué? Porque la tecnología es lo que él llama «valores densos» o «rígidos» que entran rápidamente y se asimilan enseñada. Pero los valores «blandos», como las actitudes éticas, el espíritu de competencia entran menos. Ahora mismo vemos cómo la gente está manejando los ordenado-

res, la «chatarra» que llaman, pero no entienden el contenido, el programa, que es el meollo. Yo he de reconocer que los burgueses tienen valores que debemos admitir todos. ¿Cómo no admitir la igualdad jurídica ante la ley, el valor del individuo, la libertad? Son los valores básicos que la burguesía reivindica desde el siglo XVII. Pero hoy hay valores nuevos, una nueva ética, la solidaridad, la justicia correctora, lo que Russell llamaría tensión entre la libertad y la organización.

—Entre las aportaciones capitales de la burguesía se cuenta la ópera...

—Y la música barroca, que destaca por vez primera al solista sobre la orquesta. Landsheere viene a decir que uno de los problemas en todos los movimientos sindicales es que tienden a no primar la competencia individual para favorecer la igualdad. Eso no me parece bien. No estoy de acuerdo, siempre que no haya arbitrariedades. El problema es la arbitrariedad. ¿Valores burgueses? Pues claro que sí. En el siglo XVII yo hubiera sido un decidido partidario de la mentalidad burguesa. El proceso económico-político español de los últimos tiempos va en esa dirección. Si la década de los sesenta es el momento de la revolución industrial, las elecciones del 77 fueron la consolidación de ese movimiento.

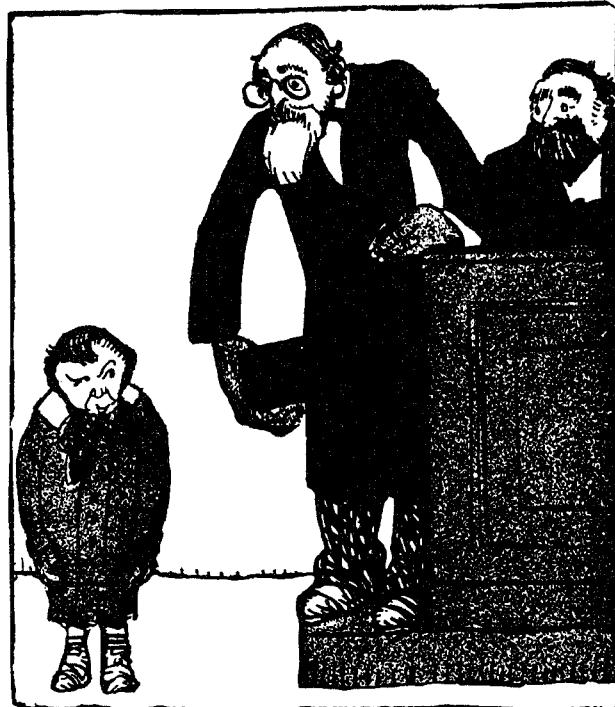
EL PROFESOR ANTE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS:

CRÓNICA DE OTRA MUERTE ANUNCIADA.

José Segovia

Cuando se anuncia una reforma de la Enseñanza por parte del Ministerio el profesor tiene la misma reacción instintiva que aquel paralítico que va a Lourdes en espera de un milagro que le devuelva el uso de las piernas; cuando su silla de ruedas pierde el freno y comienza a deslizarse por una pronunciada pendiente, el recurso que le queda es suplicar a la Virgen que le deje como está, porque recuerda en ese momento que, como Groucho, puede pasar de la nada a la más absoluta miseria.

Es el triste recuerdo, no único pero sí más general, que al profesor queda después de las múltiples reformas "padecidas". Y lo de "padecidas" va en serio. En ninguna, ninguna, ocasión, el profesor de enseñanza media ha sido el agente propiciador o conductor de los cambios operados en la enseñanza. Porque no ha querido, porque no le han dejado... o por ambas cosas a la vez. Según Koestler, la tentación pri-



Hay que reformar el estado para que la burocracia no mate la espontaneidad

Quedan por hacer las modificaciones necesarias del aparato del estado para alcanzar la reforma política, ya que no hubo ruptura.

—*Las cortes franquistas se autodisolvieron.*

—Sí, el *harakiri*. Hay que reformar la organización del estado para que la burocracia no mate la espontaneidad. Cuando era penene, mantuvimos una huelga sin conseguir la reacción del Ministerio. Al final del curso nos negamos a firmar las actas y...

—*Mandó a la policía.*

—No, nos amenazaron con el despido.

—*Existe actualmente la voluntad de llevar los asuntos de cerca, en corto, de tomar decisiones con la rapidez y urgencia que la vida moderna requiere?*

—Sí, sí, radicalmente. Creo, además que cuento con una ventaja. No es por el eslого del cambio; pero es que efectivamente hay momentos en que la sociedad baja la guardia ante la novedad y la encaja con más facilidad. Estamos en uno de esos momentos. Hay que aprovecharlo. Después vuelve a fosilizarse. El desafío es si vamos a tener la imaginación precisa. Espero que sí. No obstante, el otro día el ministro Maravall verbalizó algo que era en mí un sentimiento difuso y que me preocupa: ganar unas elecciones da derecho a gobernar, pero ello no implica necesariamente el poder hacerlo: las resistencias son fuertes, la inercia grande, los hechos tozudos y opacos. A veces es desesperante.

—*Casi nada...*

—Contamos con una ventaja: la reforma no es un tema polémico políticamente; no se van a desatar unas guerras escolares. El objetivo es tan claro, tan delimitado, nos va en juego tanto, que no va a ser difícil llegar a ponernos de acuerdo. Está por fijar el procedimiento de consulta a padres, profesores, alumnos, sindicatos, partidos, etc.

—*A fuerza de no usarlos, ¿no están obstruidos los canales de comunicación?*

—Los desatascaremos. Hay otro grupo que está estudiando los problemas de participación...

—*No teme que se cumpla la maldición que parece pesar sobre las comisiones? ¿No le asusta esa definición según la cual una comisión es un conjunto de personas que individualmente nada pueden hacer pero que, reunidas, concluyen que no se puede hacer nada?*

—Quizá la sicología del cambio sea una coyuntura feliz para que las comisiones no caigan en esa inercia que ha paralizado tantos procesos. Hay que dar un voto de confianza a toda una trayectoria de lucha, de trabajo, de reivindicación.

—*Pero, ¿no es muy distinta la lucha en la oposición que el ejercicio del poder? ¿No existe el peligro de sentirse justificado por el pasado reivindicativo?*

—No, no. Al revés: para evitar la frustración hay que hacer lo que uno siempre ha pensado. No podemos ceder a la inercia administrativa.

Hay que adecuar las enseñanzas a las exigencias de la vida diaria

Antes de tres meses estará listo el primer borrador

—*¿No es un grave problema que el Director General no tenga en el cajón el programa de las reformas?*

—Lo tengo, pero no lo voy a decir (*sonríe*), quiero decir que no lo voy a imponer, no tengo la osadía de afirmar que mi proyecto sea único.

—*Pero la experiencia aconseja que se discuta sobre algo, sobre un proyecto inicial...*

—Sí, sí, claro. Ya tenemos incluso un calendario. El equipo encargado de elaborar el primer borrador de lo que puede ser la reforma está en proceso de constitución. Antes de tres meses estará lista una propuesta inicial y se someterá a consulta.

—*¿Qué perseguirá ese texto?*

—Detectar las deficiencias actuales de la enseñanza media, desde un punto de vista pedagógico, socioeconómico, de la igualdad de oportunidades, de la adecuación al trabajo. Ha de ofrecer un panorama de los estudios secundarios en Europa, recoger las objeciones al actual sistema, hacer un estudio prospectivo de cómo va a evolucionar la población activa, etc. Después habría que elaborar una estructura nueva acorde con los objetivos anteriores y desarrollar los planes de estudio correspondientes, cuantificar profesorado, describir medios didácticos y materiales necesarios, abordar la readaptación de centros, establecer plazos concretos de aplicación, reajustes con otros niveles y solventar los problemas económicos.

—*Se van a atajar de verdad las dilaciones que lastran cualquier proyecto gubernamental? Da la impresión de que las cautelas administrativas son tantas y tales que para desarrollar una función con eficacia no queda más alternativa que burlarlas. Es paradójico y contraproducente. ¿Se va a encontrar remedio a esta situación?*

—Sin ningún género de duda. Ya lo apuntaba antes: no hay que matar la espontaneidad.

—*Volvamos al equipo que trabaja en la reforma de las enseñanzas medias.*

—Tiene una misión prospectiva. Uno de sus fines es acercar la institución escolar y el mundo del trabajo: pero no se trata, claro está, de que los centros se dediquen a preparar «carne de tajo». El segundo objetivo es fomentar la investigación en los centros, y en tercer lugar lograr una enseñanza que ofrezca al alumno una formación básica para enfrentarse con éxito a los problemas de la vida. Un alumno del siglo XIX, que es cuando surge la enseñanza media, no tenía que saber cómo funcionaba un ascensor, un ordenador o un coche. Hay que adecuar los programas a necesidades del cotidiano existir. En tiempos pasados a la institución escolar se les prescribían unos objetivos y los cumplía. Hoy no. ¿Por qué? Pues porque ha habido un desfase cada vez mayor entre la complejidad del mundo y la fosilización de los programas. La reforma académica no es un problema político ni de partido. Es una necesidad urgente. Nos jugamos la supervivencia.

—*No habría que insistir en los valores morales más que en tanta tecnología?*

—Sí, claro. Yo estaba hablando de valores nuevos. Por ejemplo, el aprendizaje que debemos ofrecer debe ser innovador, es decir, anticipatorio de situaciones futu-

ras. Y también ha de fomentar la participación. Hasta ahora la institución escolar inculca la pasividad. Se dice, y es terrible, que un alumno de COU escribe peor que en 3.º de básica. Recuerdo una cita de Gerard Mendel, que es un individuo muy curioso...; aparece en *La rebelión contra el padre*, un libro muy bonito. Bueno, pues dice que el niño, sin estar capacitado para responder y defenderse, está tantos años en la escuela, en manos de profesores y maestros, que «lo convierten en un ser lo suficientemente estúpido como para formar parte de la sociedad de los adultos». Hay que incitar a la renovación. En estos últimos años se repite que el mundo va a morir por una explosión nuclear, o de frío, o por falta de agua, etc. Parece que el inconsciente colectivo se proyecta en forma de autodestrucción. ¿Por qué tenemos que resolver el problema de la energía cuando ya casi no tenemos tiempo para resolvérselo? Hay que entrar en una dinámica nueva: vamos a prever las situaciones, a anticiparnos. Es un cambio que ha de llegar a la escuela. ¿Cuánto tardaremos en asimilarlo? ¿Ochenta años, un período generacional?

—*Hay que contar con la aceleración histórica y el poderío de los medios de comunicación.*

—Tenemos interesantes ejemplos de adaptación a las circunstancias. Al empezar la segunda guerra mundial, la carrera de medicina en EE.UU. duraba cinco o seis años. Sin embargo, la necesidad obligó a prepararlos en un tiempo más corto. Y salían médicos que operaban heridas con seis meses o un año de preparación. No es, evidentemente, nuestra propuesta. Pero se nos plantea una pregunta: ¿es necesaria tanta repetición en los programas?

—*¿Qué hacemos, pues, con los niños?*

—Volvemos a toparnos con la adolescencia forzosa. Hay que llenar esos años de estancia obligatoria con imaginación, creatividad, etc. Es curioso que al método científico se dediquen los diez primeros párrafos del libro de texto. Y luego no vuelve a aparecer para nada.

Las autonomías podrán completar el programa común con asignaturas que atiendan a sus peculiaridades

—*La voluntad de cambio e innovación podría canalizarse a través de lo que se ha llamado la «escuela pública» administrada por una suerte de patronato del que formen parte los profesores, padres y representantes del entorno social? ¿Van a encontrar acogida ese tipo de proyectos?*

—Jurídicamente ya la tienen en el texto constitucional que garantiza la libertad de creación de centros.

—*Pero... ¿se van a financiar?*

—De momento, esperemos que surjan esas iniciativas. Luego veremos. Tengamos presente, además, que la gestión va a pasar a las autonomías. Al gobierno central le van a quedar unas competencias muy claras y delimitadas.

—*Pueden establecer las autonomías sus propios planes de estudio?*

—No, en absoluto. Es competencia del estado la fijación de programas y niveles mínimos, así como las titulaciones y convalidaciones. Podrán, eso sí, añadir disciplinas complementarias.

(Podríamos seguir hablando sobre el tema, pero ya hemos robado casi tres horas del tiempo precioso de nuestro entrevistado. Nos queda, sin embargo, una última pregunta.)

La «Nueva revista...» tiene como fin fomentar la investigación y unir a todos los docentes

—*¿Cómo concibe la Nueva revista de enseñanzas medias?*

—Permitásemelos hablar con cierto orgullo de padre. Fue una de las primeras decisiones que adopté. Sin duda por deformación profesional. Los docentes son una comunidad con intereses peculiares y una problemática común. Éste es un órgano, no el único, para la comunicación entre ellos. Debe potenciar la investigación tanto didáctica como propiamente científica.

—*Y la creatividad.*

—Sí, claro. Pero, ¿investigar qué es?

—*Nos referimos a la creatividad artística.*

—También tiene su lugar. Hemos hablado varias veces de la falta que hace la imaginación. Además, yo no veo abismos insalvables entre la actitud artística y la científica. Ambas son dos posturas críticas, dos voluntades de profundizar en la realidad. Es paradójico constatar que la enseñanza de las ciencias es terriblemente dogmática. Eso lo dice Kuhn por activa y por pasiva. Y la ciencia, como el arte, ha de ser crítica y abierta. Galileo instauró un método crítico, descubrió una forma nueva de ver la realidad. En cambio, la tradición escolar lo fosiliza. La revista ha de aportar ese sesgo indagatorio y fomentar las comunicaciones entre todos los sectores. Por eso se llama *Nueva revista de enseñanzas medias*, no de bachillerato,



porque se dirige también a formación profesional, enseñanzas integradas, etc. Para conseguir una publicación de calidad hay que recurrir a un sistema de censores.

—*¿No es ambigua la expresión?*

—En el lenguaje técnico, en el «argot» científico se llama «censores» a unos señores que se leen y seleccionan, «censuran» científicamente los artículos que llevan. El término quizás sea desafortunado, se ha cargado de connotaciones odiosas, pero es el que se usa en sociología de la ciencia. La lengua no es nuestra, depende del tiempo y la masa hablante. No va a haber, desde luego ningún género de censura política. Tiene que potenciar todo lo que sea *innovación, participación, cambio, investigación y creatividad*.

—*Confiamos en que, efectivamente, podamos ser útiles al conjunto de la nación.*

—Al conjunto de las enseñanzas medias en concreto.

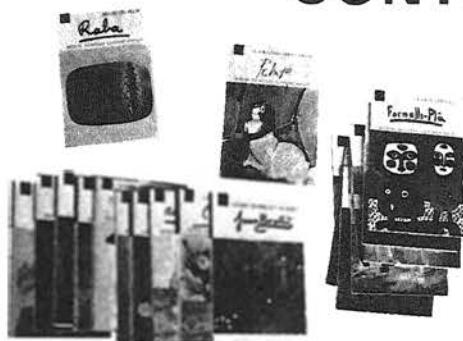
La entrevista ha concluido. Mientras recogemos los materiales, el Director General, muy generosamente, nos dice que ha disfrutado mucho con este diálogo. La verdad, se le ve satisfecho... y cansado. Son las nueve de la noche. Desde las ocho de la mañana está en su despacho. El ruido de los coches, la polución que se dibuja bajo la luz de las farolas se hace más evidente al acabar la conversación. Ese Madrid invisible, del que no podemos prescindir, sigue agitándose entre el Botánico y la Dirección General.

(Fotos: J. M. Benavente)



Esto, fundamentalmente, es gestión...

ARTISTAS ESPAÑOLES CONTEMPORÁNEOS



La Colección ARTISTAS ESPAÑOLES CONTEMPORÁNEOS ha sido editada con la misión fundamental de dar a conocer la vida y la obra de los más relevantes artistas españoles de nuestro tiempo, como un justo y reconocido homenaje a los músicos, pintores, ceramistas, arquitectos y escultores que ocupan un puesto de honor en el panorama artístico de la España actual.

Los 171 títulos, al precio de 150 ptas. cada uno (salvo el núm. 100, cuyo precio es de 400 ptas.). Están agotados los núms. 1, 2, 3, 12, 13, 24 y 26, siendo el precio total de la Colección 24.850 ptas.

CANTIGAS DE SANTA MARÍA DE ALFONSO X EL SABIO

LAS CANTIGAS DE SANTA MARÍA DE ALFONSO X EL SABIO: Obra compuesta de dos discos de larga duración, grabados por «Música Ibérica», de Holanda, e incluidos en un libro de 128 páginas, ilustrado con 94 reproducciones en color. Esta obra ha obtenido el «Premio Internacional de la Crítica Discográfica I.R.C.A.», en Nueva York (1981), y el «Premio Ministerio de Cultura» a la mejor grabación cultural, en la V Bienal Internacional del Sonido, en Valladolid (1981). El precio de la misma es de 6.000 ptas.



Precio especial de ambas obras adquiridas conjuntamente: 20.000 ptas.

Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Venta en:

- Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ciudad Universitaria, s/n. Teléf. 449 67 22. Madrid-3.
- Planta Baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Teléf. 222 76 24. Madrid-14.
- Paseo del Prado, 28. Teléf. 467 11 54. Madrid-14.

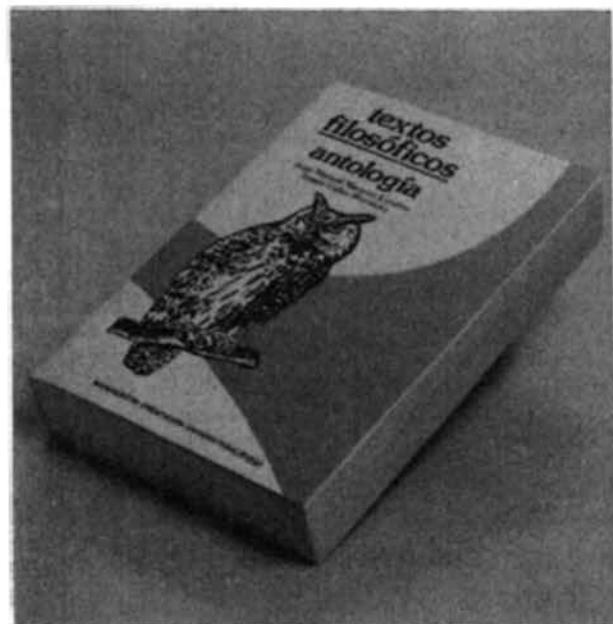
textos filosóficos

antología

**Juan Manuel Navarro Cordón
Tomás Calvo Martínez**

Esta antología ha surgido de la convicción de que no hay mejor acceso a los pensamientos de los filósofos que la lectura de sus mismos textos, desde la lectura e interpretación de sus obras es como mejor se inicia y desarrolla el proceso de formación del individuo.

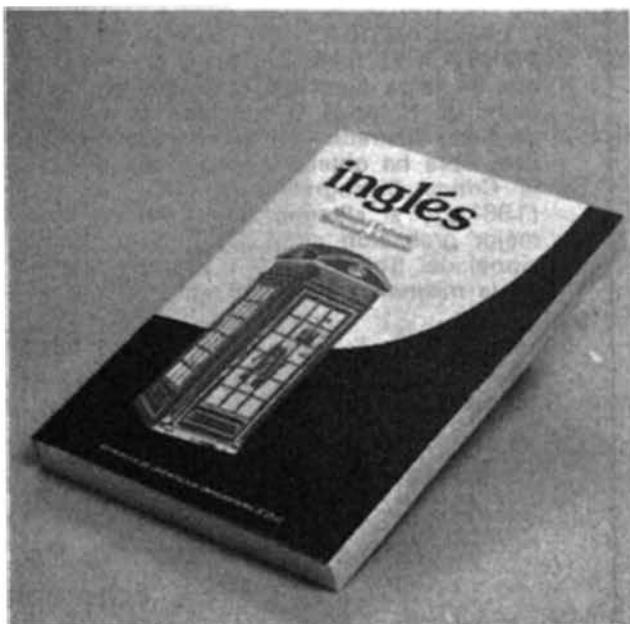
La galería de filósofos aquí recogidos nos parece lo suficientemente amplia y diversa como para ofrecer unos materiales de trabajo en que apoyar el estudio histórico de la filosofía, incluso en algunos niveles universitarios.



inglés

**Manuel Estrany
Richard Johnson**

Este libro no se basa en ninguna teoría particular sobre la enseñanza de lenguas modernas. Pueden encontrarse en él influencias de los llamados "Traditional Approach", "Audio-Lingual Approach", "Cognitive-Code Approach", así como del reciente "Communicative Approach". Cada sistema dedica una especial atención a uno o varios aspectos determinados dentro de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Hemos intentado recoger de cada uno de ellos aquellos elementos que nos permitan componer un curso variado, equilibrado y ameno.

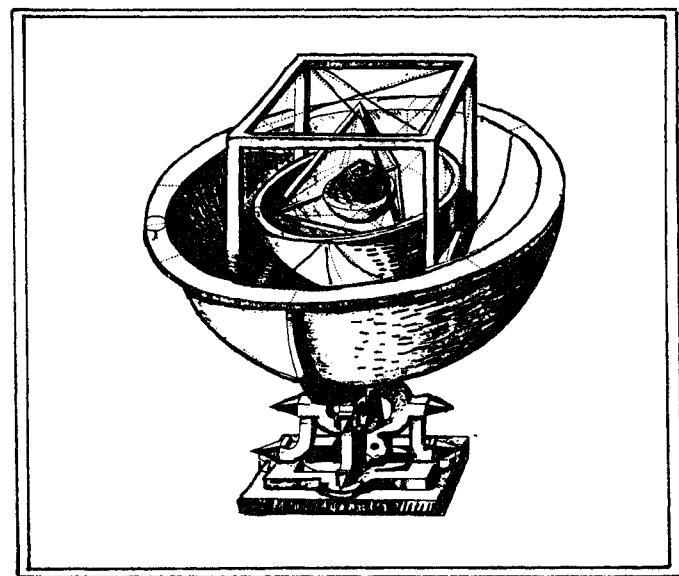


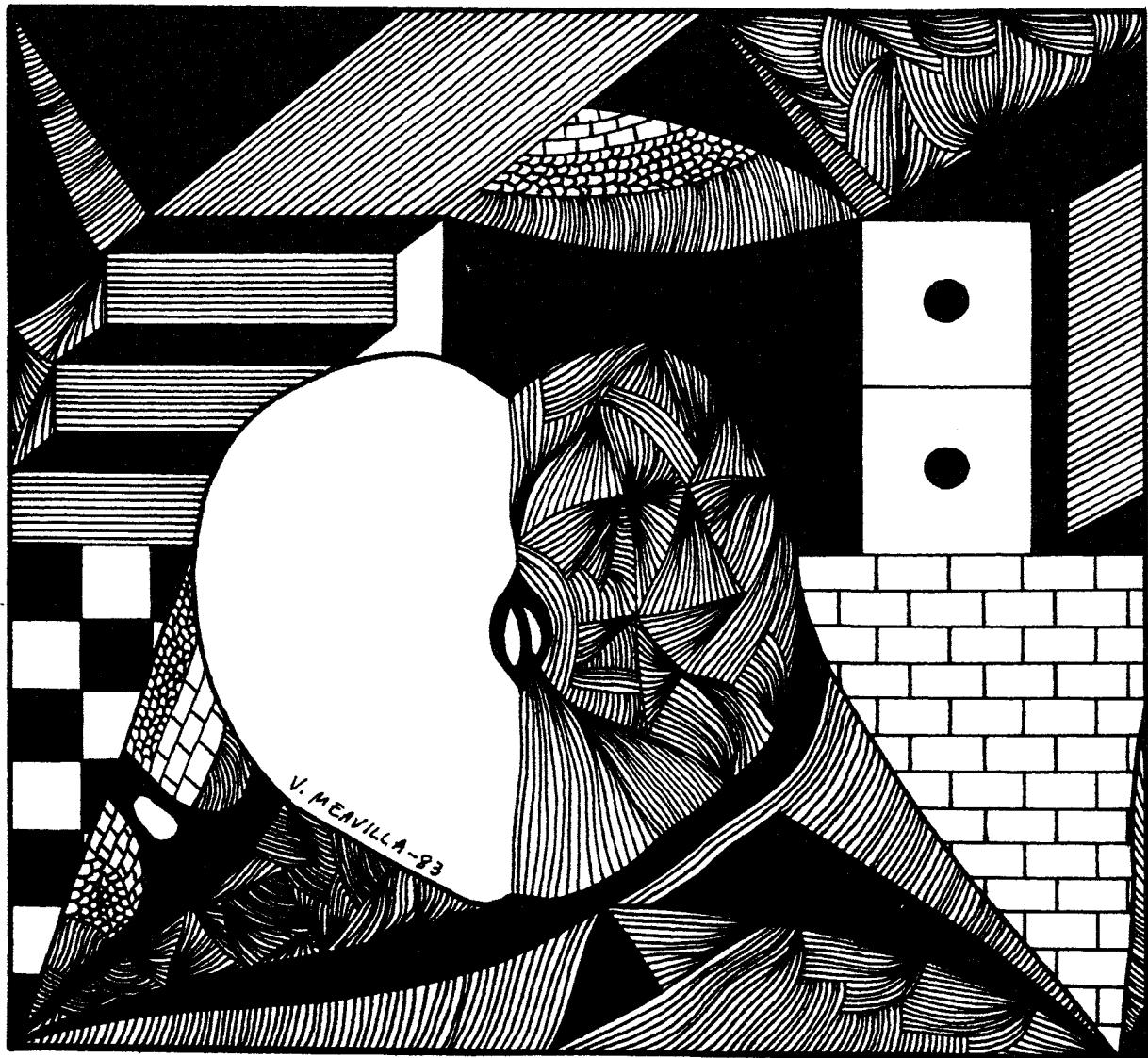
**MANUALES DE ORIENTACION
UNIVERSITARIA**

anaya

Iriarte, 4. Tel. 246 86 04. Madrid-28.

LA MADRE DE LA CIENCIA





EL CUENTO

Medio de expresión y de conocimiento

Servando V. CORRALES GÓMEZ*

LOS CUENTOS Y LA PSICOLOGÍA DEL ADOLESCENTE



Lo cuento es un medio en el que se pueden estructurar una serie de aspectos de orden expresivo, de una manera disciplinada y cuyo objetivo es la comunicación del sujeto mediante los lenguajes gráfico y literario. Este trabajo puede realizarse en cualquier nivel de enseñanza media, e incluso antes, debido a que los alumnos no están condicionados por ninguna norma ajena a sus propios intereses comunicativos.

La elaboración de un cuento es interesante por esa diversidad de elementos que implica y que han de complementarse entre sí. Esto va muy relacionado con la capacidad de asimilación de elementos de todo tipo, que podemos englobar bajo la etiqueta de «culturales», y su empleo como significantes personales.

Podemos fijarnos en el hecho de que, muchas veces, los contenidos específicos de cada asignatura chocan con una deficiente utilización de los medios de expresión oral, escrita y gráfica, que dificulta la asimilación. Estos aspectos son, entre otros: capacidad descriptiva, de análisis y de síntesis, sentido estético o compositivo, sentido espacial, vocabulario, sentido creativo, observación, retentiva, ... Por el contrario, lo que aparece a menudo son una serie de estereotipos y tópicos.

Estos aspectos están relacionados con variables de orden psíquico y por tanto podríamos utilizarlos como técnicas proyectivas de la personalidad.

De hecho, se han realizado numerosos trabajos en torno a los dibujos sobre personas y cosas, realizados de una manera espontánea, sin imponer un estereotipo, y desde el punto de vista de la observación de determinadas funciones intelectuales. Se trata de las técnicas proyectivas que utilizan el dibujo para el diagnóstico: Koch, Buck, Abel, Harms, Fay, García Yagüe, Goodenough, etc. Algunos de los aspectos que sondean estos tests son: el grado de subordinación a estereotipos del entorno (o grado de acomodación a las pautas estándar), el descubrimiento de las dificultades que subyacen en el trabajo, la utilización de recursos y experimentos o la propia capacidad de autocorrección, crítica y coherencia.

Cada escena, y todo el cuento, debe reflejar una idea totalizadora en la que estén integrados todos los elementos.

Entre los tests de dibujo más conocidos en castellano está el de F. Goodenough (1926), incluidos en casi todos los manuales de psicología. Según García Yagüe, es una prueba de inteligencia de alcance limitado que necesita revisión y complemento y que no debe emplearse sola para tareas de clasificación de sujetos.

* Profesor Agregado de Dibujo en Pinto (Madrid). Licenciado en Psicología.

La madurez que se muestre en esta prueba, según los distintos ítems, tiene una clara correlación con estímulos culturales y puede también reflejar algunos trastornos emocionales. Los aspectos que se estudian con el test son: presencia de detalles, manejo de proporciones, acomodación a las leyes naturales, congruencia de posiciones, proporciones y detalles, expresividad y plasticidad lógica.

Entre los elementos que se analizan figuran los siguientes: tronco, hombros, extremidades unidas al tronco, cabellos, prendas de vestir, detalle de dedos, perfil, etc.

Lo que a nosotros nos interesa es, sobre todo, el nivel plástico; no obstante, comenzaremos echando un vistazo al guión del cuento.

EL GUIÓN: HISTORIA, ESCENARIO, ...

El guión es, normalmente, previo a la ilustración. Es el elemento que va a estructurar ésta. Ha de ser original, es decir, pensado o elaborado por el sujeto, aunque pueda utilizar todo tipo de datos o material ya existente o interpretar algún esquema conocido. Es sabido que, en casi todas las narraciones, se sigue un esquema, a veces convencional.

Esto se ve fácilmente en lo que respecta al escenario donde se desarrolla la historia (en cuentos, novelas, en el cine incluso). Casi todos los escenarios utilizados se pueden incluir en los siguientes: un viaje (por los más diversos medios), una comunidad (aldea, pueblo, castillo, patio de vecinos, bosque, isla, granja de animales —cuando se utilizan simbólicamente, al modo de las fábulas clásicas—, la selva), un banquete (o boda)...

Cuando la historia es más extensa o compleja (no suele ser el caso del cuento) se pueden combinar varios escenarios, sucesiva o simultáneamente.

El escenario es algo que conviene valorar por sus implicaciones simbólicas inherentes. Algunos escritores y cineastas aman especialmente determinados escenarios, donde sitúan casi siempre sus historias (las épocas históricas también nos pueden sugerir ideas similares).

LA EVOLUCIÓN DE LA EXPRESIVIDAD

De los trabajos seleccionados —que vamos a analizar— se puede deducir que el alumno de BUP, en general, desconoce la capacidad expresiva que pueda tener el escenario, como desconoce también el recurso metafórico de emplear personajes, animales u objetos para expresar sus ideas. Por otra parte, haciendo un breve paréntesis, también ha perdido o acaso no ha desarrollado nunca la capacidad de narrar una historia, bien con palabras o

bien con imágenes. El bagaje expresivo es, por tanto, deficitario a la altura de BUP. En lo gráfico se van a reflejar numerosos estereotipos o «maneras» procedentes de los tebeos tipo «Mortadelo», los dibujos de Disney o las portadas de discos. En lo literario, junto a las mencionadas deficiencias en la estructura y desarrollo de una idea, se da una pobreza de ideas, de observación, de retentiva y de vocabulario.

¿Podemos achacar esto a una carencia de método, es decir, a que no se le ha facilitado, de una forma metódica, los materiales oportunos y su uso expresivo? Lo que es indudable es que, por encima de esto, ha estado casi siempre la aglomeración de datos en compartimentos estancos, sin relación ninguna entre sí y su utilización estrictamente memoria.

El resultado es que al llegar a COU —y esto es una evidencia estadística—, la capacidad expresiva y la percepción sensitiva e intelectual de lo exterior han alcanzado niveles raquílicos y las lagunas formadas a lo largo de los cursos precedentes serán muy difíciles de salvar.

En qué momento se fomenta el estudio u observación de la realidad en el alumno, de acuerdo con sus necesidades evolutivas y de qué modo se lleva a cabo, es algo que parece no plantearse la «enseñanza» hasta el momento. En cualquier caso, el contacto con la realidad se hace como algo suplementario, en el sentido que tiene el suplemento dominical de un periódico: como pasatiempo informal, no como método fundamental de trabajo.

IMPERSONALIDAD Y PEREZA INTELECTUAL

Sucede entonces que, cuando el alumno se expresa —y ésta es otra conclusión de los trabajos seleccionados— suele haber un desnivel entre el contenido y la forma, entre el pensamiento del sujeto, que ya muestra capacidad de plantearse cuestiones de cierta entidad, y los medios expresivos que emplea, bastante rudimentarios por lo general (rigidez, pobreza de recursos plásticos y literarios, carencia de datos, etc.). A menudo, los trabajos reflejan un interés por los propios problemas o los del entorno, incluso por los estados de ánimo o rasgos conflictivos del carácter, que personifica en niños o figuras como don Triste, don Olvi, don Parlanchin. Otras veces, el contenido es de evasión, es decir, no reflejan la realidad de su autor, quien se limita simplemente a copiar los esquemas más superficiales de los cuentos conocidos de donde difícilmente pueden extraerse significados intelectuales. Ante estos casos de impersonalidad, se puede deducir cierta pereza intelectual, si no una inmadurez de pensamiento (imaginación y percepción, principalmente) o incluso un cierto «bloqueo» comunicativo.

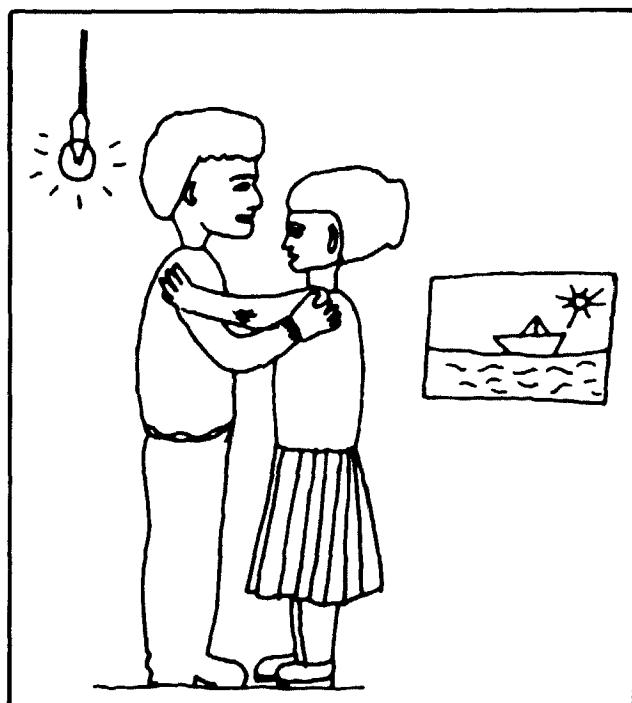
Lo habitual es la primera actitud: que los temas sean cercanos a las vivencias o preocupaciones personales. Algunos de los temas son: la injusticia, la incomunicación, la tristeza, la soledad, la delincuencia, la deshumanización, la polución, el paro, la pobreza, la guerra, el trabajo deshumanizado, la gran urbe, el equilibrio ecológico, etc. Estos nos pueden dar la pauta de hacia dónde van los intereses de sus autores y hacia dónde podría enfocarse el contenido de las diversas asignaturas.

Personajes que aparecen anejos a estos temas son, entre otros: plantas con sentimientos, extraterrestres o campesinos que se extrañan de la vida moderna, animales maltratados, inmobiliarias usureras... Algunos proceden evidentemente del contexto familiar: la madre sola, el hablador empedernido, el niño que abandona el hogar, el hijo único, la niña sin amigos, etc.

COMENTARIO DE LOS DIBUJOS SELECCIONADOS

En cuanto al aspecto plástico o artístico, veamos unos cuantos ejemplos de ilustraciones llevadas a cabo en primer curso de BUP.

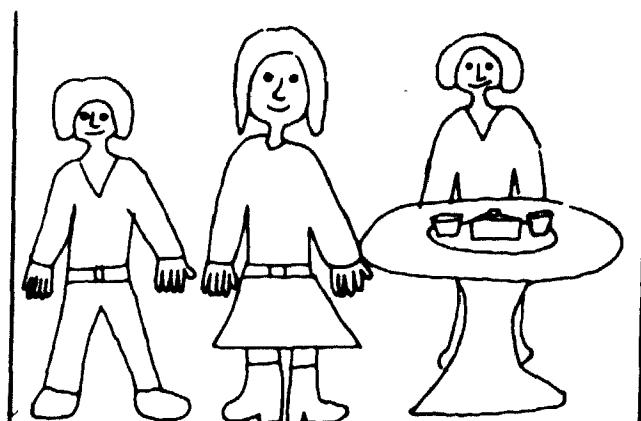
DIBUJO 1



La primera de ellas se refiere a la historia de un niño que triunfa en su vida profesional; su mérito es reconocido por sus padres y él consigue realizar su sueño de poseer un gran avión. Tiene, por tanto, un final feliz. La realización de la imagen

muestra una torpeza que indica poca evolución expresiva para la edad (15 años); el escenario se ha simplificado al modo de los tebeos; una línea de base sustituye a cualquier perspectiva y el «deorado» indica que las figuras se encuentran en una especie de salón. El cuadro está tan esquematizado como si lo hubiera dibujado un niño muy pequeño. Los medios, en suma, pueden considerarse poco desarrollados, aunque el tema está al mismo nivel, es decir, bastante simple, a pesar de que su autor es de los de notas más brillantes dentro del curso.

DIBUJO 2

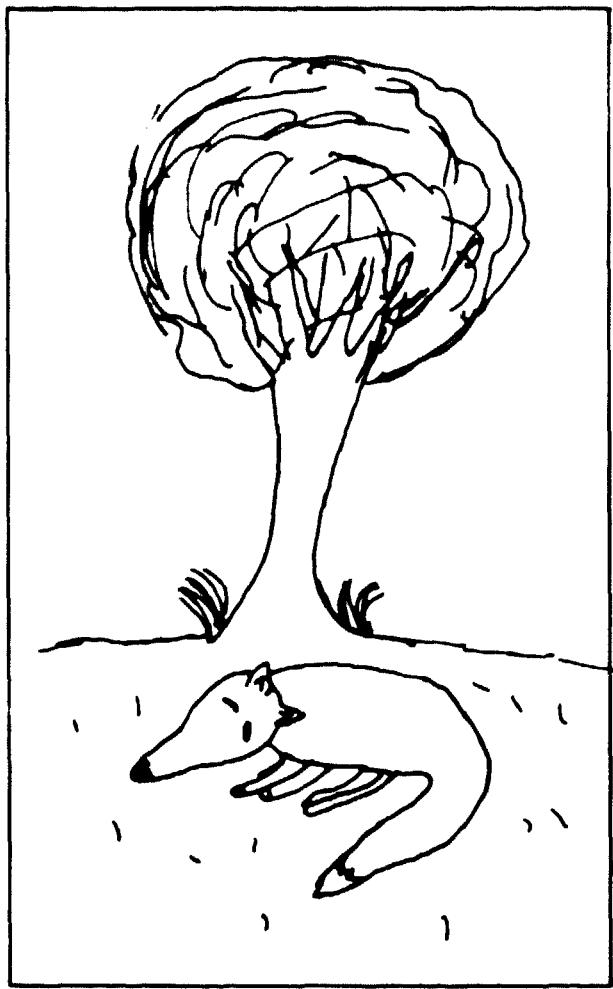


El segundo ejemplo se nos presenta con una rigidez aún mayor en los personajes que mantienen una frontalidad absoluta y que aparecen iguales, en la misma actitud, casi repetidos; la escena carece de toda sugerencia de movimiento. Si analizáramos las figuras mediante el test de Goodenough encontrariamos probablemente una baja puntuación por la ausencia de datos perceptivos: los elementos ornamentales de las figuras son mínimos (estamos también ante un autor de 15 años) y el único indicio de escenario está en la mesa que se interpone entre la madre y la figura de la derecha, al parecer el padre. No obstante, aparece una intención de representación espacial al encontrarse la mesa encima de ella.

DIBUJO 3

En el tercer ejemplo encontramos una representación de cierta expresividad, correspondiente a un tema ecológico lleno de sentimentalismo. En cuanto al enfoque se deja ver cierta ambigüedad entre la representación realista y la estilización. Como en los anteriores, hay una representación naturalista pese a no dominarse los datos de la realidad (el árbol, por ejemplo, está garabateado). En la zorra hay un intento de estilización que no llega a reali-

zarse y que puede responder más bien a un descubrimiento de su forma.



DIBUJOS 4-5

En los ejemplos 4 y 5, puede observarse una influencia de las ilustraciones estándar, que llega al mimetismo en la primera de ellas (evidentemente una figura de Disney) y que, en la segunda, refleja la «torpeza» de ciertos dibujantes profesionales. Por otra parte, las historias que ilustran eran igualmente estereotipadas o impersonales, carentes de una visión subjetiva o «comprometida» con la realidad.

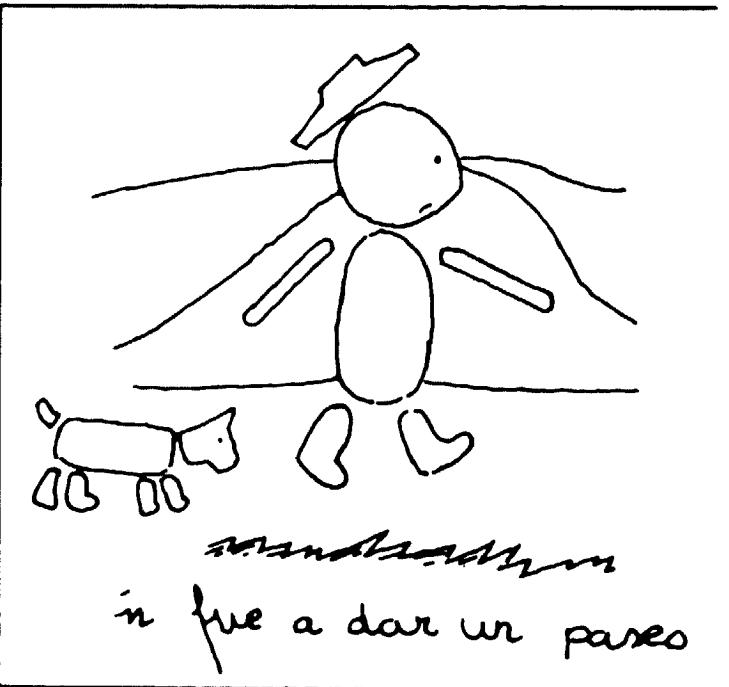
El cuento. Medio de...

DIBUJO 6

Desde el punto de vista, no ya de lo artístico, sino de la originalidad, es muy preferible la ilustración siguiente. La historia a la que se refiere es la de un niño solitario (un tema más subjetivo, posiblemente reflejo de su autor). También está enfocado desde un punto de vista naturalista (esta intención realista parece ser general). Hay un intento de reflejar movimiento, lo que indica que su autor (también de 15 años) posee mayor grado de observación. El mismo sentido tiene la papelera y el detalle de un papel junto a la misma. El árbol, pese a ser un elemento cotidiano en el entorno del autor, es, sin embargo, más esquemático que en anteriores ejemplos: casi se podría llamar un boceto de árbol. En cuanto a las proporciones de la figura, son similares a las de los personajes de tebeos, como también el recurso para indicar movimiento en la piedra. En esta ocasión hay una mayor madurez en el contenido que en los medios de representación.



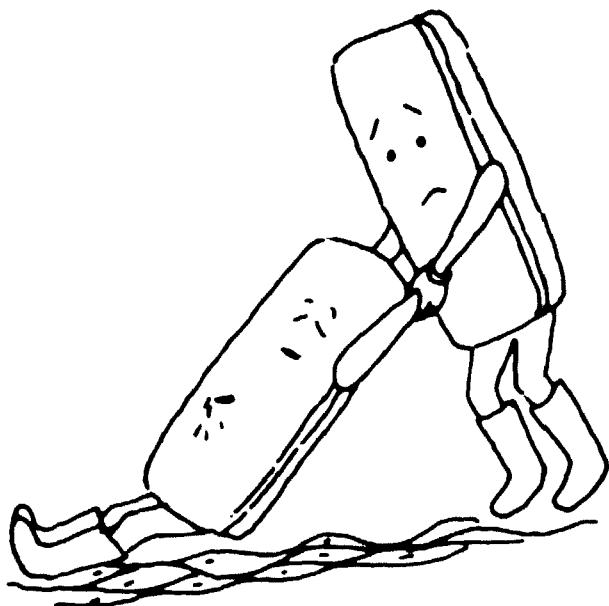
DIBUJO 7



Veamos a continuación una ilustración más estilizada. La solución que se ha dado a la figura dista mucho de todas las anteriores. Al no dominar la realidad, su autora, de 14 años, ha optado por una simplificación alejada de los esquemas convencionales en los tebeos. El escenario está igualmente sugerido por un par de líneas. Este puede ser un camino muy apropiado en la ilustración de cuentos: la simplificación o eliminación —como en este caso— de aquellos elementos que podrían resultar difíciles de representar de una manera realista tales como detalles de la figura o elementos del paisaje. La estilización de formas es una solución inteligente cuando no se poseen los datos de la realidad. No obstante, la mayoría de las veces se adopta la imagen realista, pese a la falta de dominio. Pocas veces se enfoca la ilustración con un sentido expresionista y mucho menos con un sentido abstracto.

DIBUJO 8

Otra estilización muy acertada, también muy apropiada para nuestra finalidad, es la que sigue. La temática del cuento es ingeniosa: la descripción de los componentes de la sangre y la explicación de su función (uno de los temas de Ciencias Naturales). En esta ilustración concretamente se ven un par de leucocitos que acaban de tener un enfrentamiento con elementos infecciosos. Su autor se ha inspirado en la forma de esos componentes a los

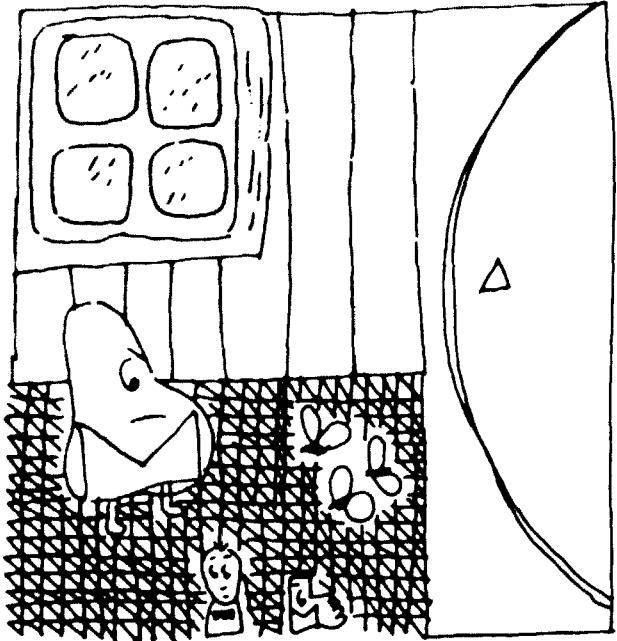


... A LOS LEUCOCITOS.

que ha añadido brazos y piernas. Las facciones están simplificadas, pero muestran expresividad. El escenario de los hechos son los vasos sanguíneos. Puede considerarse otra ilustración apropiada por lo personal y porque, además, el tema ha requerido un estudio de los componentes diversos de la sangre y su función, con una recopilación de datos que luego se estructuran en la historia, en todo lo cual han confluido una serie de aspectos (imaginación, estudio de la realidad, elementos de expresión, etc.) hacia los que deben tender estos trabajos.

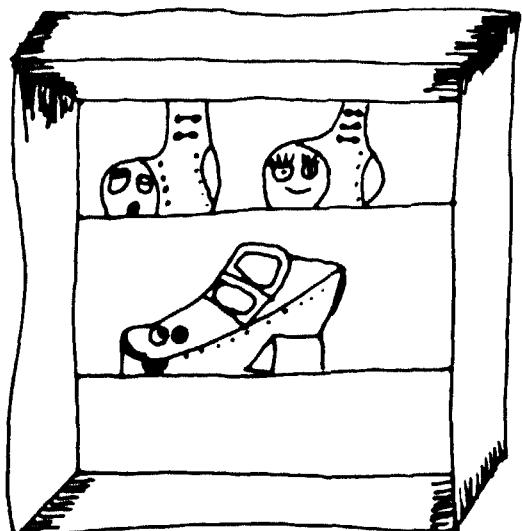
DIBUJO 9

Las siguientes ilustraciones son también muy apropiadas para ilustrar una historia por los diferentes niveles de estilización que muestran. En la primera se puede ver el interior de una casa con una serie de personajes u objetos. Podemos observar una variedad de texturas, lo que indica una percepción rica de la realidad, por una parte, y una estilización gráfica, por otra. A la derecha nos llama la atención una forma circular. Puede ser una mesa o, sencillamente, un intento de llenar un espacio vacío con un elemento abstracto, lo que indicaría una mayor madurez expresiva. Los personajes están oportunamente estilizados y entre ellos aparece un pie suelto, como personaje autónomo. La utilización de elementos aislados —pies, manos, labios— puede ser un interesante medio de representar una idea.



DIBUJO 10

En la siguiente ilustración los protagonistas son zapatos, con el simbolismo que este objeto puede implicar. Recordemos que los símbolos y metáforas son un ingrediente primordial en casi todos los cuentos clásicos. El tratamiento en esta última ilustración es muy idóneo para un cuento, y está reforzado por un fuerte sentido ornamental del color (en el original).



DIBUJO 11

Una de las ilustraciones más interesantes, fuertemente expresionista, es la que sigue. El cuerpo del hombre representado está reducido a una masa casi informe de la que sale un gran cuello con una enorme cabeza y un brazo que sostiene un hacha con el que arremete contra unos pájaros, mientras sale de su boca una extraña lengua bifida y una lluvia de expresiones seguramente airadas. El tema es dramático y el tratamiento de lo más sobrio (el original está pintado en grises y negro). No existen elementos ornamentales —tampoco en el plano literario— como existían en las dos ilustraciones anteriores, eminentemente «decorativas». Su autor es un chico con problemas de relación y de un carácter sombrío y reservado. El tema de su narración era difícilmente comprensible por su falta de estructura. Esta ilustración podría considerarse, junto con el resto del cuento, dentro de lo que al principio denominábamos técnicas proyectivas.



DIBUJO 12

Finalmente, la última ilustración pertenece a una chica muy distinta al anterior, en cuanto al carácter. El tema de su narración estaba más estructurado e igual sucede en las ilustraciones en las que muestra un fuerte control de la forma y una capacidad de observación. El dibujo está bien resuelto,

alejado de los cánones de los tebeos. Utiliza varios recursos (por ejemplo, puntos para representar formas o texturas más frágiles y que dan un carácter ornamental a la composición). También se observa una cierta ingenuidad para la edad de la autora (15 años); no obstante, es una ilustración válida para un cuento.



EL REMATE DEL CUENTO

Por último haremos referencia a las conclusiones o finales de las historias. Se dan, en general, dos tendencias: por un lado la solución real, que suele ser pesimista, y por otro lado la solución fantástica. Hay finales desconsolados, trágicos (destrucción de la Tierra), punitivos (la cárcel), ... Algunas historias se resuelven porque se trataba de un mal sueño (o bueno) y se solucionan al despertarse el protagonista. Otros por un golpe de suerte (le toca la lotería y se hacen realidad sus anhelos). Esto último entra dentro de las soluciones que vienen «de fuera»: otras veces es Dios, un sabio, el padre, un líder musical, etc. En otras hay una vuelta a la naturaleza, a veces idílica con bosques llenos de animales en libertad, como un paraíso. En otras aparece inesperadamente el hermanito o amigo ansiado, o regresa el marido de la mujer abandonada y en otra, finalmente, el chico se va de su hogar cuando cumple 18 años.

NUESTRAS LETRAS

BORGES
CELA
VARGAS LLOSA
ROSALES



En cuatro cassettes se recogen las conferencias pronunciadas, en su día, por JORGE LUIS BORGES, CAMILO JOSE CELA, MARIO VARGAS LLOSA y LUIS ROSALES en la "Catedra de América", de la Oficina de Educación Iberoamericana. A través de esta obra los autores, de personalidades inequivocablemente diferenciadas, colaboran en el proyecto de la "Catedra de América" de definir lo iberoamericano y su problemática, en un intento de acercamiento cultural.

A los cassettes se une un texto, de 80 páginas, en el que se insertan las biografías y el comentario de las obras de cada uno de los escritores citados.

Precio: 1.800,- Ptas.



Venta en:

Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. Telf.: 222 76 24.
Paseo del Prado, 28. Madrid-14. Telf.: 467 11 54. Ext. 207.

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ciudad Universitaria, s/n.
Madrid-3. Telf.: 449 67 22.

LA IMAGEN Y EL ESTUDIO DE LOS DIÁLOGOS EN LA CLASE DE IDIOMA

Desarrollo de un instrumento expositivo

Eduardo MUGAS*

I. EN BUSCA DE UNA SOLUCIÓN



as razones que pudiéramos esgrimir para justificar la utilización de elementos visuales o audiovisuales en la clase de idioma son básicamente las de promover una actitud motivadora que impulse a nuestros alumnos a practicar segmentos de lengua no aislados, como si de elementos únicos se tratase, sino inmersos en un contexto significativo y de comunicación.

Todo buen material audiovisual tendrá que estimular la imaginación y proporcionar un contexto claro donde practicar el idioma. De este modo actuará como si fuera un mecanismo de enfoque y orientaría al alumno en la elección de lenguaje y forma de expresión más adecuada.

El poder de los elementos visuales en la enseñanza de idiomas para concentrar la atención es, por lo general, muy fuerte.

A grandes rasgos son dos los métodos que tenemos de presentar un visual: forma abierta y forma cerrada. Entendemos por forma «abierta» aquella donde la imagen se presenta a toda la clase simultáneamente mediante un mural, la proyección de diapositivas o utilizando un retroproyector. Esta técnica mantendrá a los alumnos unidos compartiendo la misma experiencia visual. El profesor podrá aprovechar entonces el momento de concentración y experiencia común para comprometer

a los alumnos en especulaciones sobre motivos, razones u otras líneas que a buen seguro se le ocurrirán, sobre lo que están «viendo» y llegar así a entablar discusión en torno al visual en grupos o parejas. El mecanismo expositivo que hemos ideado y que es el objeto de este trabajo tiene como fin último potenciar este tipo de exposición del elemento visual en la clase de idioma.

Además del procedimiento reseñado anteriormente existe otra forma que denominaremos «cerrada» y que es también muy efectiva. En este caso sólo algunos alumnos de la clase podrán ver el visual al tiempo que el resto tratan de alguna forma de averiguar qué es lo que los otros están viendo. Veamos un ejemplo de esto:

Dentro de la clase, cada pareja o grupo pequeño de alumnos tendrá un dibujo o recorte que se pasará de mano en mano examinándolo y situándolo finalmente en un lugar determinado. Los objetos pueden colocarse sobre el mapa de una ciudad, en el plano de una urbanización, en el dibujo de una habitación vacía, etc. y moverlos de forma que pueda elaborarse un argumento.

Por muchos motivos un pequeño dibujo móvil

* Profesor Agregado de Inglés del I.B. «Dámaso Alonso» de Puertollano (Ciudad Real).

es, a menudo, más atractivo que uno fijo en un libro. Es muy probable que sea su naturaleza «informal» lo que favorece su productiva utilización desde el punto de vista de la enseñanza de idiomas.

Continuamente están apareciendo en el mercado métodos y ayudas audiovisuales, pero dada la precariedad económica de nuestros centros docentes, muchas de estas ayudas que se están comercializando y que harían más fructífero y ameno el aprendizaje en la clase de idioma tienen que descartarse. Piénsese, por ejemplo, en el elevado coste de las colecciones de diapositivas y murales o en el importe de repartir, con la frecuencia que sería deseable, copias de un texto o dibujo a los alumnos aun a multicopista o, lo que es más, la fotocopia de viñetas que harían vivos y atractivos los diálogos o las estructuras del libro de texto.

El aspecto económico y otros de tipo didáctico y utilitario fueron los que nos impulsaron a desarrollar el presente instrumento expositivo, económico de construcción, práctico y dinámico, especialmente indicado para la presentación en clase de textos dialogados.

El problema residía básicamente en dar «vida» a un elemento de tanta trascendencia e importancia bajo el punto de vista funcional-comunicativo actual en la didáctica de las lenguas modernas como es el diálogo que se incluye comúnmente en la mayoría de las unidades de los textos escolares.

Si reparamos, aunque sólo sea superficialmente, en los sistemas de comunicación de masas de nuestra sociedad, es obvio que son los de tipo visual (TV, cine, comics, etc.) los que más llaman la atención del público, y nuestros alumnos no son una excepción. La experiencia nos dice que una gran parte del alumnado se enfrenta a los textos escritos con serias reticencias, su concentración ante este tipo de estímulo es escasa en especial cuando la instrucción personalizada es físicamente imposible por contar nuestras aulas con un promedio de cuarenta alumnos.

La exposición diaria a este problema nos impulsó a buscar alguna solución. Debíamos encontrar un medio expositivo que les fuese familiar, de impacto inmediato, fácil de construir y que pudiera incluirse como instrumento de trabajo en clase.

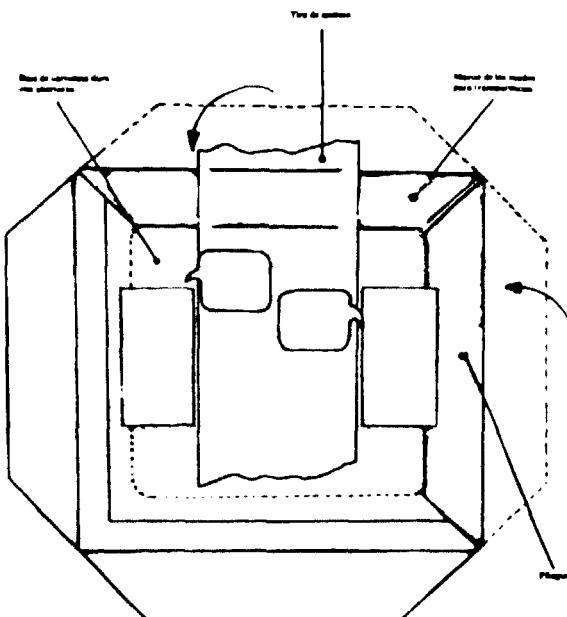
J. Y. Kerr y A. Wright¹ hablan en algunos artículos suyos de formas diversas de utilización del retroproyector —auxiliar didáctico cuyas bondades no es necesario mencionar ahora. Una de esas modalidades consiste en colocar una transparencia en la que previamente se ha trazado un rostro y un «bocadillo» conteniendo la silueta de un objeto, dando a entender evidentemente que esa persona mantenía algún tipo de relación pensante con el objeto en cuestión. Una vez presentadas las imágenes

se pedía a los alumnos que describiesen, ampliaran o imaginaran el contenido de los dibujos en el idioma de estudio.

A pesar de que la idea de estos autores es buena, y de hecho nos proporcionó una pauta, nosotros teníamos otros objetivos. No era cuestión de que los alumnos se aventuraran a inventar o describir, con lo que ello conlleva de errores léxicos especialmente en los primeros estadios del aprendizaje, sino que nuestra misión era a la vez más sencilla y más compleja: se trataba de elaborar un soporte físico con el que presentar a una clase poco motivada el diálogo «inerte» del libro de texto de un modo dinámico y pedagógico, y para ello recurrimos al mencionado retroproyector como auxiliar imprescindible.

2. CONSTRUCCIÓN

Vamos a describir a continuación cómo fue el proceso de fabricación de este llamémosle instrumento (para ser utilizado conjuntamente con el retroproyector) y los materiales que se utilizaron, acompañado de diversos esquemas de montaje y por último algunas orientaciones sobre cómo lo utilizamos en clase.



Esquema de montaje del soporte. Fig. 1.

¹ «Silhouette images and the O.H.P.» M.E.T. Vol. 6, n.º 3, págs. 15 y ss.

La imagen y el estudio...

En primer lugar tomamos un marco de los empleados para encuadrar transparencias (figura 1) y colocamos en su interior un trozo de cartulina dura de medidas idénticas a las del marco. Previamente se habían practicado unos orificios (según se ve en el esquema) donde posteriormente se emplazarían las imágenes de los personajes y la tira con el diálogo escrito (figura 4). Cuando se hubo plegado el marco con la cartulina dentro se superpusieron unos laterales de cartón a modo de guías a ambos lados de los «bocadillos» (figura 2) para encauzar la tira de acetato en la que previamente se habían escrito las frases del diálogo que íbamos a estudiar. Estas guías debían ir pegadas o grapadas en su parte central, dejando libres las zonas laterales para que la referida tira con el diálogo pudiera subir o bajarse sin desplazamientos laterales, quedando siempre perfectamente encuadradas las expresiones de la conversación en sus respectivas aberturas.

Los orificios reservados para las imágenes de los «personajes» (figura 2) disponían también de ranuras laterales para poder introducir o retirar las figuras según las necesidades del diálogo o el número de interlocutores en el mismo.

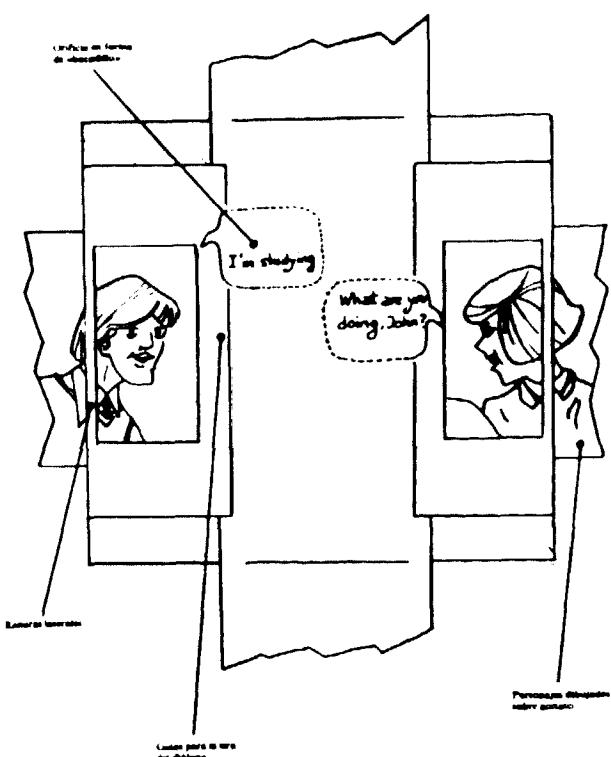
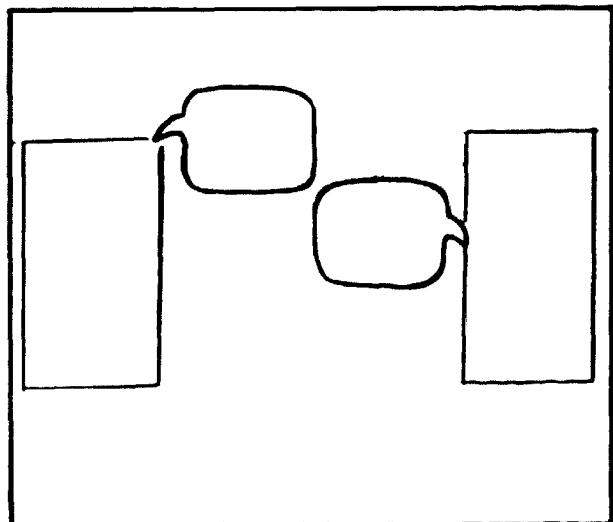


Fig. 2.



Aspecto de la proyección en pantalla antes de colocar las imágenes y el diálogo. Fig. 3.

Así pues, aparte de la tira de acetato central donde iba escrito el texto de forma escalonada para que cada locución asomara por el orificio correspondiente, dando así la impresión de un diálogo directo y sincrónico, era necesario además disponer de los rostros dibujados de las personas que mantenían tal conversación, por lo que procedimos a esquematizar los contornos —ya que tampoco es aconsejable hacer dibujos con excesivo detalle que distraerían la atención del alumno— y colorearlos en trozos de acetato del tamaño de los espacios destinados al efecto en la estructura (figura 2). Como es lógico, las imágenes debían adecuarse a los contenidos de los diálogos, por lo que fue necesario confeccionar un número de siluetas y rostros que pudieran intercambiar según las necesidades (esto no ofrece mayor dificultad, puesto que siempre será fácil inspirarse en grabados de libros, revistas, etc.) creando así un «banco» de personajes para utilizar en posteriores locuciones.

Ya teníamos el soporte construido y los útiles de trabajo (el diálogo y los personajes) dispuestos y proyectados en la pantalla gracias al retroproyector (figura 3), nos quedaba programar una secuencia de actividades para explotar al máximo el diálogo objeto de estudio.

3. TÉCNICAS DE TRABAJO

Se expone a continuación un procedimiento que puede ser orientativo, pero que de ningún modo consideramos único. Estamos seguros de que el profesor podría encontrar otros muchos.

- Para comenzar el estudio del diálogo presentamos primero la imagen de los personajes que iban a intervenir y los describimos en el idioma de estudio.

- b) Preguntamos a los alumnos, una vez presentados los personajes, sobre la actividad profesional, la edad y otros datos relativos a los interlocutores con los que poder especular hasta que, aventuradas varias ideas, se orientaba la comprensión global que el profesor iba centrando con el juego sistemático de preguntas y respuestas.
- c) Seguidamente les hicimos escuchar la grabación del diálogo (aplicable donde se disponga de ella) dos o tres veces de modo que aún sin ver el texto escrito en la pantalla pudiesen tener un primer contacto con la conversación a través del oído.
- d) Se hizo aparecer en la proyección el primer grupo de frases del diálogo, explicándose el vocabulario y todas aquellas dificultades de construcción que pudiesen presentarse, procediendo de igual modo con el resto del diálogo.
- e) Nuevamente oyeron los alumnos la grabación al mismo tiempo que seguían en la pantalla el texto escrito y que nosotros íbamos haciendo aparecer en los «bocadillos» deslizando verticalmente la tira de acetato en el soporte
- f) Se les pidió que repitieran primero a coro y después individualmente el diálogo corrigiendo la pronunciación cuando era preciso.
- g) Otro paso fue la eliminación alternativa en la proyección de una de las locuciones del diálogo de forma que fuesen los alumnos los encargados de recordar o inventar, allí donde fallara la memoria, la frase o frases que faltasen.
- h) Por último nos pareció conveniente que los alumnos hicieran una representación por parejas de todo el diálogo estudiado previamente.

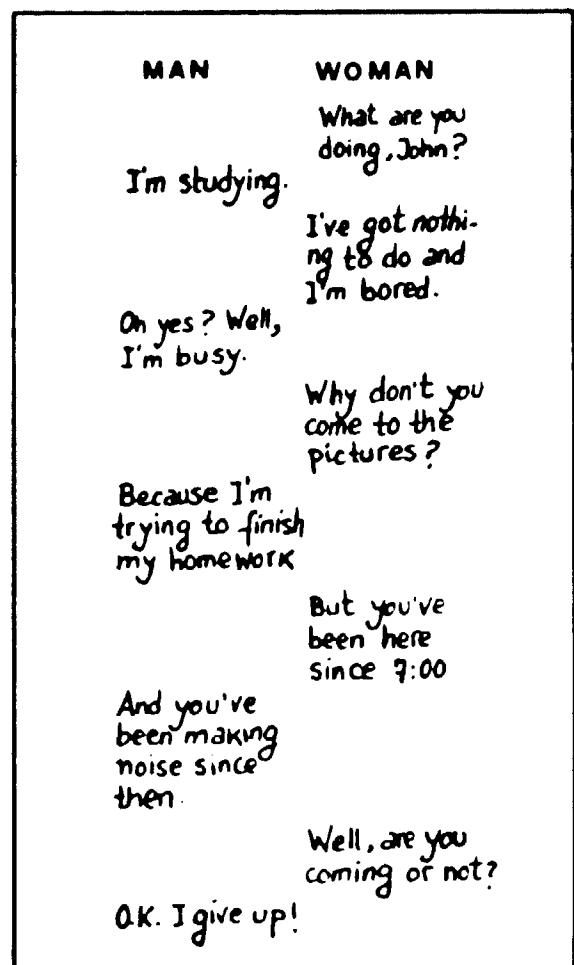
4. CONSIDERACIONES FINALES

A modo de justificación diremos que este procedimiento progresivo de presentar los diálogos evita el encabalgamiento de conceptos y estructuras más difícil de deslindar si seguimos la práctica común de enfrentar al alumno directamente con el diálogo impreso en su libro de texto.

Aquí el discurso es segmentado según unidades semánticas y melódicas completas facilitando así la comprensión y repetición por parte del estudiante. Se comprueba también que las unidades de lengua que se están aprendiendo tienen una utilidad comunicativa inmediata al tiempo que son portadoras de información afectiva, intencional, léxica y cultural idónea y necesaria para la comprensión.

Por otra parte, el estudio decidido del diálogo tiene la ventaja, con respecto al texto en prosa, de presentar la escena interpretada en «vivo», centro de interés que si va unido a la imagen cumple una triple función:

1. Facilita la comprensión.
2. Une expresión y realidad.
3. Facilita la adquisición del mensaje sonoro, puesto que la mente se ve estimulada a aprender el mensaje si a éste le precede la visión de la imagen.



Tira de acetato con el diálogo distribuido de forma escalonada.

Fig. 4

EL CONSEJO DE PROFESORES DEL CURSO.

Enrique Jesús RODRÍGUEZ GONZÁLEZ*



on independencia del juicio global que pueda merecernos el llamado Estatuto de Centros Docentes (en realidad, Estatuto de Centros Escolares), justo es reconocer que contiene aspectos sumamente positivos que habrán de redundar en una mejora de la calidad de la enseñanza, cosa harto necesaria por estos pagos nuestros.

Uno de esos aspectos es el artículo veintinueve de dicha ley, que contempla la posibilidad de creación de consejos de profesores. Textualmente, el citado artículo reza así: «De acuerdo con las características de cada nivel educativo, podrán existir unos consejos de profesores en cada curso, así como seminarios o departamentos didácticos por materias, áreas o ciclos en la forma que reglamentariamente se determine.» «Podrán existir...» dice el artículo; de hecho, lo bueno o lo malo de las leyes no suele estar tanto en la bondad o maldad del propio texto sino más bien en el hecho de si se aplican o no, y de cómo se aplican. Pensando en las ricas posibilidades que para la práctica docente encierra el mencionado artículo —y especialmente en lo que se refiere a los consejos de profesores—, en lo que sigue nos proponemos avanzar algunas propuestas concretas que permitan realizar esas potencialidades en la vida diaria de los centros.

Porque si algo está claro en el complejo mosaico de tendencias de la pedagogía actual, es la necesidad de superar el aislamiento y la incomunicación y, en consecuencia, la ineludible urgencia del trabajo en equipo. El aislamiento actual se produce en múltiples planos: entre el alumno y el profesor, entre los propios alumnos, entre la escuela y el entorno¹... Desgraciadamente, se sigue trabajando en

muchos de nuestros centros con criterios que hace tiempo entraron en irreversible bancarrota. Nada más obsoleto, en efecto, que el profesor que dicta sus clases, que imparte su asignatura, imperturbable, día tras día, sin el menor contacto con sus alumnos, ni con el resto del profesorado, ni con el ambiente sociocultural que les rodea. Se olvida así que el objetivo de la enseñanza es preparar para comprender y participar activamente en la vida, no preparar para los exámenes.

Sin embargo, y a pesar del acuerdo casi unánime en torno a la conveniencia de la coordinación y de constituir un equipo educador, estas ideas se han quedado en el cielo de la teoría sin que hayan podido descender a la fértil tierra de la práctica. Por causas muy diversas —imposibles de analizar aquí— los mecanismos previstos en textos legales anteriores a estos efectos, han mostrado escasa operatividad. Salvo excepciones muy loables, ni los Seminarios Didácticos, ni los Claustros, ni los Coordinadores de Área, ni los Consejos de Evaluación han servido hasta ahora para otra cosa que no sea cubrir el expediente. Esta situación resulta agravada en los centros muy masificados, precisamente donde más necesaria sería la coordinación didáctica.

Para empezar a remediar esta situación podría servir la constitución en los Centros de los consejos de profesores en cada grupo/curso, por ser una unidad más pequeña y concreta, y por tanto más asequible, que el Seminario, el Claustro o el Área. Pasando del plano teórico a aspectos más concretos, debemos determinar en primer lugar cuáles serían las funciones a asumir por estos consejos

¹ Vid. sobre esto Alfredo Mayorga: *Comunidad Educativa*. Salamanca, Anaya, 1977.

* Profesor Agregado de Lengua y Literatura del I.B. «Cristóbal de Monroy», Alcalá de Guadaira (Sevilla).

—que nosotros preferiríamos llamar consejos de curso—, para examinar posteriormente algunos problemas prácticos que pueda plantear su aplicación².

FUNCIONES DE LOS CONSEJOS DE PROFESORES

Entre las funciones a desarrollar por el consejo de curso, destaca en primer lugar la *determinación de objetivos* y actividades en el marco de una coordinación interdisciplinar. Es evidente que no pueden convertirse las asignaturas en compartimentos estancos, sino que los objetivos y los contenidos deben estar coordinados para ofrecer al alumno una visión unitaria —aunque plural— de la realidad.

En relación con lo anterior, el consejo de curso debe tener también funciones de *evaluación*. La realidad, la triste realidad es que el actual consejo de evaluación no consiste más que en la celebración de una reunión al final de cada evaluación —léase: periodo en que se acumulan los exámenes para los alumnos— al objeto de que cada profesor comunique sus «notas» y que el tutor las pase al boletín o al expediente del alumno. De este modo, la sesión de evaluación se convierte en una labor burocrática más que pedagógica. Al haber programado los objetivos y contrastado y discutido los contenidos, el consejo de curso estará en inmejorables condiciones para evaluar si los objetivos propuestos se han cumplido y hacer un balance crítico de la actividad docente/discente. Sólo así es posible realizar una evaluación mínimamente racional.

La *tutoría*, otra práctica pedagógica reducida a práctica burocrática en la mayoría de nuestros centros, debe tener su campo de acción natural en el consejo de curso. El tutor debería ser el coordinador nato del consejo, donde podría llenar de contenido su importante función. Asimismo, a través del consejo puede canalizarse y plasmarse la *interrelación comunidad educativa-comunidad local* (padres, medio ambiente, etc.). Concretamente, el consejo nos parece la fórmula ideal para incorporar a los padres a la tarea educativa, de la cual no pueden ni deben inhibirse.

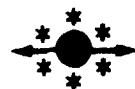
Pero los consejos de cada curso no pueden degenerar en nuevos islotes inconexos. Partiendo de ellos, por el contrario, es posible ir tejiendo una malla de relaciones que confluyan en la coordinación didáctica a nivel de centro. Partiendo de ellos, es decir, de la base, construyendo la casa desde los cimientos y no desde los tejados. De este modo, los consejos de curso pueden convertirse en un elemen-

to dinamizador de los Seminarios Didácticos y de los Coordinadores de Área³.

Con respecto a la participación de alumnos y padres en los consejos, el texto legal nada dice. Por lo tanto, puede perfectamente integrarse a éstos en la manera que cada centro considere más viable. A nuestro juicio, esta participación no sólo es conveniente sino absolutamente necesaria, y debe estudiarse con detalle el modo concreto de articularla.

Como vemos, no les faltará trabajo ni misiones que cumplir a los consejos de curso. Pero lo importante y decisivo, reiteramos una vez más, es la práctica. Y si queremos que estos consejos funcionen en la realidad —y funcionen bien— se hace imprescindible el que, en los horarios del centro, y en el de cada profesor, se prevea un tiempo específico para las reuniones del consejo.

Y lo más importante: la voluntad real de perfección y mejora de nuestra labor docente. En la lucha por conseguir elevar la calidad de la enseñanza —una enseñanza científica, democrática, pluralista y convivencial—, la protesta y la crítica son armas indeclinables para el enseñante. Pero si nos limitamos a negar, sin avanzar posiciones en la práctica mediante lo que se ha llamado el uso alternativo de las leyes, todo será vano esfuerzo. He ahí un reto para todos los docentes en el momento actual. Parafraseando un conocido texto, podríamos decir que la mejora de la docencia será obra de los docentes mismos.

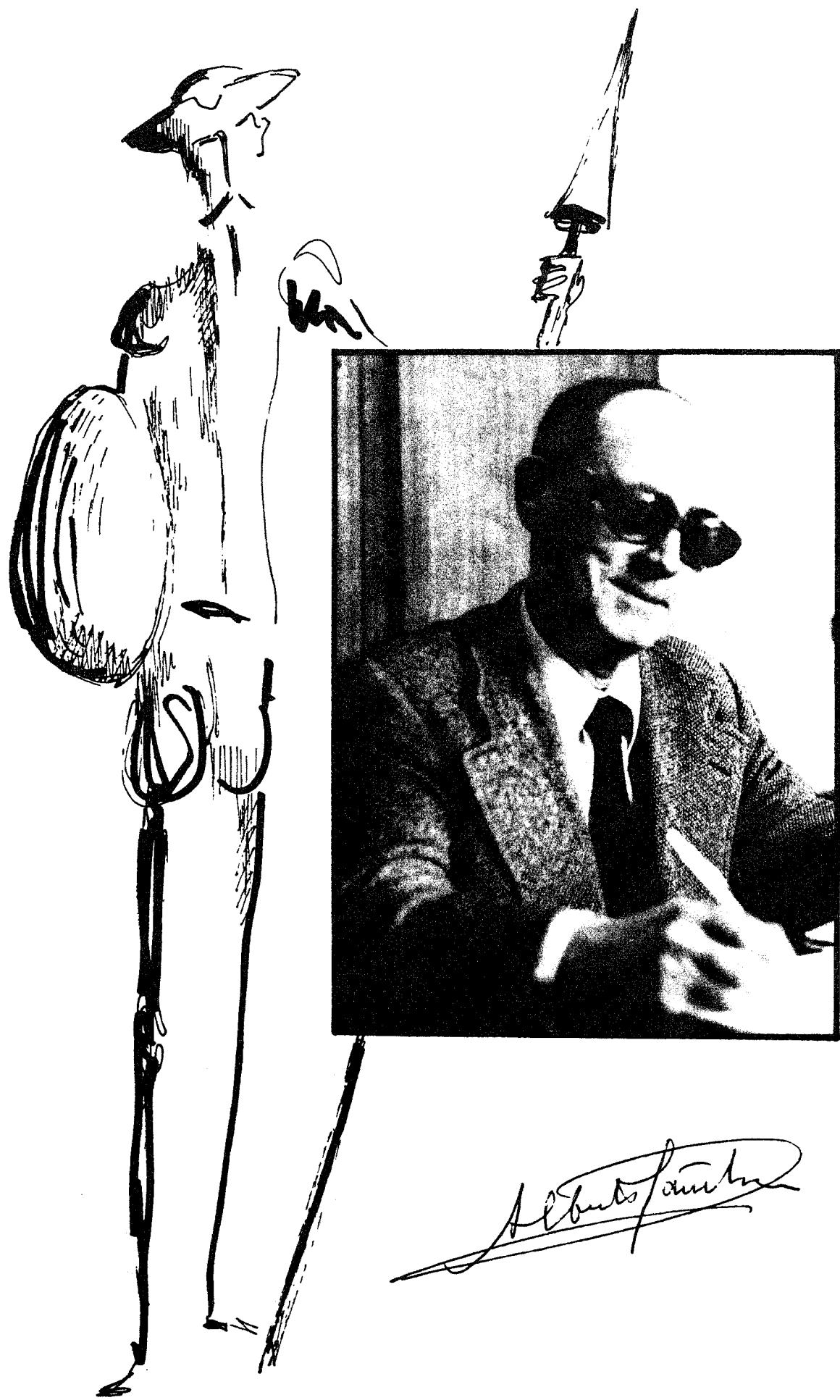


² Tenemos a la vista nuestra experiencia más cercana —el Bachillerato— pero, mutatis mutandi, lo mismo puede valer para cualquier otro nivel educativo.

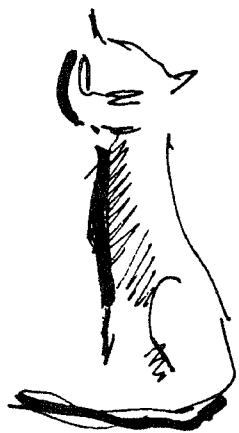
³ Vid. el interesante artículo de Carlos Alvarez Sotomayor, «Coordinación didáctica en el interior del Centro», en Revista de Bachillerato, n.º 14, año IV, abril-junio de 1980, págs. 16-19.

LOS POCOS SABIOS
QUE EN EL MUNDO
HAN SIDO





Alberto Santini



ALBERTO SÁNCHEZ

En Gerardo Diego tuve el mejor maestro que se puede tener en la enseñanza.

De nuestra redacción



Alberto Sánchez es catedrático de lengua y literatura españolas en el Instituto de Bachillerato «Cervantes» de Madrid, y uno de los más destacados cervantistas del mundo. Nació en 1915, y en su ya dilatada vida docente y de investigador ha dejado una profunda huella, a través de sus clases, conferencias y escritos. La redacción de esta *Nueva revista de enseñanzas medias* le pidió una entrevista, y nos citó a las cuatro de la tarde del día 25 de enero. Alberto Sánchez vive en la calle de Alcalá, en la zona de Ventas. Es un hombre menudo y afable. Tiene una media calva y el pelo casi negro. En su gesto, de fácil sonrisa, cuesta trabajo adivinar la expresión de los ojos, que ocultan unas gafas oscuras. Por encima de la montura asoman las cejas, como acentos circunflejos (quizá como interrogaciones). Nos invita a sentarnos en torno a una mesa redonda, en un comedor soleado. Hay en la habitación un piano, una librería, unos sillones y una gata blanca, mansa, delicada como una «geisa» que nos mira desapasionadamente mientras vamos instalando el magnetófono y preparando la cámara fotográfica.

DE CÓMO UN CERVANTISTA LLEGÓ A CATEDRÁTICO DEL «CERVANTES»

—*Yo siempre me ha preguntado si es causal que D. Alberto Sánchez sea catedrático del «Cervantes».*

—Vamos, se le ha ayudado a la casualidad. Yo fui destinado a Reus cuando ingresé en el cuerpo de catedráticos.

—*¿Cuándo fue eso, si no es indiscreción?*

—Hice varias oposiciones. Ésa es la «prehistoria» de mi actuación. En el año cuarenta y tres ingresé por oposición en el profesorado que se llamaba entonces «adjuntos temporales», y que se nombraban por cinco años prorrogables por otros cinco. En las primeras oposiciones que hubo de adjuntos, que fueron las del cuarenta y tres, ingresé yo. Me dieron el número uno y elegí el «Beatriz Galindo», que era la única plaza que había en Madrid. Empecé con Gerardo Diego, que estaba allí como profesor y era muy querido por las alumnas. Un poco exigente, pero excellentísimo profesor. De manera que yo tuve en él el mejor maestro que se puede tener en la enseñanza. Estuve con él un curso, el 43-44, y luego en el 44 salieron oposi-

ciones a cátedra. Seis plazas. Me presenté, tuve suerte y tomé posesión en el 45 como catedrático en Reus. Una experiencia curiosa. Yo llegaba de Madrid y me encuentro allí unos carteles enormes que decían: «si eres español, habla español, la lengua del Imperio». Pero allí todo el mundo hablaba en catalán y te decían: «sí, claro, eso lo han enviado desde Madrid». Les llamó la atención porque al comienzo me hablaban en catalán, así, despacito; pero yo soy valenciano y desde pequeño he oído hablar valenciano, aunque de una zona que no lo habla, vamos, habla una mezcla, en Cheste. Y además yo había estudiado en el Instituto de Valencia y en la Universidad. El caso es que allí caí bien, y estuve dos años, del 45 al 47. En el año 47 quedó vacante, por jubilación de Rogelio Sánchez, que era una institución en lengua, la plaza del «San Isidro» de Madrid. En Madrid entonces sólo había siete institutos. Por consiguiente, las posibilidades de que un catedrático recién ingresado como yo llegase a Madrid no eran muchas. Sólo hubiera podido llegar muy viejo. Entonces se llevaba muy riguroso el turno: oposición libre, concurso de trasladados. Tocaba oposición libre. Se convocó y vine a esas oposiciones.

—*O sea, que una nueva oposición.*

—La tercera ya, sí. La primera a adjunto, la segunda en Reus y la tercera para el San Isidro. Aunque era libre firmaron muchos catedráticos. Nombres muy conocidos, como Blecua, Díaz Plaja, etc. Pero a última hora no nos presentamos nada más que cinco o seis. Y cuando salió el primer ejercicio que eran dos temas a suerte para desarrollar por escrito sin más elección, se produjo la desbandada general.

—*¿Qué temas eran?*

—Los temas 10 y 11 del programa: «Geografía lingüística de la Península Ibérica en el siglo XI» y «El leonés y el aragonés antiguo».

—*Muy filológico el programa ¿no?*

—Sí, por supuesto. Y además, entonces salía veinte días antes del primer ejercicio. Pues bien, entre los cinco que llegamos al final, estaba el catedrático del Instituto «Cervantes» de Madrid, D. Juan Antonio Tamayo Rubio, que era también profesor de la universidad y al que yo conocía por sus libros. Entonces él nos reunió a los que quedábamos y nos dijo que comprendía que quisieramos venir a Madrid, y que no pensaba desplazar a ningún compañero que viniera de fuera. Entonces nos propuso que él seguiría hasta el final de la oposición, y si viera alguien que iba a salir, le ofrecía el Instituto «Cervantes», porque a él le interesaba el «San Isidro», o ir a la lucha completa. Quedamos de acuerdo. A mí, concretamente, me atraía la idea de irme al «Cervantes». Sin embargo, al llegar al último ejercicio, Tamayo presentó una carta al tribunal diciendo que, pese al interés que tenía en ocupar la cátedra del «San Isidro», cátedra que habían ocupado Navarro Ledesma y Rogerio Sánchez, consideraba que ya había hecho bastante

esfuerzo y que se retiraba para dar paso a cualquier compañero. Entonces, retirado ya él, quedábamos cuatro y el tribunal me dio todos los votos a mí. Sin embargo, en el mismo acto de toma de posesión, hice la permute con Tamayo. Yo me vine a Madrid, que era lo que me interesaba, y él al «San Isidro». Desde entonces sigo en el «Cervantes». Esto fue en el año 47.

EN DONDE SE TRATA DE UN INSTITUTO ANDARIEGO Y DE UNA REVISTA DURADERA

—*¿El Instituto «Cervantes» estaba donde está ahora?*

—No, el «Cervantes» ha estado en tres sitios diferentes. Por cierto, que a propósito del cincuentenario, hemos hecho un volumen conmemorativo (*Alberto Sánchez se levanta y va a buscarlo a otro cuarto. Nos entrega un grueso tomo, y mientras lo ojeamos nos sigue contando sobre los avatares de su Instituto*). En el año 47 el Instituto «Cervantes» estaba en la calle Prim, n.º 3, detrás del Ministerio del Ejército. Allí había un hotelito de tres plantas, rodeado de jardines, donde hoy han levantado ese mamotretto que es el edificio de la ONCE. Desde allí les escribí a mis compañeros de Reus diciéndoles que espiritualmente me sentía cerca de ellos, porque al fin y al cabo estaba en la calle Prim, que era de Reus. Con la particularidad de que, de allí nos fuimos a la calle de Fortuny, pintor catalán, de Reus también. Este edificio había sido la sede del Colegio Alemán, pero al terminar la segunda guerra mundial los aliados se quedaron con los edi-



ficios alemanes en Madrid. Allí estuvimos hasta el sesenta, en que nos trasladamos a donde estamos ahora, que es en Embajadores, en lo que fue la Escuela de Veterinaria en otro tiempo.

—*De Reus a lo más castizo de Madrid.*

—A Lavapiés, la calle de Tribulete, el Portillo de Embajadores... En mi seminario del «Cervantes» yo he venido a heredar —aunque no hay documentación exacta— la mesa de Godoy. Quizá por eso el seminario de literatura tiene también una magnífica alfombra, porque «a tal señor, tal honor». Allí está también la redacción de la revista *El ingenioso hidalgo*, que se fundó al llegar a esa casa y que tiene ahora ventitrés años de vida.

—*Sobre eso tenemos que hablar. Es un caso excepcional en las revistas de institutos.*

—Sí, efectivamente es un caso excepcional. Revistas de institutos hay muchas, pero quizás ésta sea la que ha tenido más continuidad, sacando tres números anuales durante todo este período, aunque desde hace tres años, por el coste del papel y de impresión salen dos números solamente.

—*¿Cuál ha sido el papel de D. Alberto Sánchez en esta continuidad?*

—Yo soy uno de los fundadores. El fundador, realmente, fue el entonces director del Instituto, D. Francisco Sánchez Faba, catedrático de ciencias naturales. El primer título que se nos ocurrió fue *Cervantes*, pero ese nombre ya estaba registrado en la Dirección General de Prensa. El primer número, que sólo se repartió entre nosotros, salió con el nombre de *Cervantes*, pero luego ya el segundo se llamó *El ingenioso hidalgo*. Aunque se barajaron distintos nombres, como *Clavileño*, *Dulcinea*, etc. Este último hubiera quedado muy bien en caso de haber sido femenino el Instituto.

En este momento la gata se sube al piano. D. Alberto Sánchez se levanta y la coge con delicadeza: «Bueno, gatita, no interrumpas, venga...»

Se le puso *El ingenioso hidalgo* porque la hidalguía siempre va bien y el ingenio más aún en un centro escolar. Salieron, pues, con el nombre de *El ingenioso hidalgo* el segundo número que en realidad era otra vez el número 1. Y hasta ahora, que va a salir el 61 que está en prensa.

EN DONDE NOS ENTERAMOS DE LOS ESTUDIOS E INTERESES INTELECTUALES DE NUESTRO ENTREVISTADO

—*¿Cervantes ocupa todo su tiempo libre?*

—En efecto. Yo llevo la revista *Anales cervantinos* del C.S.I.C. y ahora, también, soy del Editor's Advisor Council en la revista *Cervantes* que es el *Bulletin of the Cervantes Society of America*. Esta-

mos en este Consejo Asesor Canavaggio por Francia, Rilley por la Gran Bretaña y Avalle Arce y yo por España. Canavaggio es de la Universidad de Caen, muy amio mío desde hace años. Me envía todo lo que escribe y yo a él lo mismo. Rilley es catedrático en Edimburgo y yo —*Alberto Sánchez se ríe*— del Instituto «Cervantes». El director de la publicación es Allen, profesor de la Universidad de Florida.

—*Eso es significativo, que haya un profesor de enseñanza media entre los cervantistas más importantes del mundo.*

—Pues sí, desde luego. También he colaborado en la *Suma cervantina* de Londres, que se publicó en el año 73. Es curioso que, como la ordenación de los trabajos es temática, no alfabética, yo figura el primero porque el mío trataba de la biografía de Cervantes. A todos los que colaboraron en este número los he conocido o en Vermont en EE.UU., o en las «Cervantes lectures» de la Universidad de Fordham de Nueva York.

—*Además de Cervantes, ¿qué otros temas apasionan a Alberto Sánchez?*

—He trabajado también, claro está, sobre otros autores, por ejemplo Quevedo. De Quevedo hice en Ediciones Castilla un libro en el que se recoge su prosa festiva. Allí, entre obras más extensas, como *La hora de todos y la fortuna con seso*, van también premáticas, *Cartas del caballero de la Tenaza*, *La Perinola*, *La culta latiniparla*, etc. Es una edición con muchas notas por las que Crosby, que es uno de los grandes quevedistas americanos, me incluyó en la bibliografía fundamental sobre Quevedo. Dámaso Alonso, con quien he mantenido siempre buena amistad, me encargó el *Quijote* de Noguer, que anda por ahí, y que seguramente conocerán. Y en el centenario de Góngora me encargó que hiciese algo: entonces toqué un aspecto poco conocido que es el humor en Góngora. Eso salió en el número extraordinario que publicó la *Revista de filología española* en el año 1962. He seguido trabajando sobre Quevedo, en un estudio sobre el romance *El testamento de D. Quijote*, a propósito del que creo haber demostrado que no tiene nada que ver con la segunda parte del *Quijote*, sino que únicamente está basado sobre la primera. También sobre Quevedo, y para la *Revista de educación*, hice un trabajo. Cuando se le ocurrió al Ministerio —y eso fue el descubrimiento del Mediterráneo— que había que comentar textos literarios en los institutos (cosa que todos los profesores conscientes habían hecho, desde mucho antes de la guerra), me encargaron que hiciese en el menor tiempo posible un comentario. Yo comenté el soneto «Érase un hombre a una nariz pegado», oponiéndome a la interpretación del último verso tal como venía haciéndose en las literaturas corrientes, por ejemplo, la que estaba entonces de moda, que era la de Valbuena.

QUE TRATA DE ESCARCEOS FIOLÓGICOS Y OTRAS COSAS CURIOSAS

—Valvuela —continúa Alberto Sánchez— decía sobre el último verso («nariz tan fiera / que en la cara de Anás fuera delito») que la «a» era negación y «nas» nariz. Segundo esto, significaría que en la cara del sin-nariz fuera delito. Pues bien, no hay ningún ejemplo de palabra formada con un prefijo griego y una raíz latina, como en este caso, antes del siglo XIX. La primera palabra híbrida grecolatina registrada es *sociología*, y es muy moderna. Mi interpretación es que la palabra había que entenderla sólo como latina. *Anás* es «ad» «nasum» igual que *ad/ventura* da *aventura*. *Adnasum* —Anás— quería decir nariz sobre nariz, albarda sobre albarda. Quevedo llega a la conclusión de que aún en el individuo autorizado a tener doble nariz, fuera delito. (*Alberto Sánchez se sonríe. Hace una pausa.*)

También he trabajado sobre Antonio Machado, la poesía sevillana. Estas navidades he hecho una edición facsímil de *El patrañuelo* de Timoneda, en Espasa-Calpe. Ya había hecho otra, por cierto, en Clásicos Castilla. Este año se cumple el cuatricentenario de la muerte de Timoneda que fue en Valencia, en 1583. El facsímil es de la edición de 1567, al que he hecho un estudio preliminar, así que es el segundo *Patrañuelo* mío que sale...

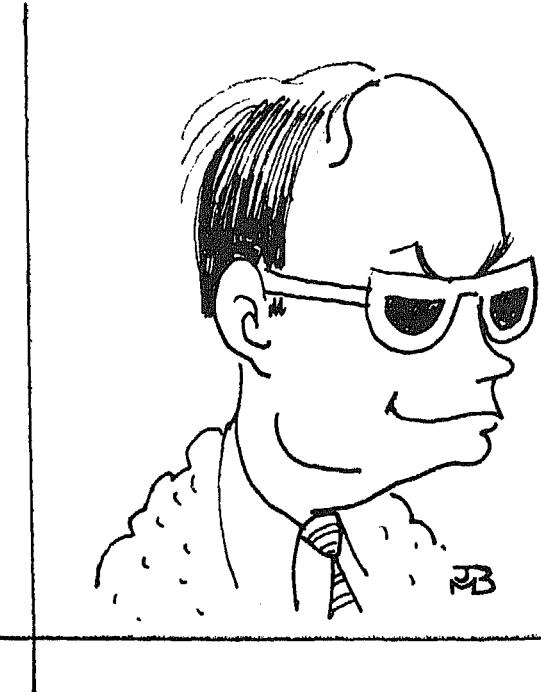
—*Quizá por razón del paisanaje.*

—Sí, es posible. Además, como Cervantes ha hablado muchas veces de Timoneda, a mí me ha sido simpático. Lo malo es que al poner yo en el prólogo las citas de Cervantes sobre Timoneda, en una de ellas en verso, del *Viaje del Parnaso*, me han puesto una errata atroz. Yo no corregí pruebas, y donde Cervantes decía *ingenio* han puesto *ingeniero*, además en un endecasílabo, con lo que, aparte de destrozar el verso, han hecho decir a Cervantes una palabra que no conocía. Las erratas son una plaga. Pero qué se le va a hacer, son gajes del oficio.

SOBRE LOS PLANES DE ESTUDIO Y OTROS ENTUERTOS Y DESCALABROS

—*Otra de las cuestiones que traímos aquí es: ¿Cómo explica el Quijote un consumado especialista en Cervantes? Porque D. Alberto Sánchez da tercero ¿no?*

—Sí, sí, soy tercero y soy C.O.U. Yo no tengo la dedicación exclusiva, sólo la plena: un grupo de tercero y dos de COU. Yo creía que la literatura la elegirían porque les gustaba; pero la suelen elegir por eliminación de otras que creen más difíciles, como griego o física. Luego se encuentran con que



la literatura no es tan fácil. Pues sí, en 3.º llevo varios años explicando el *Quijote*. Y claro, es difícil, porque el *Quijote* es muy extenso. Yo no soy partidario de hacer una selección, que es lo que me recomendaba Blecu. Teniendo las ideas centrales, luego se puede elegir capítulos. Pero yo no soy partidario de eso.

Alberto Sánchez queda en silencio. Cuando esperamos que, tras su reflexión, nos diga de qué es partidario, el discurso va por otros derroteros. Se trata, como veremos, de una asociación de ideas inevitable.

Con estos planes de bachillerato es difícil. Yo he visto muchos planes. He tenido que estudiar o explicar la friolera de ocho o diez distintos. Empecé a estudiar con el plan del año 1903, me cogió la reforma del plan Callejo, luego vuelta al plan del 3. Y después el plan del 34, que era el de la República, luego el del 38 que era el de Sainz Rodríguez; y más tarde el del 53, y en ése me tocó estar entre los elaboradores, con Lázaro Carreter, Dámaso Alonso y unos cuantos. Y por último el del 69, el de Villar Palasi, que es de donde salió el actual «bachillerito». Yo creo que lo que falla en este plan es que al pasar de un grado a otro, sin solución de continuidad, no se evalúan de modo suficiente los alumnos. Antes teníamos un examen de ingreso, en que se evaluaba hasta qué punto un niño sabía leer o escribir o hacer algún número. Ahora, no. Ahora pueden llegar al final del bachiller gentes que no saben leer bien, es decir, que leen sin entender y sin matizar. Y escribir tampoco. Conocen las letras, pero no puntúan, no ponen un acento, la ortografía les trae sin cuidado. En fin, yo lo noto sobre todo en la redacción. Hay

chicos que tienen una facilidad innata, que tienen gracia para escribir. Pero aparte de eso, hay una serie de conocimientos sintácticos que también se adquieren aun sin saber sintaxis por la mucha lectura. Pero ahora, sin mucha lectura, sin sintaxis casi en absoluto, gradualmente se nota que si antes había un quince por ciento que escribía bien, un veinte por ciento regular y el resto mal, ahora es el noventa por ciento el que escribe mal. Y el diez que queda, un cinco por ciento escribe regular y sólo un cinco por ciento lo hace bien: son esos dotados naturalmente de la gracia de escribir.

—*Yo me pregunto si el remedio —si es que existe— está en cuidar la coordinación con la primera etapa, con la EGB, o por el contrario si es un problema puro y estricto de selección.*

ACERCA DE LAS BONDADES DE UN PLAN CÍCLICO

—Pienso que deberían ser las dos cosas. Para mí, de todos estos planes que he dicho, el mejor, con mucha diferencia de todos los que han venido luego, fue el de la República del año 34, siendo Filiberto Villalobos el Ministro de Instrucción Pública.

—*¿Cuáles eran las directrices?*

—Es el primer plan de carácter cílico en todas las materias. Había siete cursos de lengua y literatura. El séptimo se dedicaba ya a la gramática histórica. 1.^º, 2.^º y 3.^º eran en realidad una ordenación cíclica de aspectos básicos de lengua. Había poca gramática pero mucha práctica y ejercicios, de escritura, de redacciones, de composiciones, de lecturas comentadas oralmente por el profesor. Y a partir de 4.^º curso se empezaba con lo que pudieramos llamar estudios literarios propiamente, pero siguiendo una orientación lingüística. Y a partir de 5.^º se empezaba con la literatura, que se repartía entre 5.^º y 6.^º y parte del 7.^º. Y en 7.^º la última parte de la literatura se explicaba con gramática histórica. Como había además tres cursos de latín, en 7.^º los alumnos ya tenían bastante fundamento.

—*¿Cómo era ese reparto de la historia literaria, por épocas o se reiteraba en cada ocasión profundizando?*

—No, no, era por épocas efectivamente, por períodos. Luego Dámaso es el que introdujo en la reforma del año 53 lo de repetir ampliando en cada período (en el año 38 se imitó muy malamente lo del 34, aunque tenía también siete cursos). En definitiva, lo que yo entiendo es que la lengua y literatura no pueden dejar de estar en ningún curso.

—*Ésa, al menos, es la opinión de cuantos estamos en la enseñanza de esta asignatura.*

—Claro, la lengua es algo instrumental. La lengua la hablamos todos. Y se va deteriorando. Yo hago notar a mis alumnos cómo, por ejemplo en

televisión, no es extraño oír, incluso a personalidades, expresiones como el famoso «pienso de que...» Es un grave dislate. El verbo pensar no admite esa construcción.

QUE TRATA DE LAS DESCOMUNALES BATALLAS QUE MANTIENEN NUESTROS ESTUDIANTES CON LA GRAMÁTICA

—*¿No cree D. Alberto que falta un poco más de gramática normativa?*

—Lo que pasa es que a nosotros nos ha tocado también la revolución de la lingüística. Lo mismo que los matemáticos un día lanzaron su matemática moderna, aunque ahora parece que están replegando velas, pues aquí se lanzó el estructuralismo gramatical. Y en este momento, por ejemplo, tomamos la gramática de Marcos Marín, la de Seco, etcétera, y nos encontramos con una diferencia terminológica grande. Hoy se habla de «pleremas», «pleremates», etc.

—*Efectivamente, esto es una verdadera jungla.*

—Sí, es una jungla. Y lo malo es que los alumnos no llegan a dominar esto y encima siguen cometiendo faltas de ortografía. Ahora hay ocho cursos de educación general básica en los que teóricamente hay lengua en todos. Pues bien, el jovencito que con esos cursos de EGB llega al bachillerato —hablo en general, claro; hay muchas excepciones— viene peor, normalmente, que el jovencito que venía antes a los diez, que no tenía más que cuatro de primaria. Y a veces sólo tres. Pero sabían que para empezar el otro grado de enseñanza se necesitaba un mínimo.

Hoy los niños no saben leer —aunque sepan unir las letras— ya no se hace la lectura en voz alta que se hacia antes en las escuelas.

—*Ése es uno de los desafíos que tiene la reforma que dicen que viene...*

—En el «bachillerito» (*Alberto Sánchez sigue desarrollando su idea*) hay un primer curso de lengua, y se acabó ya. Es decir, en segundo se ha puesto un programa amplísimo, porque se supone que con el segundo acaban todos sus estudios de literatura, pues, claro, en tercero es optativa ya...

EN DONDE SE ANALIZAN LAS RELACIONES DE LENGUA Y LITERATURA Y OTRAS AÑORANZAS

—*¿Cuál puede ser entonces, la relación de la lengua y la literatura en las enseñanzas medias? Porque la lengua, por supuesto no es exclusiva del bachillerato. También en formación profesional,*

por ejemplo en secretariado, es esencial que sepan manejar con corrección la lengua.

—Claro, y que se aprenda a escribir desde la propia espontaneidad. El que hace un ejercicio escrito por lo que recuerde de memoria, puede hacerlo de modo que sea difícil encontrar dos palabras seguidas con sentido. El plan que cité antes, de Filiberto Villalobos, es el que a mi juicio organizaba mejor esta mezcla de lengua y literatura. Desde primer curso se daban nociones de lengua y a la vez lecturas, que iban muy matizadas. Se mezclaban prosistas modernos, por ejemplo, con muestras de los romances más sencillos del xv. En esta selección se actuaba con mucha seriedad. En la comisión para elegir estas lecturas, por cierto, estuvo Antonio Machado. Se empezaba con antologías y luego se pasaba a libros completos.

—Entonces la literatura estaba como modelo de la lengua ¿no? Es una aspiración que todos los que somos aficionados a la literatura tenemos, pero que no siempre comprenden las autoridades ministeriales...

—Eso es lo que decía Dámaso, que es el que presidió una de las comisiones: «después de todo la literatura es como la flor de la lengua, es la lengua en su más exquisita realización». Se trata de llegar a la lengua a través de la literatura.

—El caso francés parece ser modélico a este respecto ¿no es así?

—En efecto. A Fernando Lázaro lo enviaron a Francia con Lapesa, porque este país ha pasado durante mucho tiempo por el que tenía mejor organizada la enseñanza de la lengua materna. Cualquier francés medio, aunque sólo tenga el bachiller, escribe con soltura, corrección y claridad. En España esto, cada vez, va faltando más.



—Esto me sugiere una pregunta. Los niños leen poco, cierto. ¿Cree Vd. que hay alguna literatura infantil verdaderamente buena?

—Lo que sucede con la literatura es que no se suele enfocar desde el punto de vista de los niños, sino de los padres de los niños, de los adultos en definitiva. Por ejemplo, *Platero y yo*, que se cita como libro para niños, no es un libro para niños. Y así pasa con otras muchas lecturas. No vale decir: «que lean un capítulo del *Quijote* o que lean un capítulo del *Gulliver*. No, no, léaselo Vd. primero y vea si hay dificultades. Para eso, claro está, hay que ponerse en el «punto de vista» de los niños. Y eso no es fácil.

SOBRE LA BIBLIOTECA DE ALBERTO SÁNCHEZ, SUS «QUIJOTES» Y SUS GATOS

—Por cierto, ¿cómo es la biblioteca de Alberto Sánchez?

—Mi biblioteca es una cosa caótica. Aquí —señala una librería que hay detrás de nosotros— están los libros de más uso. Pero al lado está el cuarto de trabajo, que es donde están la mayoría de los libros. Muchos de ellos son regalos. Si quieren pasar...

El cuarto de trabajo de Alberto Sánchez es una pieza recogida. Una librería hasta el techo, detrás de la mesa castellana, atiborrada de volúmenes. Un armario, también con libros. Y libros apilados sobre la mesa. Una foto enorme, con un gato, sobre el armario. En otro cuadro, al oleo, más gatos estilizados.

—¿Le gustan mucho los gatos D. Alberto?

—Mucho. He tenido distintos: siameses, persas. Ahora tengo esta gata. Se llama «Miaulina», como la hija de Alfeñiquén del Algarbe.

(Alberto Sánchez se ríe. La influencia de Cervantes está presente hasta en su gata). En la pared, una figura de D. Quijote, hecha con hierro, junto a unas caricaturas de Alberto Sánchez. Esto nos lleva a interesarnos por las ediciones del Quijote que existen en su biblioteca.

—Por cierto, ¿cuántos «Quijotes» hay en la casa?

—¡Uf, una enormidad!

Y empieza a enseñarnos «Quijotes».

—Éste es uno de los más curiosos: en japonés. Está traducido por Yu-Aida, el primer cervantista japonés, fallecido en 1971. Me lo regaló su discípulo Nobuaki Ushijima, catedrático de español en la Universidad de Waseda en Tokio.



Y nos enseña otros en hebreo, en alemán —«hay trozos traducidos literalmente. Otros abreviados»— y en inglés, francés, italiano. Hasta uno en esperanto. Está preparando un facsímil de la edición de Londres, de 1735, auténtica joya bibliográfica —«No es mío, aclara, lo tengo en depósito»—. Un Quijote en miniatura en dos tomos, como cajas de cerillas. Otro enorme, ilustrado por Dalí. La edición de Vicente Gaos, magníficamente ilustrada por Goñi.

—*Y no tiene Vd. catalogados los «Quijotes»?*

Alberto Sánchez nos mira con un punto de perplejidad. No da la impresión de ser muy aficionado a catalogar...

—Éste es un falso *Quijote* de Avellaneda, una edición americana, de 1982, muy interesante, sobre todo por las ilustraciones. Aquí —nos señala— está el falso *Quijote* en el manicomio, entre locos ilustres: Napoleón, Hitler, Nixon...

Se han ido amontonando «Quijotes» en la mesa. También una edición de las novelas ejemplares ilustrada por Hipólito Hidalgo de Caviedes con unas acuarelas soberbias...

EN QUE SE HABLA DEL ARTE DE DAR CONFERENCIAS, AMÉN DE OTROS DISCRETOS CONSEJOS

Hemos vuelto al cuarto del piano. «Miaulina» dormita.

—*Otra cuestión que teníamos pendiente. El arte de dar conferencias: ¿cómo se las arregla uno para dar las conferencias como las da Alberto Sánchez?*

—La conferencia está al alcance de todo el mundo. Se trata de preparar un tema y de elaborarlo bien. Y luego cuidar la exposición. No es un tratado científico. Es la exposición, lo más divulgadora posible, de una serie de conclusiones a las que se llega después del estudio de una faceta particular. Yo he dado muchas conferencias sobre el *Quijote*. Normalmente las unas vienen «pedidas» por las otras. «La historia y la poesía del Quijote» nos sugiere «Historia, mito y leyenda del Quijote». Ahora habría que hacer otra, «El Quijote como mito literario», etc., etc. Se van eslabonando.

—*Vd. lee las conferencias?*

—Mitad y mitad. Yo hago un guión bastante extenso. No me gusta improvisar: llevo fichas, para reproducir las citas exactamente. Manejo siempre fichas. Sólo llevo folios si es una comunicación, que tengo que entregar después.

—*Y ya, D. Alberto, una última cuestión: ¿Qué consejos daría a una revista de enseñanzas medias que empieza?*

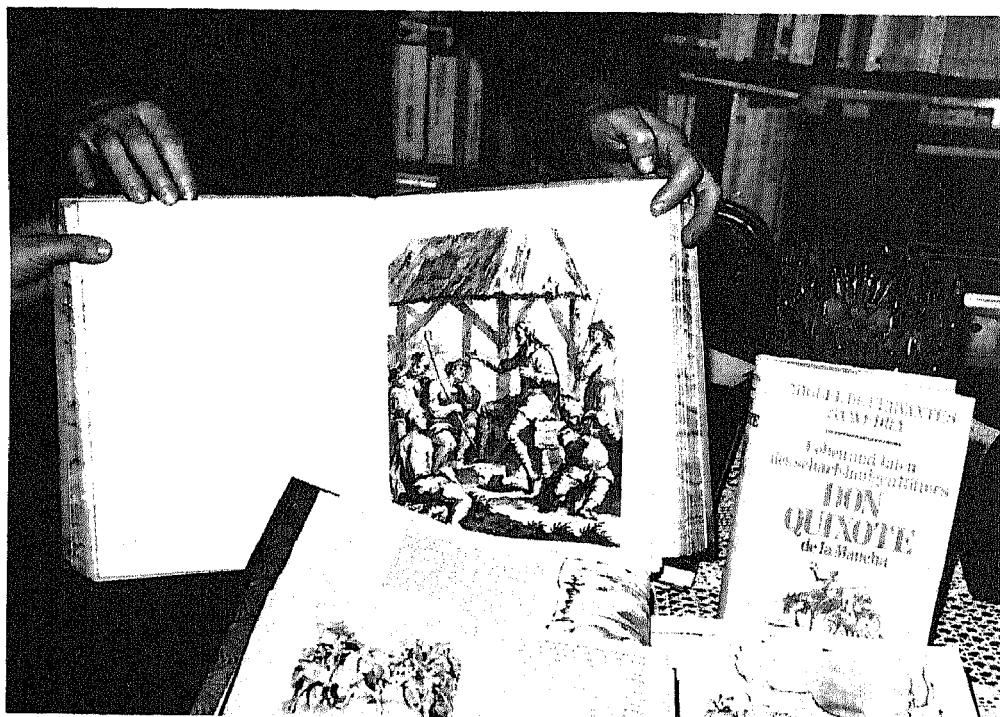
—Todo comienzo de una revista es un punto de esperanza y hay que animarla siempre. Una revista hoy cuenta con una serie de dificultades que nacen de todas partes: de la impresión, de los colaboradores, etc. Pero en fin, el consejo de redacción, con optimismo, supera todas las pruebas. Una revista es la mejor prueba del entusiasmo individual, y hay que saberlo contagiar al equipo, a los cuatro o cinco señores que trabajan. El cerebro y el corazón de la revista es, siempre, el consejo de redacción, que es, en realidad, esas dos o tres personas que hacen posible la revista. Y que además se deben leer hasta el último artículo. No vale decir: «Bueno, esto es una reseña de una revista». No, no: conviene que, por el consejo de redacción, si están bien compenetrados, pasen todos los trabajos. Y esto porque no se trata sólo de unificar cri-

terios, sino de dar un decoro integral a la publicación. La última mano no se debe nunca dejar a la improvisación. D. Ramón Menéndez Pidal, que fundó en 1914 la *Revista de filología española*, se leía hasta la última reseña que publicaba. Y si estaba algo mal lo devolvía para que lo rehicieran.

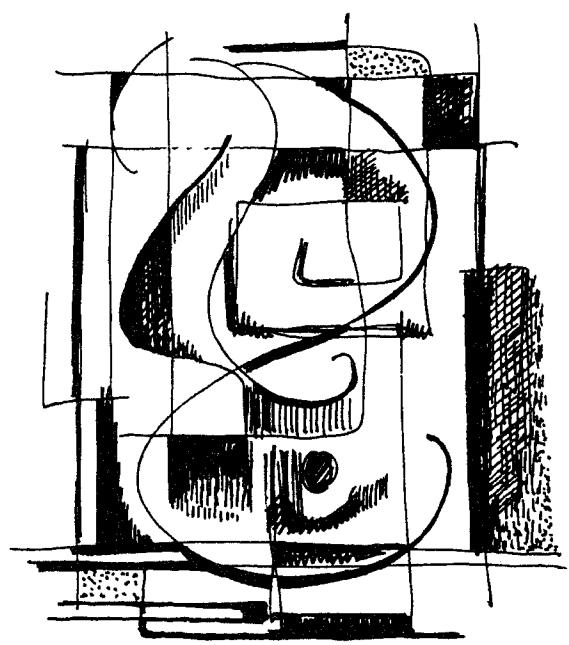
—*Una apostilla: Vd. no fuma ¿verdad?*

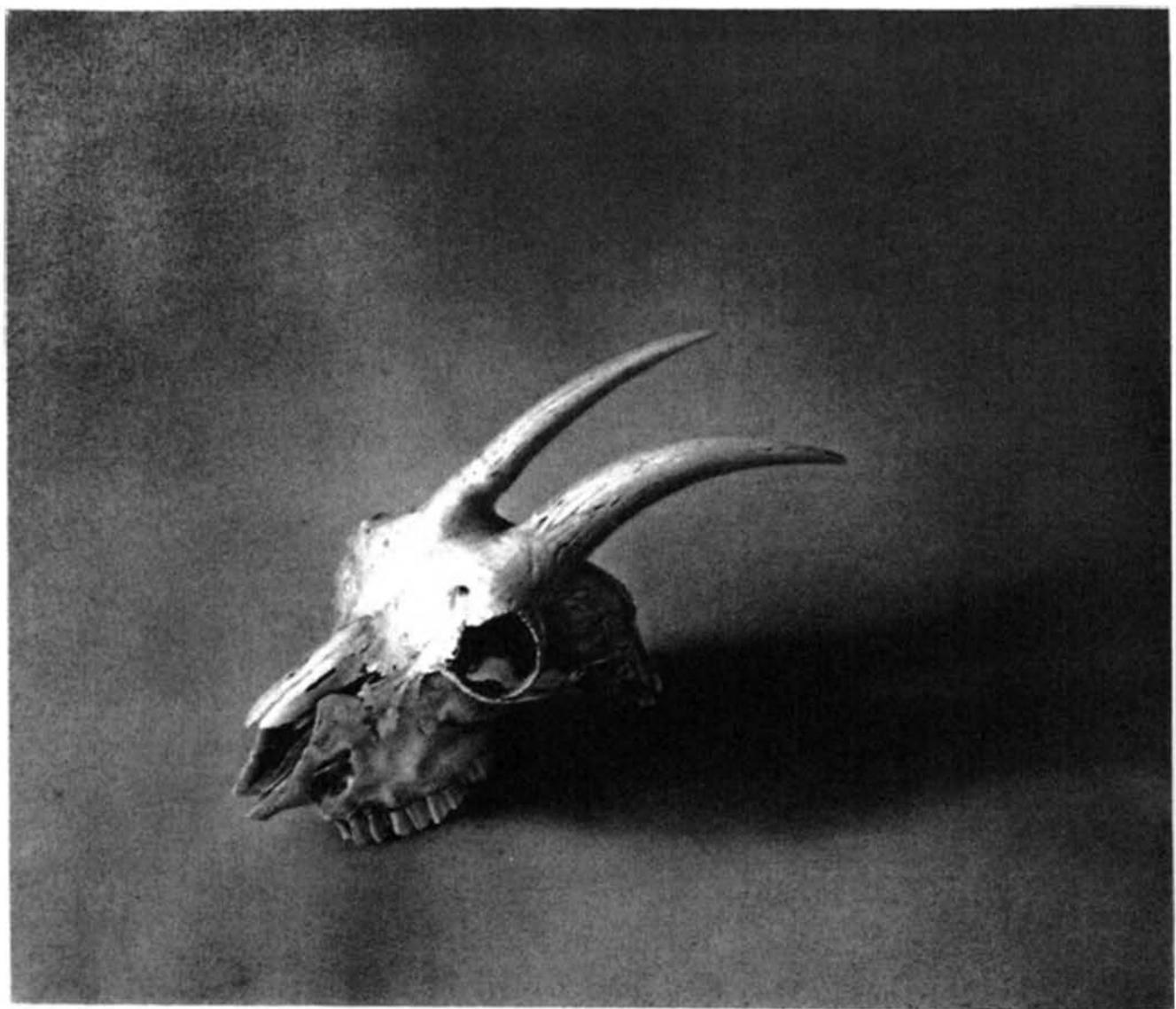
—No, no soy fumador. Mi padre y mi hermano que eran muy fumadores, me daban. De pequeño empecé, pero lo dejé enseguida. Yo les digo a los amigos, en confianza, que no tengo «vicios secos». El tabaco no me ha atraído nunca.

Se hace tarde. Nos despedimos del cervantista —y cervantino— Alberto Sánchez. «Miaulina» nos lanza una última mirada indiferente.



CREACION





Calavera de cabra. Dibujo - 52 x 46.

Tres poéticas con epílogo

Ezequías BLANCO*

I

El acto de la creación



unca desorientan a la estatua los cercados
de rejas sobre la cobijada historia del jardín.

En el desorden de la naturaleza sobrepuja

con su propio discurso un paraíso.

Y el estandarte del asombro sobre esa lucha flota.

Por obra del anhelo se convierte en estufa
la posesión secreta y suma el pez frío y disecado.

Es el preámbulo de la fabricación del pan
atractivo y doloroso como un látilo de llamas.

Se oye crepitar entre el cristal de tiernos brazos
y su olor nos embriaga preludiando el manjar
para la comunión de los espíritus.

II

Exculpación y sacrificio de las fans

¡Oh! ¡Cómo brilla en el efebo
el material con que se forja un dios!
Nombrar la luz que le sobra al amarillo
nombrar el aire que le sobra a la pluma
o a la estrella es estarlo nombrando...
Mas todo es débil para decir la fuerza
que transmite como es una ley de la naturaleza
lo que no está en nuestras manos evitar.
¿Acaso será extraño que se pierda
quien se empeña en imitar una mueca no vista?
¿Acaso será extraño que alcine
quien oye la llamada de un Espíritu?
— ¡Hemos aquí dispuestas a morir
para fundirnos con aquello que buscamos!

* Agregado de lengua y literatura españolas del I. B. de Villacañas (Toledo).

III

La vocación es el azar

Pasamos en tinieblas al lado de las cosas tropezando con aquellas que más deseamos. Y esto no puede ser normal sino elección o gesto de algo superior a nosotros.

Así avanzamos a tientas mostrándonos feroces de debilidad entre las cosas de la vida.

Una tarde perdidos sin islas y sin playas (sin hipérbole) la plenitud de la soledad descubre a los sentidos un hermoso paraje: hay un pequeño lago que abraza inquieto a unos patos salvajes; hay también una chopera toda música, toda nacimiento... El vuelo distraído de algún pájaro nos conduce a las ruinas de un convento románico. Su vientre es de fuego y en sus muros hay nidos de fantasmas. Unas palabras extrañas nos rozan livianamente los oídos mientras recorremos los restos de aquel barco, pero no sentimos inquietud —tal resulta su dulzura—. Poco después se halla junto a nosotros una bellísima figura asexuada. Sin ningún morbo nos besa ante un lagarto verde y empezamos a comprender que lo eterno no quebrará su evanescencia misteriosa cuando Ella comienza a cantar en latín como corresponde al marco de la escena.

Epílogo

Eclipse

*(Ya no puede uno perderse lo imposible
se torna paso a paso inevitable.)*

Juan Larrea

I

No sobre plumas sobre lienzos blancos
se elevan los colores del otoño.
En el baile sin música mi espanto
se aviva con la luz:
lo que yo busco no es la realidad
sino lo que ella vagamente me recuerda...
(El lento aprendizaje del rocio)

Es posible que el ciego sea un espejo.

II

Sordo me quedé para el estruendo de la vida
y en mis delirios a menudo se hilvana un mudo pez.
Del gesto y de la voz perdido tengo el código.
(No escribir sería lo más prudente)
Pero ocurre que a veces en silencioso asombro
escucho con los ojos al ruisenor de Keats.

Apuntes de física

Estoy nuevamente aquí.

DECIDI DA
Revolviéndome en la ~~RED~~
de mi impotencia
para estudiar física.

¡Quién hiciera poemas
de las fórmulas!

- Nada tiene que ver
el volumen con la fuerza.
- El Tocino con la velocidad.
- La gimnasia con la magnesia.

¡Nada tengo que ver
con estas cosas!...

Dijeronme malas lenguas
que hay una ley que obliga
a caer a los cuerpos.

¡Que la derroguen!

¡VIVA LA LIBERTAD!

¡F L O T E C A D A C U A L

S E G U N V E p L A Z
CA!

1. POSITRÓN: Nombre del libro de física que condujo a nuestro poeta, (hoy reconocido entre los grandes), al suicidio.

¡c Pero, y si sigue vigente!?

Se caerá mi ánimo
cada vez que te vea,
cada vez que te abra,
libro azul,

'Positron'² de mis males.

Sueño negro...

$$Y \ 100.000 \ e = \frac{\text{cuacVones}^3}{\text{y } 50 \text{ teoremas}}$$

y lección tras lección

Problemas

y problemas...

Sumergida en el teorema
de Arquimedes,
(escrito con negrita),
no experimento empuje vertical
hacia nunca.

Y un poco más arriba,
la presión de Pascal
ejercida en mis versos,
se transmite íntegramente,
igual, a todos los puntos,
a todas las comas,
a todos los acentos...

Electrones en mi
se mueven y remueven
buscando una salida,
y yo...
Revolviéndome
en la RED
de mi ignorancia.
DECIDI DA.

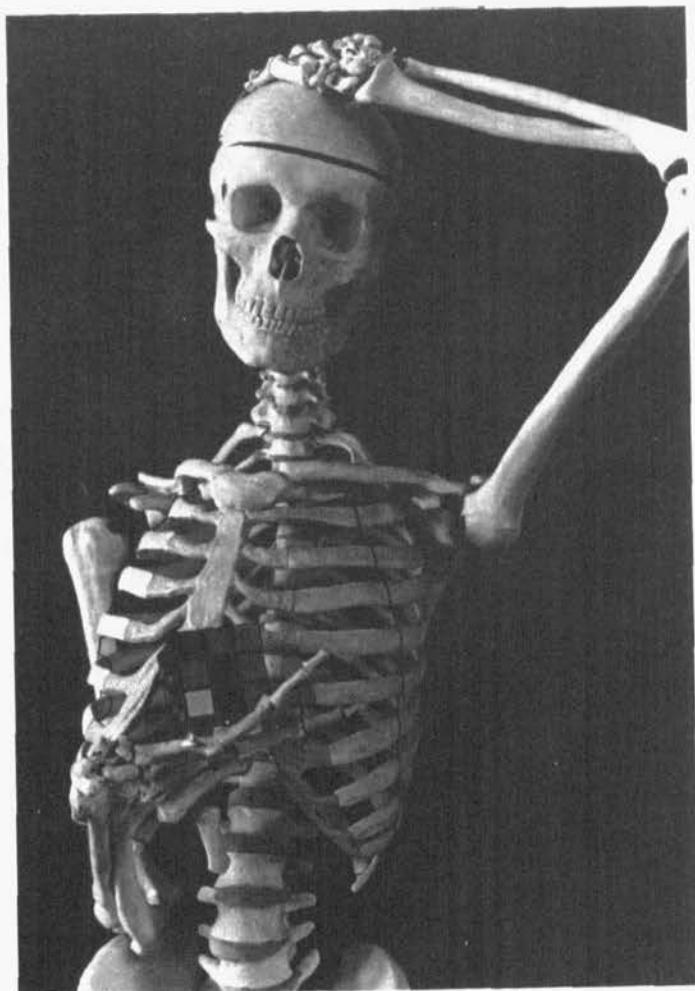
Pero nada ...

y suspendí física.

27 - IV - 1982

Barna. PILAR .

«Come carne» de José Luis Parrilla Ortiz.
1.º premio blanco y negro.



«La vieja estación» de Ángel Alonso Gundin.
2.º premio blanco y negro.

La mudanza

*Carmen MESTRE MESTRE **



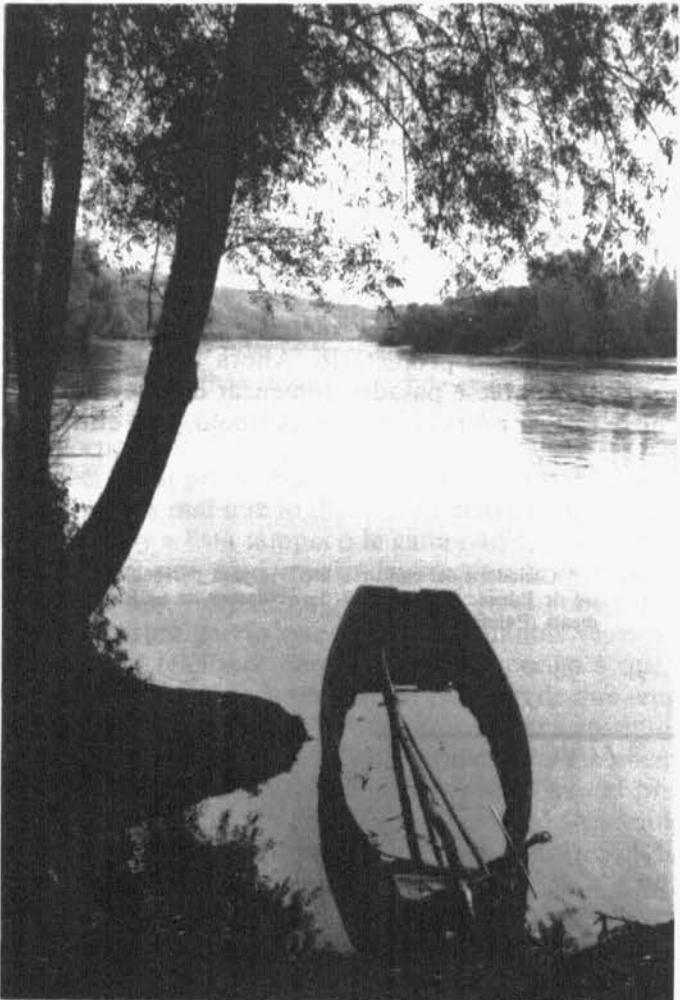
Oy, sí. Hoy, en el momento de cerrar la puerta, he sentido un cierto temblor por dentro, como un escalofrío. Y me ha sorprendido. Yo, que siempre me consideré una mujer fuerte, capaz de tomar decisiones y aceptar todas sus consecuencias, me he sorprendido intentando evitar una ridícula lágrima que, desbordada del lacrimal, ha detenido la concha de las gafas. No quiero sentir lástima de mí misma ni que me compadecan. Soy demasiado orgullosa para ello. Créame. Siempre he considerado vergonzoso que se adivinen fácilmente los sentimientos, como si fuese una falta de pudor exponer nuestra intimidad. Y lo de la lágrima me ha avergonzado. Ha sido en el preciso momento de cerrar la puerta, tal vez porque sabía que este acto en apariencia tan sencillo, tan intrascendente, no volvería a repetirse, y duele decir adiós definitivo a las cosas, por sencillas que sean, porque guardan algo de nosotros mismos y en las despedidas perdemos trocitos de lo que fuimos, aunque hay que ser fuertes y dejarse de sensiblerías que a nada conducen sino a motivar la compasión y por eso ya le digo que no paso, que una es valiente y sabe adaptarse a las circunstancias. Si ellas cambian, es lógico que cambiemos nosotros también. No sé si estaré de acuerdo conmigo en lo que le digo, pero mire, antes que usted conocimos tres porteros, todos muy amables. El primero, que se llamaba José, si todavía vive, que me parece que no, porque ya era muy mayor cuando vinimos a esta casa, fíjese hace más de cuarenta años, estoy segura que le gustaría recordar aquella pareja que con cara asustada preguntaba el precio del piso y sobre todo las condiciones de pago. Teníamos mucha más ilusión que dinero, esa es la verdad, pero nada puede detener a los que como nosotros teníamos también juventud y ganas de superar cualquier obstáculo. Así que cuando visitamos la casa vacía, mentalmente la fuimos amueblando y durante mucho tiempo la mayoría de muebles tuvieron que ser imaginarios. Recuerdo que no teníamos cortinas y nos despertábamos con el alba, porque el diafragma de la persiana no bastaba para cegar la luz, y de la cama, sin ir más lejos, sólo pudimos comprar el somier y el colchón, pero An-

tonio dibujó en la pared un mural que quedó muy decorativo, y es que Antonio tenía muy buena mano para el dibujo, bueno y para otras muchas cosas. Usted lo sabe, que le conocía bien, que si se fundían los plomos y Antonio al contador y «ya está, era un fusible», y si algo no ajustaba y allí Antonio sierra va y sierra viene, y como si nada. Cuando un hombre resuelve las pequeñas dificultades resulta luego muy difícil acostumbrarse a prescindir de él. Los hijos no se le parecen, por desgracia. No digo que sean malos, no, pero ya no son lo mismo. A Luis desde siempre le dio por escribir y escribía sin importarle ni el fútbol, ni paseos, ni nada. Y cuando fue mayor se fue a Londres y a Suiza y a las Américas y ya no recuerdo en qué sitios más. «Para perfeccionarme», decía. Es una lástima que la perfección no pueda encontrarse en los sitios donde nacemos o donde nos criamos, pero de verdad parece que si uno no sale de su tierra y no va de acá para allá, no tiene posibilidades de triunfar, porque a mi Luis no le ha ido mal con lo de los guiones de cine y televisión y qué sé yo de cosas que escribe. Claro que con tanto ajetreo apenas tiene tiempo de venir a verme y lo comprendo. Al igual que mi hija, que desde que se casó con un dentista, está que no da abasto, no sólo por los hijos, que con cuatro que tiene ya me dirá si no es un buen quehacer, sino por la casa y los compromisos. Su marido está muy bien relacionado, está mal que lo diga, pero hizo un buen partido, y es que Charo es muy guapa y a lista tampoco le gana nadie, y yo que le insisto: «Cuídate, hija, que hay por aquí mucha lagartona sin escrúpulos». Las cosas les van bien a los dos, no pueden quejarse ni yo tampoco. La última vez que estuve enferma, usted ya vio que vino unas cuantas veces a verme, y cada día me llamaba por teléfono, pero claro, me expongo a que cualquier día me coja una enfermedad más larga y no es cuestión de que tenga que molestarse para cuidarme, ¿no le parece? Con Antonio era distinto. La casa me ha ido quedando grande a medida que yo me he ido empequeñeciendo, y por eso decidí verderla. Sé que es un mal negocio, que el precio es de regalo, pero no me importa porque para mí el dinero no tiene ningún valor. A los hijos no les hace falta y a mí menos. ¿Para qué quiero el dinero si no voy a saber cómo gastarlo? En la residencia sólo me piden el setenta por ciento de la pensión, así que todo lo demás me sobra. Sin embargo, hoy he sentido un no sé qué cuando le he entregado la llave al nuevo propietario, y es que me ha parecido que cerrar aquella puerta era encerrar para siempre los mejores años de mi vida y que a partir de entonces debería comenzar otra muy distinta. Y no quise que se me notara la angustia y le dije en broma: «Ojalá la disfruten ustedes como la he disfrutado yo», y el señor lo ha agradecido con una sonrisa en la que se adivinaba cierto malestar como si imaginase para él una despedida parecida y sé que también lo ha sentido, aunque en seguida se ha consolado supongo que pensando en que hacia un buen negocio con lo del piso, pero yo, ya le digo no he podido evitar que se me notara cierto pensar, y es que antes, repasando si todo estaba en orden, he ido revisando habitación por habitación y en cada una de ellas se me venía a la memoria un montón de cosas vividas allí, como si cada una de ellas, cada rincón, cada ladrillo, me enviara su mensaje en el que nuestro paso fue grabando con el tiempo y que debía borrar de golpe como un polvo sucio que es preciso eliminar sin miramientos, y me he dicho que tenía que ser fuerte y no pensar más, que mi decisión era la mejor para todos, que a mi edad no se puede vivir sola, no porque tenga miedo, sino por no dar un susto a los vecinos o a usted cuando un día se den cuenta de que no he salido a la calle. Pues como le decía, en cada pieza de las que he ido remirando me parecía que estaban ellos y Antonio con treinta o cuarenta años menos, y a mí trajinando con mucha más agilidad que ahora, por supuesto, y me parecía volver a sentir la alegría de estar juntos. En la salita, la que tiene el balcón que da a la calle,



Antonio y yo pasamos muchas tardes, él leyendo y yo haciendo ganchillo, pues con el silencio de la casa me parecía oír mejor los juegos de los chicos cuando eran pequeños y luego la música cuando fueron mayores. Allí tenía Luis el pupitre con su lamparita y sus estantes repletos de libros, allí estaba la cama de Charito con un muñeco grande, de peluche, sobre la colcha y en el suelo la alfombra de lana que le había tejido para un cumpleaños, allí la cama grande que con el tiempo consiguió un buen cabezal, pero que a mí no me pareció nunca tan bonito como el mural de Antonio, allí la butaca donde pasé noches sentada mientras él estaba malo... Y así han ido pasando recuerdos con tanta realidad que me daba la impresión de estar oyendo la voz de Antonio y los chicos, y cuando he comprendido que no estaba ni él, ni nadie, el estómago me ha dado un vuelco. Y he salido como queriendo escapar de mí, pero ha sido sólo un momento porque ya le he dicho la vergüenza que he pasado con la dichosa lágrima. Todo, menos que me tengan lástima. Eso no. Haga el favor de no mirarme así, que me parece estar viendo la expresión con que me miraba el nuevo propietario. Ahora lo que deseo es empezar a olvidar, como si nada hubiese pasado, comenzar de nuevo, y que usted me mire como lo hizo José la primera vez que Antonio y yo entramos en este mismo portal.

* Ganadora del concurso literario para personal del Ministerio de Educación y Ciencia. Es profesora de EGB en Establiments (Palma de Mallorca).



«Amparo» de Antonio Rodriguez Torres.
1.º premio color.



«Mañana imposible» de Primitivo
Sánchez Delgado.
2.º premio color.

Intacta noria de siempre

José Félix NAVARRO MARTÍN *

*«Coge, Señor, mi abundancia
mientras se queda en el viento
el olor del corazón»*

Leopoldo Panero



os platos, los cubiertos, el pan y las dos copas,
la sopera y el vino. La mesa está dispuesta.
Afuera quizás llore algún niño perdido.
La anciana que no encuentra quien compre sus cerillas.
El hombre que ha enterrado la ilusión de otra aurora.
Y el árbol se estremece quizás por viento y lluvia.
Lo sé pero es la vida. Y acaso necesario.
Yo vengo a dar la justa medida de mi tiempo.
Y a ser rueda en olvido que busca su engranaje.
No importa si parezco la mota a ras de tierra,
y estoy contento y llego temprano a la oficina,
y llevo una esperanza dispuesta en los zapatos.
La carretera es larga. O corta, ¿quién lo sabe?
Pero me sobran días para seguirte amando
y verte en la azotea tendiendo los manteles.

Me acuesto, me levanto, me afano por mil cosas
que no me importan nada y siguen sus caminos.
Espero muchas cartas que luego se me olvidan.
Escalo cien montañas con más del otro lado.
Escucho un tren que pasa y enciende la congoja
pensando en su destino que alguna vez soñara.
Me tumbo boca arriba y el techo es como un cine
de sombras que en la calle quizás serán más sombras.
Estudio largas sumas de gastos junto a ingresos,
y alejo el vocero que agita los periódicos...

Si al fin lograra verme desde un punto remoto
tal vez advertiría que mi orbe es una noria
y yo el jamelgo ciego que gira sin descanso.
Ya sé que soy un átomo perdido entre galaxias,
y encojo, sin saberlo, los hombros, y sonrío.

Contemplo el mundo hostil, regreso al que es más nuestro,
y olvido el gran suspiro que llega en noches densas
dominios de sudores pensando en los mañanas.
Olvido, olvido, y creo que no es tan malo todo,
que el tiempo de estos años, tan turbio, será en breve
el brillo de un pasado, nostalgia para entonces.

Si busco en la cocina mi mechero extraviado,
amor es encontrarme tu nueva lavadora,
seguir en esta noria de siempre, cotidiana,
y hallar la paz ausente, oliendo en tu puchero.

Octubre 1982

Rubén Torreira, pintor de lo real



Rubén Torreira nace en Tortosa (Guadalajara), estudia en la Escuela Superior de Bellas Artes de San Fernando (1949-1955). Amplía estudios en París (1957) y cursa otro año de pintura mural en San Fernando (1958-59).

Reside en Madrid, desde 1947 hasta 1968, en Cartagena hasta 1973 y actualmente en Aranjuez. Es catedrático del instituto «Alonso de Ercilla» de Ocaña (Toledo).

Su pintura pertenece a un realismo de vieja raigambre española, pero «no juega con las sombras, sino con las luces que tienen despierto a todo el cuadro» (García-Viñolas). Sus motivos predilectos son los interiores y los bodegones: las cosas humildes adquieren nueva vida y profundidad al pasar por sus pinceles, siempre meticolosos y exactos. Su técnica va más allá del moderno hiperrealismo y se inspira en la pintura barroca de un Veermer o un Zurbarán. Como ha dicho Julián Casado, en manos de Rubén Torreira «una superficie plana, el lienzo, adquiere, mediante la sabia aplicación del color, corporeidad de mundo luminoso y transitible, donde la mano, tras los ojos ilusionados, pretenderá atraparlo en su jugosa, aunque pintada, realidad».

Exposiciones personales

- 1964 Salones del Casino Principal de Guadalajara.
- 1964 Galería de arte del Ateneo de Salamanca.
- 1965 Salones del Casino Primitivo de Albacete.
- 1966 Salones del Casino de Murcia.
- 1969 Sala Zurbarán de Cartagena.
- 1971 Sala Zurbarán de Cartagena.
- 1972 Sala de exposiciones de la Caja de Ahorros de Zaragoza, Aragón y Rioja, Guadalajara.
- 1973 Salones del Hotel Galúa, La Manga del Mar Menor (Murcia).
- 1973 Galería de arte Isidoro Máiquez de Cartagena.
- 1978 Sala Rusiñol de la Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Madrid en Aranjuez.
- 1978 Sala de arte de la Caja de Ahorros Provincial de Guadalajara.
- 1980 Galería Kreisler de Madrid.

Premios

- 1949 Premio extraordinario de pintura. Batallón de Infantería Ministerio del Ejército.
- 1950 Premio del Estado. Escuela de Bellas Artes de San Fernando.

1953 Premio Extraordinario de pintura. Exposición provincial de Guadalajara.

1960 Premio de ilustración. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.

1977 Medalla de oro de pintura del Círculo de Bellas Artes de Madrid.

Exposiciones colectivas

- 1973 Temas del mar. Galería de arte Isidoro Máiquez. Cartagena.
- 1974 19 pintores. Galería de arte Isidoro Máiquez. Cartagena.
- 1974 Temas del mar. Galería de arte Isidoro Máiquez. Cartagena.
- 1977 Gran premio del Círculo de Bellas Artes de Madrid.
- 1978 Figuración 1578. Galería Kreisler. Madrid.
- 1978 Galería Kandinsky. Madrid.
- 1979 Figuración 1579. Galería Kreisler. Madrid.
- 1980 «El intimismo en la pintura española». Quito (Ecuador). Museo de Arte Moderno de Santo Domingo. Museo de Poncel (Puerto Rico).
- 1980 Galería Bética. Madrid.
- 1980 «Realistas españoles contemporáneos». Galería Kreisler. Barcelona.
- 1981 «Los efectos de la luz en la pintura española en los siglos XIX y XX». Amberes (Bélgica).

RUBÉN TORREIRA

y la poesía barroca

Felipe B. PEDRAZA JIMÉNEZ

El bodegón ayer y hoy



La pintura de Rubén Torreira es todo un ejercicio de respetuoso y encariñado acercamiento a la realidad. En sus cuadros aparecen cosas sin importancia, objetos que se cruzan con nosotros en los quehaceres de cada día. Cacharros, frutas, comestibles, interiores y paisajes urbanos en los que apenas reparamos. Pasamos demasiado deprisa junto a ellos. Se precisa una singular sensibilidad para ir a fijarse en la belleza de una taza, de una plancha, en los mínimos detalles de una florecilla sobre fondos oscuros, en la sobrecogedora sencillez de un vaso de agua o un mendrugo de pan.

Al contemplar estos óleos y dibujos, me acuerdo —quizá por deformación profesional— de los poetas barrocos. También los artistas del siglo XVII, que huyen y se repliegan ante una realidad hostil, se enamoran de lo próximo y cotidiano. Emilio Orozco ha subrayado en numerosas ocasiones¹ la trascendencia cultural del bodegón como expresión de época. El naturalismo que a fines del siglo XVI hace famoso a un pintor como Sánchez Cotán o a Zurbarán «representaba algo violentamente revolucionario»². Estos artistas descubrieron la belleza y

trascendencia de los seres insignificantes: un cardo, unas zanahorias, un melón, una manzana... Todo ello destacado por medio de un duro contraste de luces y sombras aprendido en los tenebristas italianos. Detalles accesorios, aparentemente superfluos, aportan la impresión viva de que estamos ante la mismísima realidad, pero revalorizada por la atención y la técnica del creador. Recuerdo, por ejemplo, la minuciosidad con que Sánchez Cotán, en uno de sus bodegones pinta la raja incompleta que ha trazado el cuchillo entre la cáscara y la pulpa del melón. Ningún detalle carece de importancia.

Es sorprendente comprobar que esa actitud sigue siendo, o vuelve a ser, novedosa, llamativa. Unos arenques, unas uvas, un cucurcho con huevos, pueden atraer nuestra atención, sacudir una sensibilidad dormida. De sus colegas pretéritos difiere esencialmente Rubén en el uso de luces y sombras: el claroscuro es menos violento. Pero coincide con ellos en confiar a la luz la misión de destacar los humildes objetos retratados.

El bodegón y la poesía barroca

Esta afición barroca y actual a las cosas, no es privativa de la pintura. La poesía participa también de esa pasión. No somos, ciertamente, los primeros en descubrirlo. Azorín³ ya había subrayado esta inclinación en Lope:

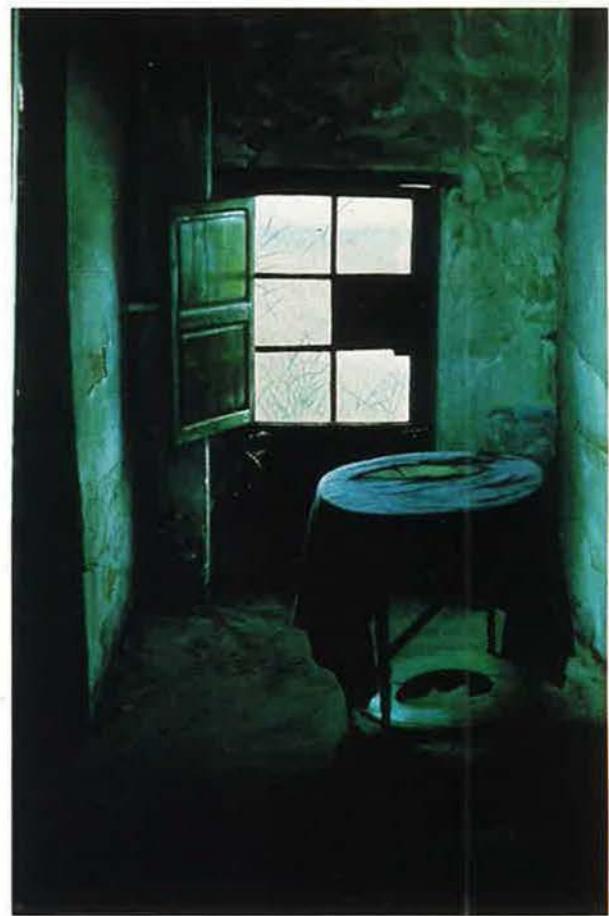
¹ «Lección permanente del barroco español», en *Manierismo y Barroco* (ed. Cátedra, Madrid, 1975), págs. 19-62; «Realismo y religiosidad en la pintura de Sánchez Cotán», en *Mística, plástica y Barroco* (Cupsa Ed., Madrid, 1977), págs. 61-90, y *Temas del Barroco* (Granada, 1947).

² Emilio Orozco: «Realismo y religiosidad en la pintura de Sánchez Cotán», en *Mística, plástica y Barroco* (Cupsa Ed., Madrid, 1977), pág. 64.

³ *Lope en silueta* (Ed. Losada, Buenos Aires, 1960), pág. 36.



El vaso de agua. Óleo - 46 x 33.



La mesa camilla. Óleo - 55 x 38.



Lirios. Óleo - 65 x 46.



Granadas. Óleo - 46 x 33.

Cacharros de Sartajada. Óleo - 81 × 60.

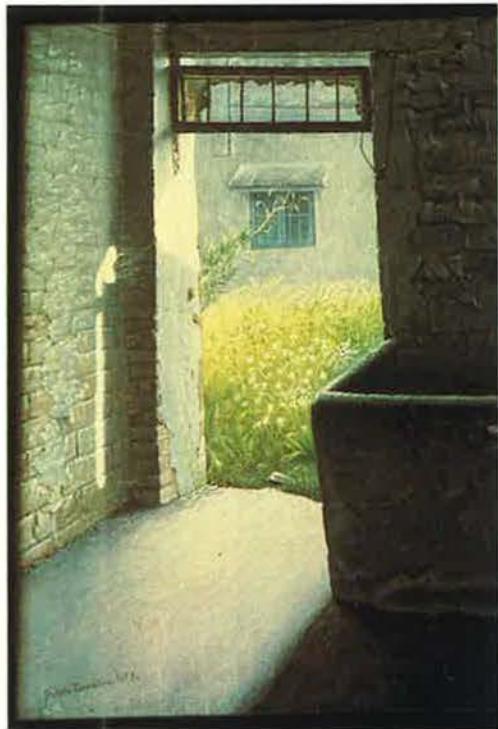


El panecillo. Óleo - 65 × 50.



Arenques. Óleo - 65 × 46.

Hombre con sombrero de paja. Óleo - 81 × 60.



El pesebre. Óleo - 46 × 33.

Espigando entre las obras de Lope se podría hacer un curioso catálogo de las cosas de España; de sus producciones, artefactos, trebejos, enseres, trajes, herramientas, comidas, plantas... El *Isidro* es un repertorio interesante de las cosas campesinas. Y la *Gatomaquia* lo es de las cosas ciudadanas.

Es obligado señalar, aunque sólo sea por homenaje al instituto que hoy acoge a Rubén Torreira, que también en *Peribáñez y el comendador de Ocaña* las cosas cotidianas adquieren desusada importancia. La imaginería lírico-dramática abandona las piedras preciosas, los corales y el oro. Más bello e intenso es alabar a Casilda de esta forma:

No hay camuesa que se afeite
que no te rinda ventaja,
ni rubio y dorado aceite
conservado en la tinaja
que me cause más deleite.⁴

y que ésta replique a los piropos de Peribáñez:

Pareces camisa nueva
que entre jazmines se lleva
en azafate dorado.
(vv. 113-115)

Góngora también hará «en materias humildes grandes versos». Las *Soledades* son obra de un eminente «pintor de cosas». Allí se nos habla del

rubio,
imitador suave de la cera,
quesillo —dulcemente apremiado
de rústica, vaquera,
blanca, hermosa mano cuyas venas
la distinguieron de la leche apenas...⁵

G. Díaz Plaja en su ensayo *En torno a lo «Barroco»*⁶ rastreó la presencia del bodegón poético. Entre los que cita se cuenta uno de Bartolomé Leonardo de Argensola:

El pero humilde entre las pajas duras
macizo y más cordial...
Las castañas en forma de laúdes;
nueces y almendras que aman la madera
que les sirve de cunas y ataúdes...

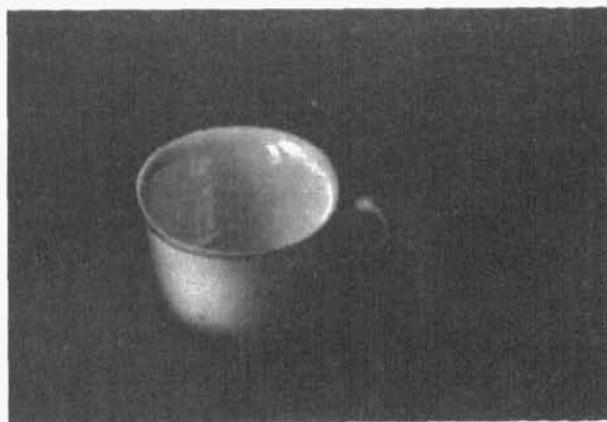
Fray Plácido de Aguilar, a quien también cita Díaz Plaja, acumula en sus octavas frutas y frutos. Algunos retratados por Rubén:

la pechiabierta de su amor granada,
reina de frutas pues que trae corona...
...el higo blando...
La religiosa nuez de carne blanca...

⁴ *Peribáñez y el comendador de Ocaña*, vv. 51-55, ed. de Alberto Blecuia (Alianza Edit., Madrid, 1981).

⁵ Vv. 873-878. Cito por Luis de Góngora: *Obras completas*, edición de J. e I. Millé (Aguilar, Madrid, 1972, reimpresión de la 6.^a ed.).

⁶ Incluido en *Ensayos escogidos* (Revista de Occidente, Madrid, 1965), págs. 167-252.



La taza. Dibujo - 37 x 26.

Soto de Rojas, el poeta granadino, abre también la cornucopia de su *Égloga III*. Entre las mil frutas descritas, aparecen algunas de las pintadas por Rubén:

Las uvas moscateles
y las albillas, ámbar en racimos,

* * *

La granada avarienta
te dará la riqueza que atesora...

* * *

...te serviré el melocotón sabroso
que, después de cortado,
sangre derrama en su color dorado.

* * *

los negros higos, las pasadas uvas...⁷

El arte da entrada a esas criaturas menores. Descubre con sensibilidad epicúrea, los placeres que encierran. Auténtico bodegón es esta octava gongoriana:

El celestial humor recién cuajado
que la almendra guardó, entre verde y seca,
en blanda mimbre se le puso al lado,
y un copo, en verdes juncos, de manteca;
en breve corcho, pero bien labrado,
un rubio hijo de una encina hueca
dulcísimo panal, a cuya cera
su néctar vinculó la Primavera.⁸

⁷ Soto de Rojas: *Obras*, ed. de A. Gallego Morell (CSIC, Madrid, 1950), págs. 178-180.

⁸ *Fábula de Polifemo y Galatea*, vv. 201-208. Cito por Luis de Góngora: *Obras completas*, ed. cit.

Las cornucopias, el tiempo y la moral frente a la esencialidad

Ya habrá observado el amable lector una esencial diferencia entre el lirismo barroco y la pintura de Torreira: la fastuosidad exaltada y acumulativa del primero frente a la impasibilidad del segundo. En los poetas hay siempre algo de énfasis retórico, de angustiado hedonismo que falta en los óleos y grafitos de nuestro pintor. Sin embargo, obras como *Lirios* o *El vaso de agua* tienen una trascendencia que encuentra paralelo en los versos en que Pedro de Espinosa se maravilla ante la realidad:

¿Quién te enseñó, mi Dios, a hacer flores
y en una hoja de entrelaños llena
bordar lazos con cuatro o seis labores?
¿Quién te enseñó el perfil de la azucena
o quién la rosa coronada de oro...? [...]
¿De quién son tus pinceles,
que pintan con tan diestra sutileza
las venas de los lirios?⁹

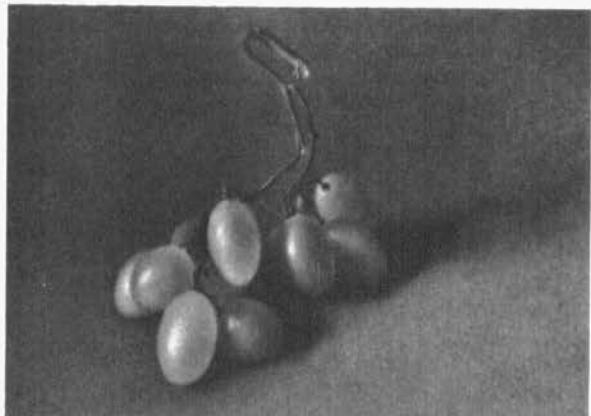
Los liricos barrocos tienden por lo común a la acumulación o a dotar de movimiento a sus cuadros o a imprimirlas el sentimiento trágico de la vida y convertirlos en portadores de una verdad moral. La vivencia del tiempo, ausente en los cuadros que comentamos, es decisiva en todo el arte del XVII, incluidas las manifestaciones plásticas. Recordemos los motivos predilectos de un Valdés Leal, o el lienzo, poco difundido, *La muerte y el joven galán* del toledano Pedro Campobrin, conservado en el Hospital de la Caridad de Sevilla.

Al margen de la agónica expresividad de estos cuadros o de la poesía moral de Quevedo, López de Zárate y tantos otros, la conciencia de temporalidad impregna las descripciones líricas. Los retratos aluden a procesos, a paulatinas conformaciones. Francisco de Rioja, conocido no sin razón como «el poeta de las flores», nos pinta un jarrón de cristal. La descripción pudiera tener semejanza con *El vaso de agua* de Rubén Torreira. Pero no es así. El lienzo parece un esfuerzo por conseguir la esencialidad, lo que de inmutable hay en el objeto representado. Rioja, en cambio, se vuelca con pasión epicúrea en la delicia del búcaro «sangriento» por las flores que lo adornan. El cristal no tiene, y es un efecto perseguido por el poeta, la diafanidad del de Rubén:

Y el cristal veneciano,
a quien la agua, de helada
la tersa frente le dejó empañada.¹⁰

⁹ *Poesías completas*, ed. de F. López Estrada (Espasa Calpe, Madrid, 1975), n.º 55, vv. 14-18 y 24-26.

¹⁰ En *Poetas líricos de los siglos XVI y XVII*, tomo I, ed. de A. de Castro (BAE, XXXII, Madrid, 1966), pág. 383.



Uvas. Dibujo - 30 x 24.

Lo que quiere trasmitirnos es la gozosa vivencia de un proceso.

Góngora nos ofrece quizás uno de los más bellos «bodegones en movimiento»; con mirada fría y escrutadora recoge una naturaleza viva, cuyos últimos estertores se relatan para proporcionarnos una dimensión no ya óptica sino táctil de lo descrito.

Mallas visten de cáñamo al lenguado,
mientras, en su piel lubrica fiado,
el congrio, que viscosamente liso,
las telas burlar quisó,
tejido en ellas se quedó burlado.¹¹

Lejos de esta movilidad trágica se encuentran los *Arenques* o el *Trofeo para un submarinista* de Rubén Torreira.

Casi siempre, la pintura poética es sostén de la moralización. Los cacharros más corrientes, o más curiosos, que podrían ser modelo para los óleos hiperrealistas que hoy presentamos, nos advierten en elaborados endecasílabos, de la muerte, de las veleidades de la fortuna, etc. Sirva de ejemplo el soneto de Gabriel Bocángel *A un velón que era juntamente reloj, moralizando su forma*.

Cacharros de cocina

Los cacharros de cocina (orzas, alcuzas, tazas, platos...) con los que Rubén se encariña, llamaron también la atención de los liricos del XVII. Lope debía sentir su familiar belleza. Los encontramos dispersos en comedias y poemas; en *La gatomaquia*, al final de sus días, los juntó todos, en aluvión, de modo que los versos parecen estar pintando una humilde y casera cornucopia. Marramaquiz, el grotesco protagonista gatuno, está celoso, corre desesperado por la cocina:

¹¹ *Soledad segunda*, vv. 91-95. Cito por Luis de Góngora: *Obras completas*, ed. cit.

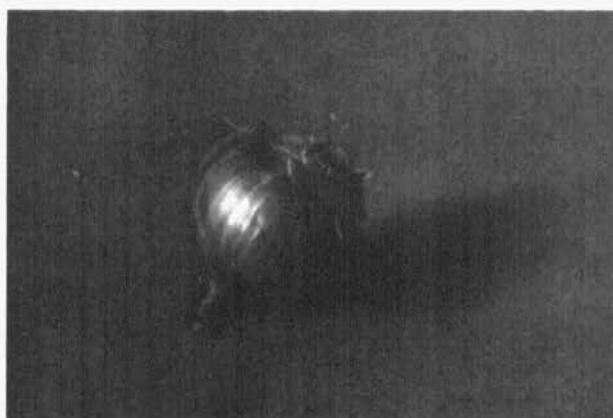
Los pucheros y cántaros quebraba,
vertió la olla a la sazón que hervía [...],
trepaba a la lustrosa
relucente *espetera*,
derribando *sartenes y asadores*,
y con estas demencias y furores
en una de *fregar cayó caldera...*¹²

Por la serena quietud de sus cuadros, el arte de Rubén Torreira se aleja de esta algarabía y se encuentra más próximo —salvando la nota moralizante— a estos sencillos versos del *Isidro*:

Mesa pobre y pobres sillas,
sin espalda y de costillas,
su vasar limpio y bizarro,
más seguro, aunque de barro,
que las doradas vajillas¹³

Si damos un salto en el tiempo y nos venimos al nuestro, encontraremos un correlato más exacto y perfecto en los célebres versos de Jorge Guillén:

No es mi sed, no son mis labios
quienes se placen en esa
frescura, ni con resabios
de museo se embelesa
mi visión de tal aplomo:
líquido volumen como
cristal que fuese aún más terso.
Vista y fe son a la vez
quienes te ven, sencillez
última del Universo.¹⁴



Cebolla. Dibujo - 37 x 26.

¹² Cito por Lope de Vega: *Obra poética*, edición de J. M. Blecua (ed. Planeta, Barcelona, 1969), págs. 1482-1483. Los subrayados son nuestros.

¹³ Lope de Vega: *Obras completas*, I, edición de Joaquín de Entrambasaguas (CSIC, Madrid, 1965), pág. 291.

¹⁴ Jorge Guillén: *Cántico* (Buenos Aires, 1950, 4.ª ed.), pág. 240.



Plato con navaja. Óleo - 40 x 23.

Cansa la vista el artificio humano

Estos paralelismos poéticos son, en todo caso, aproximaciones. Las semejanzas más notables hay que rastrearlas en las obras pictóricas del barroco. No sólo en los bodegones, cuyos motivos somete Torreira a una depuración esencializadora, sino también en la presencia de esas puertas y ventanas que son foco de luz y alma del cuadro.

Nos preguntamos si son exclusivamente pretextos para desarrollar una técnica portentosa, o encierran un escondido y quizás ignorado simbolismo.

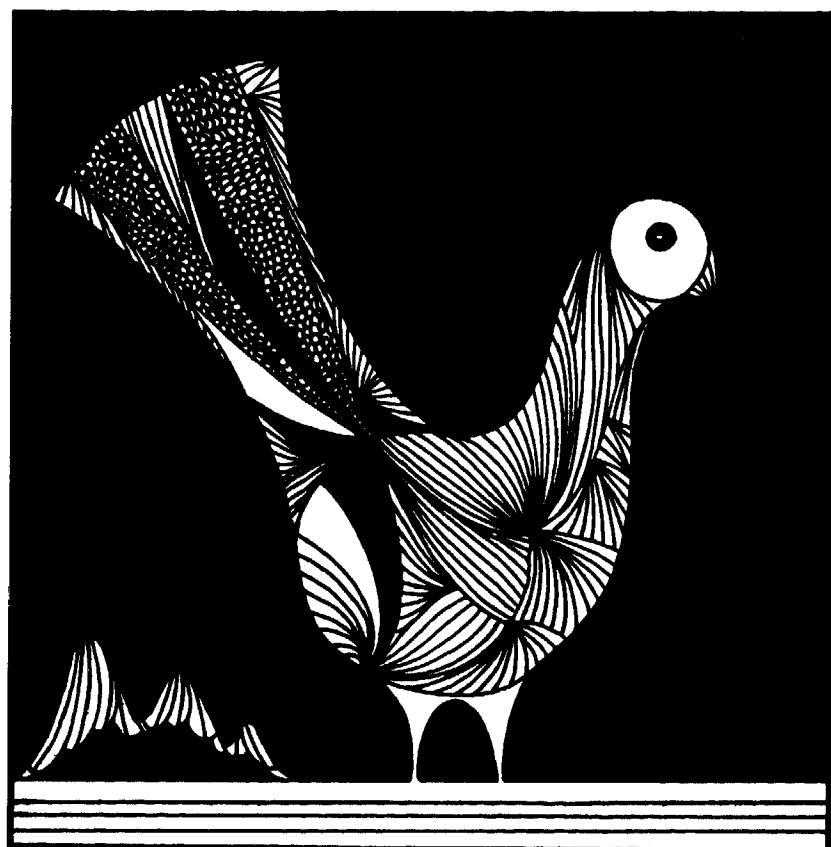
A pesar del dominio técnico, Rubén, por la sencillez de sus cuadros, parece atender a los versos de otro poeta barroco que nos advierte:

Cansa la vista el artificio humano
cuanto mayor más presto...

Y nos recomienda:

Aquel, aquel descuido soberano
de la naturaleza, en nada avara
con luenga admiración suspende y para¹⁵

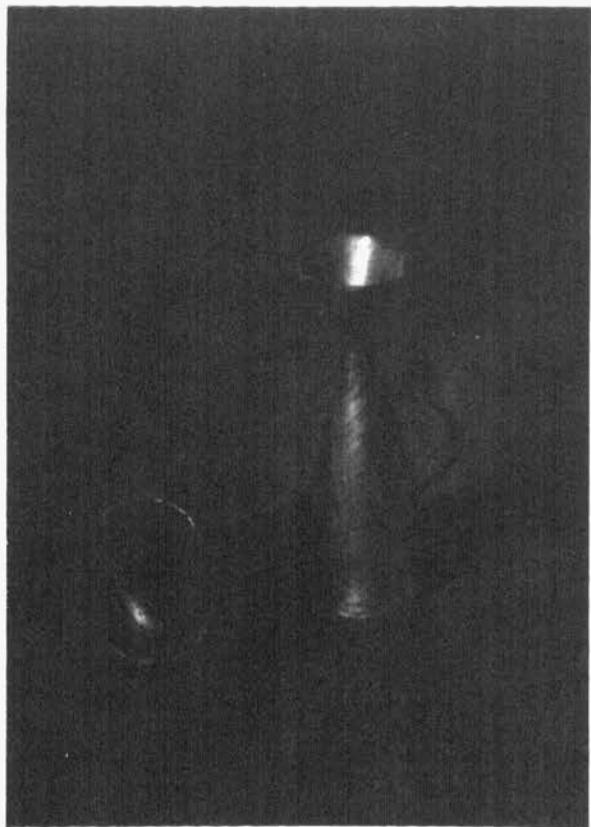
¹⁵ Francisco de Medrano: *Vida y obra de...*, ed. crítica de Dámaso Alonso y Stephen Reckert (CSIC, Madrid, 1958), tomo II, soneto XXX.



F. MC AVILLA - 83

EN~~E~~AYO
porque dudo





Alcuza y embudo. Dibujo - 43 × 34.

LA HISTORIA de las MATEMÁTICAS

Un recurso didáctico

Dámaso ÁVILA PLASENCIA*



En la actualidad la enseñanza de las Matemáticas desde nuestro punto de vista, ha modificado su enfoque: de considerarla genéricamente, como un mero método de cálculo, a tomar conciencia de ser un medio racional para el desarrollo de la inteligencia del alumno, a través del estudio de procesos lógicos cada vez más elevados. Para ello, y teniendo en cuenta el relativamente alto índice de fracasos en la materia, el enseñante debe recurrir a los necesarios recursos didácticos que abran la mente del alumno a la comprensión y gusto por la Matemática.

Los medios audiovisuales de aprendizaje, como cintas magnetofónicas, películas, retroproyectores, transparencias, etc..., son cada vez más aplicadas en ciencias como la Biología, la Historia y los Idiomas. En cambio su utilización en nuestra disciplina no es demasiado abundante: esto es debido, por un lado, a la penuria de medios económicos que padecen los Centros y, por otro, al desconocimiento —por parte de los Seminarios— de las enormes posibilidades didácticas que estos medios técnicos ofrecen. Un buen apunte en este sentido es la experiencia de D. Luis Balbuena (*Revista de Bachillerato*, n.º 9) donde el autor refleja su honda preocupación por estos medios, proporcionando algunas ideas sobre su uso.

VIVIR LA ASIGNATURA

Existen, sin embargo, algunos otros recursos didácticos que muchos profesores aplican ocasionalmente a lo largo de los programas, pero no de una manera sistemática y generalizada. Entre estos me-

dios podemos destacar la Historia de las Matemáticas: un magnífico recurso para despertar el interés del alumno.

Abundemos en esta idea, puesto que ella es el motivo de nuestra reflexión en el presente trabajo.

Algún profesor puede pensar que lo que se trata de estudiar no es precisamente Historia de la Ciencia, sino ésta en sí. No lo discutimos. Lo que afirmamos es que, en una materia que, desde el punto de vista del alumno, es por regla general árida y complicada, el profesor debe intentar captar totalmente la atención de los jóvenes, introducirles en las cuestiones que se abordan y, en fin, hacerles vivir la asignatura.

Para ello puede ser significativo y pedagógico presentar, al comienzo de cada teorema, proposición o tema, un enfoque genérico de sus resultados y aplicaciones (cosa que casi todos hacemos) y además, y en el momento oportuno, una reseña histórica, a veces sólo una anécdota, relativa a la cuestión en estudio.

En una materia como la Historia, el hecho de que el profesor cuente «historias» puede que no sea significativo para el estudiante; sin embargo en Matemáticas las «historias» constituyen novedad dentro de la disciplina y ya se sabe que todo lo nuevo y sorprendente es normalmente asimilado, sirviendo para despertar el interés de los alumnos en los verdaderos resultados matemáticos de los que se les va a informar. Se enfoca así la Matemática como un todo, con su actualidad, con su pasado y, en cierta forma, hacia su futuro.

* Profesor Agregado del I.B. «Andrés Bello» de Santa Cruz de Tenerife (I. Canarias).

LOS GENIOS EN SU SALSA

Reseñemos a título de ejemplo algunas ideas a contar:

¿A qué alumno no le sorprenderían anécdotas como la no autoría por parte del Marqués de L'Hôpital de la regla que lleva su nombre y que realmente se debe a uno de los prolíficos Bernoulli; o que el mal llamado Triángulo de Tartaglia no es tampoco obra de este autor?

¿Cómo no asombrarse de que el suizo Leonard Euler (1707-1783), que se doctoró a los 17 años, a los 23 fuera catedrático de Filosofía Natural en San Petersburgo y que a los 28 años perdiera la visión de un ojo a raíz del esfuerzo realizado al resolver en 3 días un problema que la Academia de Ciencias de París necesitaba con urgencia, pese a que se presumía que su resolución llevaría meses de trabajo? A los 30 años, Euler fue honrado por la citada Academia junto con Collin McLaurin y Daniel Bernoulli. La capacidad de Euler para el cálculo mental era asombrosa, como se deduce de que en una discusión entre dos de sus discípulos, sobre la exactitud de la vigesimocinquiota cifra decimal en la suma de una serie de 17 términos, se consultó a Euler y dio mentalmente (ya que era ciego de ambos ojos) el resultado correcto.

¿Cómo no recordar al gran geómetra escocés Collin McLaurin (1698-1746) que a los 19 años era profesor de Matemáticas en Aberdeen y de quien el analista francés Joseph Louis Lagrange afirmó que su obra superaba a la del propio Arquímedes?

Del mencionado Lagrange, que a los 16 años era profesor de Matemáticas en Turín, cabe reseñar que a los 19, para resolver un problema planteado, puso las bases de lo que hoy conocemos por el Cálculo de Variaciones.

Es, asimismo, sorprendente que a raíz de la histórica disputa entre los genios Newton y Leibniz, sobre quién era el verdadero fundador del Cálculo Diferencial y, puesto que usaban notaciones diferentes para la derivada (Newton ponía un punto y Leibniz una d), se fundara en Gran Bretaña (1813), hasta ese momento seguidora de la notación newtoniana, una sociedad cuyo único objetivo era la defensa de la «d» de Leibniz. El fundador de dicha sociedad, Charles Babbage, sostenía que su fin era «preparar los principios del d-ismo puro en oposición a la era del punto de la Universidad».

Todo alumno puede saber que fue Diofanto, en el siglo III, quien analizó y resolvió la ecuación de segundo grado y, sin embargo, transcurrieron doce siglos hasta que Scipio Ferro (1465-1520) continuó la labor de Diofanto, descubriendo una solución para la ecuación cúbica $x^3 + m \cdot x = n$. Nicola Fontana (1500-1557) (que recibió el apodo de «Tartaglia» porque era tartamudo) y Girolamo Cardano continuaron en esta vía logrando expresar, mediante una fórmula algebraica, las soluciones de las ecuaciones cúbica y cuártica completas.

Naturalmente surge la cuestión del abordaje de las 88 ecuaciones de grado mayor que cuatro: sería tres si-

glos después cuando los geniales algebraistas Niels H. Abel y Evariste Galois (que fue el introductor de la noción de «grupo» matemático en una obra de escasamente 60 páginas —demasiado avanzadas para su época— y que murió a los 21 años víctima de un duelo), demostraron la imposibilidad de su resolución por fórmulas algebraicas finitas.

El francés Fermat es famoso por su trabajo en Teoría de Números. Solía anotar, en el margen de una obra de Diofanto, las ideas que se le ocurrían mientras leía. La nota más conocida y, que aun hoy a pesar de las grandes recompensas ofrecidas, sigue indemostrada, es el llamado Teorema de Fermat que, como es conocido, sostiene la imposibilidad de la existencia de 3 números enteros a , b y c que verifiquen la relación $a^n + b^n = c^n$, para n mayor que 2. Fermat, no obstante, escribió «He hallado una demostración verdaderamente maravillosa para esto, pero el margen es demasiado pequeño para contenerla».

ANTES Y DESPUÉS DE GAUSS

¿Cómo no recordar a Johan Friedrich Carl Gauss, merecidamente llamado el Príncipe de las Matemáticas, de quien se cuenta que a los tres años ya sabía leer y efectuar cálculos aritméticos? Gauss, además, fue el primer matemático riguroso en sus demostraciones, cambiando por completo el sistema de los grandes matemáticos contemporáneos suyos, como Abel o Cauchy, e influyendo notablemente en sus sucesores.

Su gran protector fue el Duque de Brunsvic que le sufragó sus estudios, durante los cuales profundizó en las obras más importantes de Euler, Laplace, Lagrange y sobre todo las de Newton. Para Gauss, los primeros merecían el calificativo de «clarissimus», el último era «summus».

En su obra aritmética es notoria la introducción de las congruencias y en su teoría de errores, la distribución normal con su correspondiente curva en forma de campana, de tanta actualidad hoy día. Fue tanta la influencia de estos trabajos de Gauss que se llegó a considerar, erróneamente, que todas las distribuciones estadísticas se comportaban como normales, con tal de disponer de un número suficientemente grande de observaciones. Este error fue ironizado por Lippman en su famosa frase «Todos creen en la ley normal de errores; los experimentadores porque piensan que es un teorema matemático; los matemáticos porque creen que es un hecho experimental».

Gauss presentó su tesis doctoral en 1799, cuando sólo contaba 22 años y fue la primera demostración del Teorema Fundamental del Álgebra, sobre la existencia de raíces de ecuaciones, a través de unos nuevos números que denominó «complejos». Gauss continuó su trabajo posteriormente en la teoría de funciones de variable compleja, representaciones conformes, curvaturas, etc...

ANTIGUOS Y MODERNOS

Seríamos injustos, por otra parte, si no nos remontáramos a tiempos helénicos, para hablar brevemente del extraordinario matemático Arquímedes, del que se cuentan sorprendentes historias como la de que contruyó extrañas máquinas de guerra para defender la ciudad de Siracusa contra los romanos mandados por el general Marcelo, e incendió las naves atacantes a base de un sistema de espejos que concentraban la luz solar en los barcos. Sin embargo, Marcelo, mediante un ardid, consiguió penetrar en la ciudad y al ir a prender a Arquímedes, éste se encontraba ensimismado en un problema geométrico y no quiso acompañar a los soldados, por lo que éstos le dieron muerte.

El matemático alemán Félix Klein inventó en 1882 la famosa botella que lleva su nombre. Se trata de un objeto imposible de construir en tres dimensiones y obtenido de la forma siguiente: Se considera un rectángulo y se unen los dos lados básicos para formar un cilindro. Se fija un mismo sentido de recorrido para las circunferencias de las bases y se pegan éstas de forma que los sentidos sean contrarios (en caso de hacerlo en el mismo sentido se tendría un toro de revolución). Para ello habría que retorcer el cilindro lo cual es absurdo en nuestro mundo físico. Topológicamente hablando, el problema es sencillo pues basta identificar, mediante una relación de equivalencia adecuada, los lados del rectángulo que nos convengan y pasar a continuación al cociente. Se obtiene así una «superficie» de una sola cara, es decir, no posee ni dentro ni fuera.

CALCULAR NUEVOS MUNDOS

Es curioso apuntar, y hacer caer en la cuenta de ello a los alumnos, cómo la investigación matemática puede adelantarse a la observación experimental con ocasión de grandes descubrimientos para la Ciencia. En esta línea, es notorio el proceso de localización del planeta Neptuno en 1846 por los astrónomos John Couch Adams y Urban Jean Le Verrier independientemente.

Después del descubrimiento, en 1759, por parte del astrónomo y músico William Herschel del planeta Urano, que describe una órbita casi circular alrededor del Sol y tarda en completarla 84 años, se observó que la posición del planeta comenzaba a diferir de la que le asignaban teóricamente los astrónomos.

La hipótesis explicativa de estas anomalías se fundamentaba en una posible perturbación gravitatoria que sobre Urano pudiera ejercer un planeta desconocido. En esta línea, los astrónomos John Couch Adams y U. Jean Le Verrier independientemente y por medios matemáticos muy complejos (pues se trataba de lo inverso de lo habitual, es decir, dadas las perturbaciones, buscar el cuerpo celeste), lograron calcular la órbita del supuesto planeta, con lo

cual bastó enfocar los telescopios al cielo para descubrir a Neptuno.

Ya en nuestro siglo, el reverendo inglés Edwin Abbott escribió un libro titulado *Flatland* (Mundo Plano) donde se describe un supuesto mundo llano habitado por seres cuya forma depende de su posición social. Las mujeres, la clase más baja, son líneas rectas; los trabajadores son triángulos, la clase media son triángulos equiláteros, los profesionales liberales son cuadrados, y así sucesivamente hasta los hombres de iglesia, que son polígonos de infinitos lados, o sea, circunferencias.

El libro expone las peripecias de un cuadrado que se encuentra con un ser de otro mundo, una esfera, que va pasando a través de Flatland. Naturalmente, los habitantes del país sólo ven una circunferencia que va dilatándose y contrayéndose. La esfera hace revelaciones al cuadrado sobre su propio mundo (*Spaceland*) y le lleva a visitarlo. A su regreso, el cuadrado cuenta a sus compatriotas de Flatland sus andanzas por Spaceland, exponiendo la forma de vida que existe en un mundo tridimensional; pero las circunferencias (o sea, los clérigos) le acusan de herejía y le condenan a prisión perpetua.

En otro orden de cosas, pero al hilo del valor de la Historia de la Matemática en cuanto recurso didáctico, la experiencia nos muestra que algunos alumnos suelen confundir las matrices y los determinantes, intentando «resolver» las primeras. Esta confusión debe evitarse desde el principio. Para ello, puede ser una buena ayuda informar a los alumnos de que, si bien en un curso normal se explican primero las matrices y luego los determinantes, el proceso de introducción histórica de ambos conceptos es justo el inverso:

Los determinantes aparecen, por vez primera, en el siglo XVII, a través de los trabajos del japonés Seki Kowa, contribuyendo posteriormente a su desarrollo Cramer, Vandermonde y Laplace en el siglo XVIII.



La vieja plancha. Dibujo - 52 x 37.

Sin embargo, las matrices son muy posteriores (casi dos siglos después) por obra de los ingleses Hamilton, en sus estudios sobre los cuaterniones (1843), y sobre todo Cayley, que les dio el nombre y las formalizó en 1857.

EL SEÑOR BOURBAKI

Más recientemente, ¿cómo no recordar al grupo Nicolás Bourbaki, que ha modificado y sistematizado toda la Matemática actual? El seudónimo «Nicolás Bourbaki» alude a un grupo de unos 15 insignes matemáticos de nacionalidad francesa, excepto el polaco residente en U.S.A. Samuel Eilenberg, llamado el S²P² (smart Samy, the polish prodigy —el pequeño Samy, el prodigo polaco—). Se cuentan entre sus miembros fundadores a los preclaros André Weil (considerado por muchos como el mejor matemático mundial), Jean Dieudonné, Henri Cartan, Claude Chevallier, S. Eilenberg y otros. Sus miembros se retiran del grupo a los 50 años y firman sus obras con el seudónimo «Nicolás Bourbaki» como supuesto profesor de la imaginaria Universidad de Nancago (Nancy-Chicago), debido a que más o menos todos han estado vinculados a la Universidad de Nancy en Francia y ahora André Weil se encuentra en la de Chicago.

Se suele contar una anécdota simpática sobre «Bourbaki»: al final de los años 40, el autor Ralph P. Boas (de la revista Mathematical Reviews) escribió un artículo mencionando a Bourbaki como grupo, desvelando los nombres de sus miembros, hasta ese momento ignorados. Estos, celosos guardadores de su ficción, pagaron a Boas con la misma moneda: por medio de sus grandes influencias propalaron el rumor de que Ralph P. Boas no existía y sólo era el seudónimo de un grupo de jóvenes matemáticos americanos.

ENTRE ARQUÍMEDES Y LOS BABILONIOS

Todas estas anécdotas y comentarios históricos son muestras fehacientes de lo amena y espectacular que puede ser la Historia de la Matemática y lo motivante que resulta. Recientemente hemos pasado a unos 70 alumnos del Curso de Orientación Universitaria, unas preguntas acerca de su opinión sobre el medio didáctico que aquí defendemos. En un 95%, lo consideraron adecuado y sólo un 5% puso objeciones de falta de tiempo para los programas.

Aparte del significado, meramente estadístico de esta encuesta, donde se observa la respuesta absolutamente mayoritaria del alumnado consultado, muchos de ellos afirmaron, además, que las reseñas históricas les ayudaban a recordar, posteriormente, los resultados y teoremas sobre los que se les había dado explicaciones. Deduzco de ello que se ha conseguido

una doble victoria: a) Motivación y atención antes de tratar los temas. b) Un aprendizaje y recuerdo más efectivo de los mismos.

Este recurso didáctico que defendemos puede ser aplicado con más dificultad en una programación en espiral de la asignatura que en una programación lineal de la misma, ya que podría no disponerse del suficiente material histórico para los varios posibles recorridos a diferentes profundidades, que se le dan a la materia.

Somos conscientes de que la enseñanza de la Matemática ha experimentado una revolución en los últimos años, con la adaptación de los contenidos a las nuevas corrientes por las que discurre la investigación matemática actual. Sin ir más lejos, pensemos que en Francia, con su alta tradición científica, en 1950 el profesor André Revuz afirmaba que:

—Un alumno de la Escuela Primaria sabe apenas más que los Babilonios que vivieron ocho siglos antes de Cristo.

—Un bachiller quizá sepa algo más que Arquímedes que vivió tres siglos antes de Cristo.

—Un alumno de Matemáticas Especiales, por el contrario, sabe menos que Euler, faro de esta Ciencia en el siglo XVIII.

—Un licenciado en Ciencias sabe menos que Weierstrass, uno de los primeros analistas del mundo hacia 1870.

—En consecuencia, incluso un estudiante recién licenciado en Matemáticas, no sabría casi nada de los trabajos de inicios del siglo XX que supusieron una verdadera revolución en nuestra materia y que condujeron a lo que hoy día se ha dado en mal llamar «Matemática Moderna».

Pensemos, finalmente, que las Matemáticas no deben constituir ya la preocupación de una pequeña élite académica, sino que deben convertirse en una amplia disciplina que atraiga adeptos en número creciente para lo cual su enseñanza debe mejorar día a día. Esta mejora en la calidad implica no sólo la investigación y el avance científico, sino también la utilización de todos los recursos didácticos al alcance de nuestra mano: tanto los medios técnicos (audiovisuales) como humanos, entre ellos el retorno a la propia Historia de la Ciencia Matemática, tal como nosotros hemos mantenido en este estudio.

BIBLIOGRAFÍA

1. HAYEK, N.: *Los Orígenes de la Matemática Moderna*. Universidad de La Laguna (1974).
2. CAJORI, F.: *History of Mathematics*. Chelsea Public. Co. (1980).
3. NEWMAN, J.: *Sigma. El Mundo de las Matemáticas*. Ediciones Grijalbo (1968).
4. VARIOS: *Matemáticas en el Mundo Moderno*. Editorial Blume (1968).

Autonomías y cuestión nacional

José Antonio ÁLVAREZ OSÉS*

—«La nación depende, básicamente, del historiador» (Pierre Vilar, glosando a Stalin).

—«No yerran menos los que buscan en la Historia el principio de las nacionalidades. Nada hubo tan movedizo como las naciones de Europa» (Pi y Margall: «Las nacionalidades», I-4).



sa frase, algo descarnada y cinica, en que se hace depender la nación de los historiadores, la suscribiría gustoso por cuanto pienso que las naciones no surgen como los lirios del campo, sino más bien necesitan —unas más, otras menos— del poderoso aglutinante que proporciona la historia común; todo ello aunque le pese a don Francisco Pi y Margall. Ocurre, sin embargo, que una cosa son las frases dispuestas para cualquier frontispicio y otra la realidad misma; y, así, más de cuatro historiadores actuales tenemos la sospecha de que la Historia no ha sido tenida en cuenta en el delicado menester de definir el modelo nacional español legalmente vigente, si acaso se ha caido sobre ella a la rebatiña; tenemos la sospecha, digo, de que ello se ha diseñado de manera incoherente y contradictoria, sin mayor sustento doctrinal, como fruto de la dinámica de intereses y del proceso político. Como, además, ese modelo resulta completamente novedoso en nuestra historia y, por lo mismo, trascendente, cuantos esfuerzos se hagan por planificarlo, por clarificar sus grandes líneas, entiendo que deben ser bien recibidos.

La disolución de las Cortes en los primeros días de setiembre de 1982, sirve de punto de partida a la reflexión por cuanto cierra un período legislativo en el que se han aprobado trece estatutos de autonomía; quedaban pendientes otros cuatro (Extremadura, Baleares, Castilla-León y Madrid) que, se han aprobado en los primeros meses de la actual legislatura.

Los grandes conceptos multiplican sus acepciones y adquieren, al interés del usuario, el valor del comodín de la baraja, es decir, que sirven para todo. De esta forma, se tiene la impresión de estar inmerso en un tremendo diálogo entre sordos que únicamente puede conducir a una grave crisis de identidad. Por todo esto, veamos primeramente los significados que, aquí y ahora, puede tener el concepto de nación.

1. LA NACIÓN COMO GRUPO ÉTNICO

Es un concepto que puede rastrearse en la Edad Antigua, se extiende en el Medievo, sobrevive en la modernidad y se debilita, pero no desaparece, a partir de las revoluciones burguesas.

Tiene esta versión una gran proximidad con la idea de «pueblo» o «cultura» en sentido etnológico, como «cualquier forma de vida». La existencia de una conciencia de comunidad es el factor más determinante en la diferenciación del grupo humano, aunque esa conciencia pueda fundamentarse en diferentes rasgos según los casos: raza, lengua, costumbres... Curiosamente esta idea se verifica sin necesidad de que exista un solar propio, un territorio; por eso puede hablarse hoy de la *nación palestina*, como en su día pudo hablarse de la *nación judía* o la *nación gitana*:

* Catedrático de Geografía e Historia del I.B. «Isabel la Católica» de Madrid.

«Una, pues, de esta nación, gitana vieja, que podía ser jubilada en la ciencia del Caco, crió una muchacha en nombre de nieta suya, a quien puso nombre Preciosa...»
(Cervantes: *La gitanilla*).

En 1756 publicaba Voltaire una monumental historia de la humanidad en la que el objeto de estudio eran «las costumbres y el espíritu de las naciones» (*Essai sur les moeurs et l'esprit des nations*), formulación que parece bastante próxima a este sentido etnológico de la idea de nación.

Las culturas humanas se suelen corresponder con las unidades étnicas —las etnias— que, según su amplitud y grado de madurez, serían la tribu, el pueblo y la nación. Todavía en nuestro tiempo es muy frecuente esa ordenación en tratados de antropología cultural, repertorios y/o estudios sobre razas humanas:

«Tribu, pueblo y nación son las unidades étnicas por excelencia. Todos los hombres pertenecen a una u otra, y el etnólogo debe estudiar en todo grupo humano cuál sea la unidad característica que da el tono a la cultura que lo sustenta. Estas unidades varían a medida que crece la población y adquiere mayor grado de civilización» (A. Panyella: *Razas humanas*, Gassó, Barcelona, 1962, p. 22).

2. LA NACIÓN COMO LUGAR DE NACIMIENTO

Esta idea se corresponde muy frecuentemente con la noción de *patria*, que se emplea desde la Antigüedad hasta hoy. Ese solar de origen común genera en el grupo humano un sentimiento de proximidad y una conciencia de comunidad. Pecan contra esta regla algunos tratadistas de gruesos volúmenes cuando olvidan cómo la nascencia común genera espontáneamente la idea de comunidad, el orgullo de grupo, la exaltación de los propios valores, el paisanaje, la *saudade*, la morriña, la nostalgia —por la lejanía del solar patrio—, el sociocentrismo —para destacarse de sus próximos, a veces por vía de ridiculización—....:

«Los de Maleján tienen mucho valor,
se tiran por una tapia
por coger un caracol». (Frase popular de Borja, Zaragoza).

Todo el tema de «la pérdida de España», que es ubicuo desde el 711, ¿qué otra cosa es sino la ruptura del solar patrio? España no es, en esta ocasión, un mero accidente geográfico, sino el ámbito sustentante de un espíritu de comunidad:

«Espanna la gentyl, fue luego destruyda». (Poema de Fernán González, 83-a).

«Dierannos Dios a Espanna, guardar non la sopimos». (Idem, 99-b).

En la Baja Edad Media, el término *patria* se sustituye a veces por su sinónimo *tierra*, que también puede recogerse en este tema:

«Aquí yace el rey don Rodrigo, un rey de gran natura. Que perdió la tierra por su desaventura». (Poema de F. González, 92-bc).

Así pues, esta acepción en que se identifica a la nación con el lugar de nacimiento, es decir, con la patria clásica, se acrecienta a lo largo de los siglos medievales al calor de las luchas de reconquista, se consolida plenamente en el XVI y se transmite inalterada hasta nuestros días:

«Doquiera que estamos lloramos por España; que, enfin, nacimos en ella y es nuestra patria natural». (Quijote, II, liv).

Todo ello, por más evidente que parezca, resulta, no obstante, polémico para alguna historiografía actual. Acudamos, por tanto, a una última mención en la que posiblemente se halle la mejor prueba de supervivencia de esta versión:

«La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles...». (Constitución española de 1978, art. 2).

3. CADA ESTADO ES UNA NACIÓN

Con la aparición del estado moderno se ponen las bases para su identificación con el hecho nacional: *cada estado es una nación* y viceversa. Tal idea se potencia progresivamente en el tiempo hasta alcanzar dos momentos paroxísticos a la escala europea: a) el nacionalismo romántico del XIX arropado de liberalismo, revolución industrial y ascenso de la burguesía; b) los fascismos del período de entreguerras, que mitifican al estado y exacerbaban algunos de los componentes más espúreos de todo nacionalismo, es decir, racismo e imperialismo.

En alguna medida, esta acepción choca frontalmente con las anteriores —no siempre, claro—, pues simplifica en exceso un fenómeno de por sí complejo y dinámico; por eso se mantendrán larvadamente algunas de las tensiones que aparecen luego en los estados nacionales.

El arranque del estado-nación en España suele hacerse desde el reinado de los Reyes Católicos, se avanza en su proceso con Felipe IV y se consolida con Felipe V. No obstante, entre algunos eruditos suele observarse con frecuencia una profunda alergia a considerar para el caso cualquier tipo de ante-

cedentes medievales. Vengo sosteniendo que ello significa un serio error por cuanto se rompe con ello la ley del encadenamiento histórico, la relación de causa a efecto; pero además, quedan sin explicación algunas situaciones como las siguientes:

a) Las alusiones a Hispania-España desde la monarquía unitaria visigótica; como cuando «Don Sisnando muy glorioso rey d'España» manda en el IV Concilio de Toledo elaborar el Fueno Juzgo, destinado a «todos los omnes de Espanna» (I, 1 y 9), según la traducción encargada por Fernando III de Castilla.

b) Las referencias a España como entidad envolvente y superior a los reinos cristianos medievales; referencias ciertamente muy tempranas y numerosas. Estos testimonios son especialmente significativos en el *Poema del Cid*, el de *Fernán González*, el de *Alfonso XI*, el *Libro de Alexandre*, la *Crónica de Jaime I*, en Alfonso X, en cartularios, diplomas, escrituras de privilegios, donaciones, cesiones, ventas, en Crónicas como el de Ripoll, en textos historiográficos diversos. Con todo lo cual podría formarse una monumental antología para uso de escépticos y ensayistas a la violeta. Pero sigamos.

4. LA NACIÓN COMO ESPÍRITU Y VOLUNTAD DE UN GRUPO HUMANO

Esta concepción voluntarista de la nación tiene su principal definidor en el francés Renan, quien en 1882 establece: «Una nación es un alma, un principio espiritual» que exige «la voluntad de vivir juntos». Obsérvese que el elemento sustantivo para este caso es la existencia de un espíritu colectivo, un alma. Se muestra aquí Renan como heredero de una larga tradición de escritores que atribuyen una psicología especial a cada nación; este tipo de tentación está presente en la obra de Herodoto, en Estrabón, en Tácito, en César y sobrevive tópicamente desde los mismos comienzos de la historia escrita hasta hoy. «Las doce particularidades de España» que en 1599 describía el alemán Barón Conrado de Bemelberg son, con muy ligeras variantes, las que cualquier europeo ignorante atribuye a los españoles del siglo XX. Sea como fuere, ya vimos cómo Voltaire empleaba también la expresión «el espíritu de las naciones»; es un recurso, por tanto, antiguo y de empleo frecuente, sólo que a mí me resulta un tanto etéreo e inaprehensible.

Un factor secundario, adjetivo, es la condición voluntarista: sólo hay naciones allí donde las gentes quieren que haya naciones. Aunque frecuentemente mal formulada, es célebre su frase «La existencia de una nación... es un plebiscito cotidiano» («Qu'est-ce qu'une nation?», conferencia de 11-III-1882 en la Sorbona). No trivializaba Renan con ello en tan delicada cuestión. Tres señores detrás de una pancarta nunca constituyen nación para él, por

más que formulen sus deseos en grandes titulares. La nación será una comunidad humana fundamentada y trascendente; en eso se diferencia de las Sociedades de Caza y Pesca.

5. LA NACIÓN COMO INSTRUMENTO DE PODER

La famosa frase del Manifiesto Comunista —«los obreros no tienen patria. No se les puede quitar lo que no tienen»— simplifica en exceso la posición marxista ante el hecho nacional y comúnmente se la interpreta como negadora de la nación. No es así, aunque sólo fuera por tres motivos: a) El propio Manifiesto, en cierto modo, complementa o rectifica más adelante esa primera impresión:

«El proletario, partiendo del hecho de que debe, en primer lugar, conquistar el poder político, erigirse luego en clase nacional y constituir esta misma clase en nación, es todavía nacional, aunque no en el sentido burgués.»

b) La doctrina de los grandes teóricos del marxismo sobre el hecho nacional es abundante; tanto Marx como Rosa Luxemburgo, Lenin o Stalin, reconocen la existencia de la nación como hecho político. c) Toda la *praxis* comunista desde 1917 hasta hoy está jalona por numerosas tomas de posición ante los diferentes nacionalismos y, así, ¿cómo se puede tomar posición ante algo cuya misma existencia se niega?

Ello no obstante, es bien conocida la vocación internacionalista del comunismo en el ánimo de universalizar la revolución antiburguesa. Su propio lema «¡Proletarios de todos los países, unidos!» es bien explícito al respecto. De este modo, el hecho nacional pasa a un plano muy secundario; en el fondo mismo de la utopía, la nación queda como una circunstancia bastante desdibujada.

El dato más determinante de esta doctrina consiste en ubicar la cuestión nacional como una sim-



Ajos de Chinchón. Dibujo - 37 x 26.

ple *facies* de la lucha de clases; la nación, según eso, se concibe como instrumento de poder de la clase dominante. Por todo ello, una gran parte de esta doctrina se orienta al desarrollo de estrategias que permitan al proletariado la conquista del poder.

6. LA NACIÓN ES UNA COMUNIDAD DE DESTINO

El austriaco Otto Bauer (1882-1938) entiende, en primera instancia, que la nación requiere una afinidad psicológica entre sus miembros, una comunidad de carácter. Hasta aquí, como se ve, existe una gran coincidencia con la doctrina de Renan, puesto que en ella se postulaba la existencia de un alma o espíritu nacional. Vistas las reservas que personalmente formulaba ante tal posición, únicamente me permitiría en este caso remitir a la crítica que dedica a la doctrina del carácter de los pueblos J. Caro Baroja en «El mito del carácter nacional»; algunas de sus agudas observaciones fueron punto de partida para el análisis que yo mismo dediqué al tema en un libro escrito allá por el año 1971 (*Algunos tópicos españoles y otras denuncias*, CAP, San Sebastián, 1974).

Pero el aspecto más llamativo de esta acepción está en su fundamentación en un nivel ahistorical —comunidad de destino—, como proyecto común de futuro; expresión que se recoge, así mismo, en la doctrina de José Antonio Primo de Rivera:

«Así es nación España. Se dijera que su destino universal, el que iba a darle el toque mágico de nación, aguardaba el instante de verla unida» (F.E., I, XII-1933).

«...la nación es el pueblo considerado en función de universalidad». (Discurso parlamentario de 4-I-1934).

En efecto, esta definición del hecho nacional como «comunidad de destino en lo universal» constituye uno de los lemas básicos de la doctrina falangista y, en consecuencia, se repite continuamente en los discursos y escritos de su fundador. Por lo mismo, y a través de los grupos y partidos de raíz joseantoniana que hoy sobreviven, puede escucharse esta definición con cierta frecuencia.

LA ESPAÑA DE LAS AUTONOMÍAS

El proceso autonómico español se pone en marcha en virtud del mandato establecido por la Constitución de 1978, diseñándose al paso del tiempo sobre la base de diecisiete Comunidades, la mayor parte de las cuales alcanzan su plena vigencia antes de la disolución de las Cortes efectuada en setiembre de 1982. Tanto en la Constitución como en los

Estatutos respectivos, existen numerosas referencias al hecho nacional que permiten en el momento actual cualquier análisis aproximativo.

Atendiendo a la invocación inicial, el preámbulo y sus dos primeros artículos, el modelo nacional resultante de nuestra Constitución se basa en los siguientes presupuestos:

A) Los españoles forman un pueblo. Definición que se corresponde con la primera de las acepciones antes citadas.

- «...Las Cortes han aprobado y el pueblo español ratificado...».
- «La soberanía nacional reside en el pueblo español...».

B) España es una patria. Acepción segunda que se verifica en el artículo número dos de la Constitución.

C) España es un estado nacional. Referencia que resulta la más visible por el propio fundamento político de la Constitución. Por si hubiera alguna duda, el primer artículo del texto legal comienza: «España se constituye en un Estado...». Corresponde a la tercera acepción entre las anteriores descritas.

Hasta aquí, este modelo nacional, formado por la integración de tres elementos sustantivos —comunidad política, étnica y territorial—, es doctrinalmente coherente y de uso común en el panorama mundial.

Las contradicciones surgen, no obstante, muy pronto, introduciendo con ello un factor de confusión tanto más grave cuanto que se trata de una ley del más alto rango. Estas contradicciones pueden observarse también en tres aspectos:

1) En el concepto de pueblo, cuando se pretende conciliar la existencia del pueblo español con los otros pueblos de España. En puridad, ambos conceptos son excluyentes pues, de otro modo, únicamente podemos definirnos como «un pueblo formado por varios pueblos».

2) En el concepto de cultura, usado primeramente como el conjunto de rasgos que confieren personalidad a un grupo humano —acepción común en las ciencias sociales— y, en el punto siguiente, usando como alto nivel de conocimientos —acepción vulgar—.

3) En el concepto de nacionalidad. Seguramente la contradicción más grave y trascendente de todas porque con ella se desdibuja por completo el modelo nacional, se rompen las categorías lógicas y se introduce el barullo lingüístico. Sencillamente, no es razonable admitir la concurrencia de varias nacionalidades en el marco de una sola nación. Como seguramente alguien ha dicho, o sobran nacionalidades o faltan naciones... Todo ello sin necesidad de subrayar que también asoma en el artículo 149 la nacionalidad española, con lo que se oficializa la ceremonia de la confusión.

Analicemos ahora esta problemática tomando como fuente los Estatutos de Autonomía aprobados hasta ahora, aunque necesariamente el hecho nacional queda incompleto desde esta perspectiva hasta la inclusión de los cuatro textos recientemente aprobados.

Observamos el tema desde tres puntos distintos: a) las formas a modos de vinculación de cada Comunidad al conjunto, siempre según las revelaciones de cada texto; b) el concepto de España, partiendo de la terminología empleada; y c) la denominación que cada Comunidad se da a sí misma.

FORMAS DE VINCULACIÓN

Indirectamente, todos los Estatutos expresan su vinculación a España cuando definen quiénes son gallegos, vascos, andaluces u otros; son «los ciudadanos españoles que tengan vecindad administrativa en Galicia, País Vasco, Andalucía» y demás. Es un artículo común, obligado y, por ello, de escasa relevancia a nuestros efectos.

Visto el tema desde las expresiones directas y voluntarias, las Comunidades se vinculan al conjunto por su mención a España, al Estado y/o a la Cons-

titución. Ciertamente, esta última vinculación es completa y se refleja en fórmulas como «de acuerdo con la Constitución», «de conformidad con la Constitución», «haciendo uso del derecho a la autonomía que la Constitución reconoce» y otras semejantes.

A España se vinculan expresamente ocho de las trece Comunidades analizadas y al Estado solamente cinco. En conjunto, pues, el grado de rechazo a la comunidad nacional española es del 33%.

Desde otro punto de vista, el cuadro adjunto indica la máxima adhesión en las Comunidades de Cantabria, Cataluña y Navarra, en tanto que la vinculación más débil se aprecia en Aragón, Asturias y Galicia.

CONCEPTO DE ESPAÑA

La mayor parte de los Estatutos se inhiben a la hora de definir el hecho nacional español, lo que resulta muy significativo en los siguientes extremos:

—El laconismo empleado en este punto es evidente. Los términos con que se define a España pesan como el plomo, especialmente por-

LA CUESTIÓN NACIONAL EN LAS AUTONOMÍAS

	Formas de vinculación					Concepto de España					Autodenominación				
	A ESPAÑA	AL ESTADO	A LA CONSTITUCIÓN	NACIÓN	PATRIA	PUEBLO	COMUNIDAD AUTÓNOMA	NACIONALIDAD	REGIÓN	PRINCIPADO	PUEBLO	PAÍS	COMUN. FORAL	ALUSIÓN ANTIGUO REINO	
ANDALUCÍA	*		*	*	*		*	*			*				
ARAGÓN			*				*								
ASTURIAS			*				*			*					
CANARIAS	*		*	*			*					*			
CANTABRIA	*	*	*				*								
CASTILLA-MANCHA	*		*		*		*								
CATALUÑA	*	*	*				*	*				*			
GALICIA			*				*	*				*			
LA RIOJA			*				*		*			*			
PAÍS VASCO				*			*	*				*			
MURCIA	*		*				*					*			
NAVARRA	*		*	*			*					*		*	*
VALENCIA	*		*	*			*	*				*		*	*

- que condicionan fuertemente la definición de la propia Comunidad. En esta situación, se opta mayoritariamente por ignorar la cuestión.
- El modelo nacional que aquí se ofrece, en los pocos casos que resultan constatables, repite el de la Constitución: nación, patria, pueblo.
- Tan escasas referencias sobre el concepto de España traducen fielmente una actitud generalizada a todos los niveles —erudito, institucional, popular—; cualquier definición compromete seriamente y, de ahí, el empleo de expresiones distanciadoras como «a nivel de Estado», «en este país» y similares.

DEFINICIÓN DE LAS AUTONOMIAS

La forma en que se autodefinen las Autonomías alcanza, globalmente, hasta ocho notas distintivas. Desde esta óptica, el tema de la cuestión nacional queda mucho más delimitado, resultando, como más destacables, los siguientes aspectos:

- Todas las Autonomías aceptan el nombre genérico de *Comunidad Autónoma* con la excepción de Navarra, que, siguiendo una larga tradición, se llama *Comunidad Foral*.
- Cinco de estas Comunidades se titulan *Nacionalidades* y otras cuatro *Regiones*. Visto que esas son las posibilidades que ofrece la Constitución, cabría preguntarse por qué el silencio de las restantes y, en cualquier caso, si no asoma por aquí otra de nuestras famosas peculiaridades.
- En la mayoría de los casos, las Comunidades se llaman *pueblo*, por lo que ya se advierte la preferencia a integrarse en un grupo étnico distinto del español. El régimen foral navarro admite la existencia de un *pueblo español* y otro *pueblo navarro*, con lo que añadimos otra llamativa peculiaridad.

—La titulación de Asturias como *Principado*, su rechazo a cualquier tipo de definición doctrinal, la inclusión del término *asturianía* —que luego sería imitada por la *galleguidad*—, presenta también un aspecto de fuerte singularización.

—En el conjunto de este episodio tenemos cinco nacionalidades, cuatro regiones, un principado, nueve pueblos y dos países. Otras dos Comunidades han dejado constancia de su *antigua condición de reinos*.

En conclusión, el modelo nacional que se establece en la Constitución resulta, cuando menos, confuso. Posteriormente, el libre pronunciamiento de las Comunidades sobre lo que sea España y sobre su propia esencia, ha contribuido a dispersar el modelo de forma que resulta irreconocible desde cualquier ángulo de la teoría del Estado. En estas condiciones, explicar a las más jóvenes generaciones estos extremos, viene a ser tarea más bien propia para funámbulos.

Fuentes de estudio

Ofrezco, a continuación, la pista para el estudio de los Estatutos de Autonomía a través del Boletín Oficial del Estado.

- Estatuto de Cataluña: B.O.E. de 22-XII-1979.
- Estatuto del País Vasco: XII-1979.
- Estatuto de Galicia: 28-IV-1981.
- Estatuto de Andalucía: 11-I-1982.
- Estatuto de Asturias: 11-I-1982.
- Estatuto de Cantabria: 11-I-1982.
- Estatuto de La Rioja: 19-VI-1982.
- Estatuto de Murcia: 19-VI-1982.
- Estatuto de Valencia: 10-VII-1982.
- Estatuto de Canarias: 16-VIII-1982.
- Estatuto de Aragón: 16-VIII-1982.
- Estatuto de Castilla-La Mancha: 16-VIII-1982.
- Estatuto de Navarra: 26-VIII-1982.

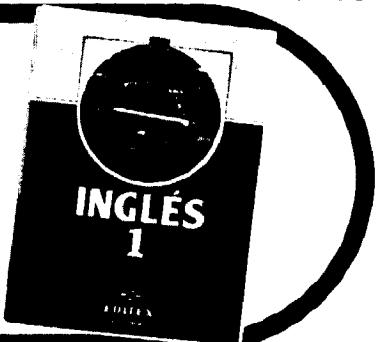


UN SISTEMA EDUCATIVO EN F.P.1-F.P.2

AREA FORMATIVA COMUN

Textos preparados expresamente para F.P., teniendo en cuenta las peculiaridades que caracterizan a este alumnado, y el aspecto final de profesionalidad de este nivel de enseñanza. Como novedad, ofrecemos este curso la colección EDITEX IDIOMAS, en la que hemos empezado por publicar los textos de INGLÉS para F.P. 1 (1.^º y 2.^º Cursos), así como INTRODUCCIÓN AL INGLÉS, para los no iniciados.

- LENGUA ESPAÑOLA • FORMACION HUMANISTICA • INGLES



AREA DE CIENCIAS

Hemos seguido como programa base los cuestionarios fijados para estas materias en la RAMA ADMINISTRATIVA, que en asignaturas tales como las Ciencias y Física y Química, son comunes a todas o gran parte de las distintas ramas de formación profesional según los cursos.

El desarrollo de los contenidos ha tenido muy en cuenta los tiempos asignados en los cuestionarios, y la incidencia de cada materia en el conjunto de la preparación de F.P.

- CIENCIAS • FÍSICA Y QUÍMICA • MATEMÁTICAS • ESTADÍSTICA

CONTABILIDAD GENERAL



AREA TECNOLOGICA (RAMA ADMINISTRATIVA)

Toda la experiencia, recogida durante más de 30 años en la edición de libros dedicados a preparaciones administrativas de todo tipo (bancarias, comerciales, etc.) nos permiten ofrecer un fondo perfectamente experimentado y contrastado en la enseñanza profesional, PERMANENTEMENTE ACTUALIZADO con las novedades legislativas o tecnológicas que se vienen produciendo.

- CONTABILIDAD • CALCULO MERCANTIL • MAT. FINANCIERA
- DERECHO • INFORMATICA • ECONOMIA, etc.

PRACTICAS ADMINISTRATIVAS



AREA DE PRACTICAS (RAMA ADMINISTRATIVA)

En nuestros textos de Prácticas de Oficina y Prácticas Administrativas se resuelven una serie de supuestos prácticos referidos a organización, operaciones comerciales, financieras, administrativas, etc., a través de los cuales el alumno conoce el funcionamiento de las empresas, y sus relaciones tanto con otras empresas como con los organismos oficiales.

- PRACTICAS DE OFICINA Y ADMINISTRATIVAS • MECANOGRAFIA
- COLECCION DE DOCUMENTOS

SOLUCIONARIOS

Disponemos de los solucionarios de aquellos textos que hacen aconsejable disponer de esta ayuda para el profesor.

EDITEX

Rafael Calvo, 18
Teléfono: 410 22 00
Madrid-10



Historia de la Educación en España

Dentro de la colección "LIBRO DE BOLSILLO DE LA REVISTA DE EDUCACIÓN" se encuentran editados tres tomos dedicados a la Historia de la Educación en España, en los que se recogen la legislación existente entre la época del Despotismo Ilustrado has-

ta la II República, así como una serie de documentos de personalidades relevantes en la docencia o política educativa, además de otros textos, estatutos, informes, ...etc, que marcaron el desarrollo de la educación. Cada uno de los tomos, de formato 11,5 x 18 cm., se refiere a los siguientes períodos:

TOMO I. DEL DESPOTISMO ILUSTRADO A LAS CORTES DE CADIZ (nº 12, Ed. 1979, 431 páginas, 600,- Ptas.)

TOMO II. DE LAS CORTES DE CADIZ A LA REVOLUCIÓN DE 1868 (nº 13, Ed. 1979, 536 páginas, 600,- Ptas.)

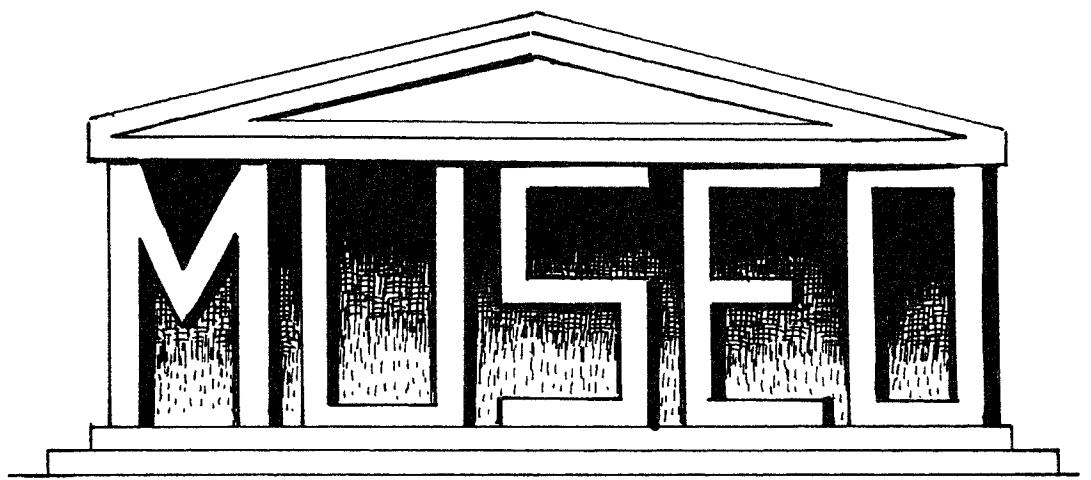
TOMO III. DE LA RESTAURACIÓN A LA II REPÚBLICA (nº 15, Ed. 1982, 400 páginas, 750, Ptas.)

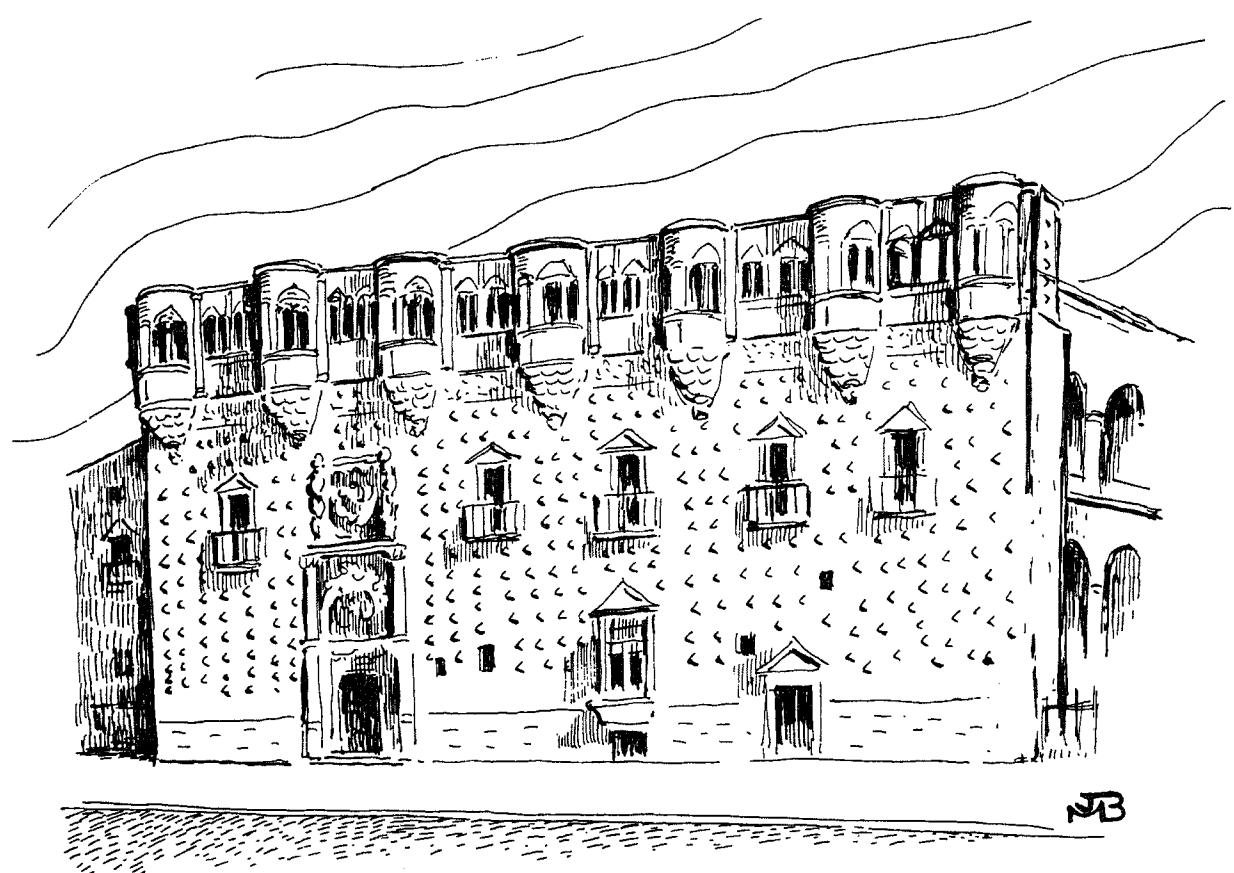
EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. Telf.: 222 76 24.
- Paseo del Prado, 28. Madrid-14. Telf.: 467 11 54. Ext. 207.
- Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3 Telf.: 449 67 22.





Palacio del Infantado (Guadalajara).

LA BIBLIOTECA DEL I.B. «BRIANDA DE MENDOZA» DE GUADALAJARA: 150 AÑOS DE HISTORIA

Santiago DE LUXÁN MELÉNDEZ*



En 1983 se cumplen 150 años de la fundación del I.B. «Brianda de Mendoza» de Guadalajara y de su biblioteca, que durante muchos años fue también Biblioteca Provincial. Este carácter mixto da una idea de la contribución que los entonces llamados «institutos provinciales» pretendían aportar al desarrollo cultural del país. La Biblioteca Provincial, aunque con entidad propia, estaba ligada al Instituto hasta el punto de que el director de ambas instituciones era el mismo. Los bibliotecarios fueron profesores y muchos libros se compraron en función de las enseñanzas impartidas en el centro. Hay que suponer que la mayor parte de los lectores serían alumnos.

1837-1850: fundación de la biblioteca y primeros fondos

El Instituto se instaló en 1842 en el palacio de los Mendoza, donde ya existía un colegio femenino fundado por doña Brianda. En los primeros años de existencia del centro, la dirección mandó hacer un retrato de la noble señora y al pie puso esta leyenda:

Doña Brianda de Mendoza y Luna, hija del II duque del Infantado, edificó en 1542 este monasterio y colegio de doncellas con el título de Ntr. Sra. de la Piedad. El Instituto Provincial de Guadalajara, establecido en él desde el año 1842, honra la grata memoria de aquella generosa y noble señora.

La Biblioteca nació casi al mismo tiempo que el Instituto y tuvo desde el primer momento la misma sede.

Las primeras aportaciones procedían de los conventos suprimidos por las leyes desamortizadas, de la antigua Universidad de Sigüenza, libros adquiri-

dos por la Diputación en 1837, y compras y donaciones posteriores.

Los gobiernos liberales dictaron medidas para salvaguardar los fondos que existían en los conventos suprimidos; pero en general esas disposiciones resultaron ineficaces. La desamortización cultural se hizo muy mal y, como consecuencia, se perdió una gran parte del patrimonio cultural y artístico de la provincia. No se escogieron los hombres adecuados para formar las comisiones. Los bienes de los conventos fueron saqueados. A esto se sumó el clima de inseguridad creado por la 1.^a guerra carlista que obligó en ocasiones a trasladar libros y cuadros.

En Guadalajara, la comisión nombrada al efecto, seleccionó unos libros como útiles y vendió por

* Catedrático de geografía e historia del I.B. de Teror (Las Palmas de Gran Canaria), exsecretario del I.B. «Brianda de Mendoza».

cuatro gordas los restantes. De los 12.000 libros que se había logrado reunir quedaron sólo unos 360.

La Universidad de Sigüenza fue clausurada el 6 de diciembre de 1837. Sus rentas, mobiliario y biblioteca pasaron al Instituto Provincial. Estos fondos estaban constituidos fundamentalmente por obras de teología y religión. El primer director de la Biblioteca se quejaba de la falta de textos científicos.

En sesión plenaria, la Diputación acordó invertir 4.000 reales en libros de filosofía, historia, economía política, ciencia social, literatura y geografía.

A mediados de siglo la Biblioteca Provincial contaba con los siguientes fondos:

	Obras	Volúmenes
Procedentes de conventos suprimidos	365	
Procedentes de la Universidad de Sigüenza ..	271	791
Por compras de la Diputación	103	146
Otros ingresos entre 1846 y 1850	21	107
TOTAL	395	1.407

En sus primeros tiempos la Biblioteca se financió con cargo a la Diputación Provincial. Su primera reglamentación orgánica es de 1844 y en ella se encargaba el cuidado de la misma al Instituto y su dirección se recomendaba a un catedrático.

Su primer director lo fue del Instituto, don Mariano Alfaro, catedrático de historia. Por sus informes sabemos que la Biblioteca ocupaba una sala rectangular de 13 varas $\frac{1}{3}$ de longitud y $5\frac{1}{2}$ de anchura. En estos primeros años careció de organización y recursos y, lo que es más importante, no se abrió al público.

1851-1868: La apertura al público

La apertura tuvo lugar en 1851. El establecimiento tenía categoría administrativa de tercera clase y fueron sus bibliotecarios hasta 1863 los presbíteros Tomás Calvo y Fructuoso Domingo. Contaba con tres habitaciones: vestíbulo, pequeña oficina y sala de lectura con doce plazas.

El escaso número de volúmenes imposibilitaba la presencia de un facultativo del cuerpo de archiveros. Los recursos anuales eran 5.000 reales de sueldo para el bibliotecario, 500 para el portero y 1.000 para material y libros.

Hasta 1855 el bibliotecario no tuvo un control estricto de las adquisiciones. Sabemos, sin embargo, que de 1861 a 1864 se compraron 50 obras que formaban 273 volúmenes; un 30% eran de religión; un 18%, de historia y literatura; de filosofía, un 14%; un 10%; de ciencias y un 8%, de derecho. La mayor parte fueron libros de texto. Sin duda, como dijimos al principio, los usuarios de la Biblioteca eran los propios alumnos.

102 El predominio de los temas religiosos se debe po-

siblemente al influjo del bibliotecario que era presbítero. En 1864 se contaba con 763 títulos en 2.304 volúmenes. Un 44,6% versaban sobre teología, historia eclesiástica, oratoria sagrada... La *Biblia políglota complutense* era posiblemente la pieza de más valor.

Las aportaciones de la Diputación tenían un cariz algo más acorde con los tiempos.

Por R.D. de 12 de agosto de 1864 la Biblioteca Provincial se fundió con la que sostenía el propio Instituto. Se ponía al frente un catedrático con 2.000 reales de gratificación, 500 para el portero y 1.000 para libros. Como puede observarse, la nueva organización económica supone un ahorro de 3.000 reales sobre la anterior.

En el momento de la fusión, los datos de la Biblioteca son poco espectaculares. En casi treinta años de existencia solamente se habían adquirido 150 obras, lo que da una medida anual de incorporaciones no superior a las cinco obras y habla por sí solo del estado de atraso cultural de la España decimonónica. Se entiende que la queja repetida de los directores del Instituto sea el corto número de libros para hacer frente a su función docente y cultural. La otra queja es el escaso presupuesto para mantener la



Palacio de los Mendoza.

Biblioteca en condiciones. Los libros, a decir de V. Saiz de Robles, estaban en «estado penoso de deterioro».

De 1864 a 1868 ingresan 115 obras con un total de 312 volúmenes. De ellas se compraron 29 (219 volúmenes); el resto procede de donaciones. Va desapareciendo el predominio de los textos devotos e intensificando su presencia aquéllos que podían servir a los jóvenes estudiantes. La Biblioteca, ligada ya formalmente al Instituto, es algo más que un depósito de libros de los antiguos conventos.

1864-1874: los tiempos difíciles de la Revolución

Durante los años del Sexenio revolucionario la Biblioteca creció en 97 obras y 370 volúmenes, de los que 135 eran comprados. El año de la Revolución sólo ingresaron 3 libros, y por donación. En cambio, durante el curso 1872-1873 se adquirieron cerca de la mitad de esas 97 obras.

Hay que subrayar el considerable progreso de los textos científicos a costa de la literatura, la historia y el derecho.

La organización ha mejorado considerablemente, pero empeorará de nuevo al cesar como bibliotecario el catedrático de historia D. Simón García y García y al cerrarse la Biblioteca por un tiempo.

El castellano y el latín son los idiomas dominantes. Hay también obras en francés (48) y en algún otro idioma.

Las consultas, por lo que sabemos, eran muy escasas. En el curso 1866-67 sólo se pidieron 23 obras históricas, 14 de bellas artes y literatura, 2 de jurisprudencia, 7 de ciencias y 2 encyclopedias y revistas. Un balance bastante pobre.

1874-1902: la Biblioteca bajo la Restauración

Entre 1874 y 1888 ingresaron un total de 1.000 obras. Un 60% fueron compradas. El resto procede de donaciones. Los libros de ciencias aumentan su importancia, cosa digna de especial consideración si tenemos presente que eran los que había que adquirir.

Tres importantes donaciones tuvieron lugar en estos años: la del Ministerio de Fomento (curso 1876-1877), la del marqués de Barzanallana (1878) y, sobre todo, la de don Pedro Gómez de la Serna. No poseemos una relación de esta última aportación; pero debió de ser importante porque su instalación obligó a realizar obras en el edificio. Predominarán los libros jurídicos, pues el donante, Ministro de la Gobernación con Espartero, fue catedrático de derecho civil.

Entre los libros comprados puede considerarse significativo el aumento de las adquisiciones en fran-

cés, la mayoría de tema científico: física, matemáticas y ciencias naturales.

También hubo una importante remesa de textos clásicos: *La Ilíada*, *Los nueve libros de la historia de Herodoto*, Plutarco, Aristófanes, Esquilo, Virgilio, Cicerón, Tácito, Salustio, Séneca, etc.

Adquisición singular fueron las gramáticas y estudios lingüísticos de idiomas diversos: desde el castellano al sánscrito.



D.ª Brianda de Mendoza.



D. Pedro Gómez de la Serna.



Anaqueles de la actual biblioteca del I. B. «Brianda de Mendoza».

El intento de fomentar la cultura popular queda plasmado en la compra de la *Biblioteca encyclopédica popular* compuesta por un conjunto de manuales: de *física popular*, *química orgánica*, *del conductor de máquinas topográficas*, *de metalurgia*, etc.

Entre los libros de filosofía, el tema de la armonía entre la ciencia y la fe es el que más parece interesar.

El reorganizador de la Biblioteca en ese período fue don Teodoro San Román. Debia confeccionar una memoria anual en la que se especificasen número de lectores, obras más consultadas, las utilizadas por los catedráticos, etc. A su cargo corría también proponer reformas materiales y compras de libros, elaborar un parte trimestral, etc.

El número de lectores seguía siendo bajísimo, quizá debido a las malas condiciones del edificio.

Desde su apertura pocas variaciones había sufrido el local. La más significativa fue la colocación de 40 cuadros procedentes del Museo Provincial.

En esta etapa se completó el fichero de materias, al que se adjuntó uno de autores. Los libros se ordenaron por secciones que indican el contenido de la Biblioteca a finales del siglo pasado: teología, sagrada escritura, historia eclesiástica, geografía e historia, literatura y bellas artes, filosofía, jurisprudencia, ciencias, bibliografía, biografía y miscelánea.

1902-1928: separación definitiva de la Biblioteca Provincial y de la particular de profesores

En el siglo XX vuelven a separarse la Biblioteca Provincial, que siguió conservando el nombre de

«Provincial y del Instituto» y otra «particular de profesores», que es el fundamento de la Biblioteca actual del Instituto «Brianda de Mendoza».

Entre los años 1902 y 1908 la Provincial aumentó en 312 obras y 527 volúmenes. Las letras, con más de un 50%, predominan sobre las ciencias, que apenas llegaron al 14%. Las compras, muy escasas, fueron todas para la biblioteca de los profesores. Aquí los libros científicos casi igualan a los de letras. Se recibían revistas como *Journal de mathématiques elementaires*, *Bulletin des sciences mathématiques*, etc.

Un apartado importante lo constituyó la obra escrita por los catedráticos del Instituto: Juan Prat y Más, catedrático de agricultura; G. Vergara y Martín, de geografía e historia; García Calvo, de literatura, etc. Junto a ellos, los libros de temas de Guadalajara empiezan a tener cierta presencia (Martín, Diges, Bravo de Lecea, etc.).

Para el período 1916-1928 sólo contamos con datos más o menos complejos de la biblioteca de profesores. Se adquirieron 181 obras (372 volúmenes). El primer lugar lo ocuparon las ciencias con un 24,3%: matemáticas, física y química y ciencias naturales en inglés y francés. Las publicaciones periódicas y suscripciones constituyen una de las bases de la Biblioteca, un 22,8%.

La Biblioteca Provincial aumentó entre 1916 y 1918, únicos años de los que tenemos datos, en 60 obras y 110 volúmenes.

La biblioteca del «Brianda de Mendoza», hoy

Informe de nuestra redacción

En el palacio del Infantado

El trabajo de nuestro compañero Santiago de Luán despertó el interés de la *Nueva revista de enseñanzas medias*. Como era conveniente conseguir ilustraciones para su artículo, acudimos a Guadalajara, nos pusimos en contacto con el «Brianda de Mendoza» e indagamos la situación actual de su antigua biblioteca.

Los fondos más interesantes se guardan hoy en el palacio del Infantado. Fue doña Juana Quiles, antigua directora de la Biblioteca Pública Provincial, ya jubilada, quien descubrió que este bellísimo edificio era propiedad *pro indiviso* del duque y del ayuntamiento de la ciudad.

A partir de este hallazgo documental empezaron las obras de reconstrucción dirigidas por el arquitecto Rodríguez Valcárcel, que se iniciaron allá en 1960. Hoy sorprende la magnificencia de la nueva biblioteca. Sus instalaciones tienen una belleza sobria en la que no faltan detalles de lujo, como esos bargueños de los siglos XVI y XVII que logró traer el Sr. Sánchez Belda.

Quien nos acompaña en la visita es D. Ángel García Méndez, del Cuerpo de ayudantes de archivos, bibliotecas y museos. La directora, doña M.ª de las Nieves Calvo Alonso Cortés, está hoy en Cuenca. Se reúne con sus colegas de la comunidad castellano-manchega.

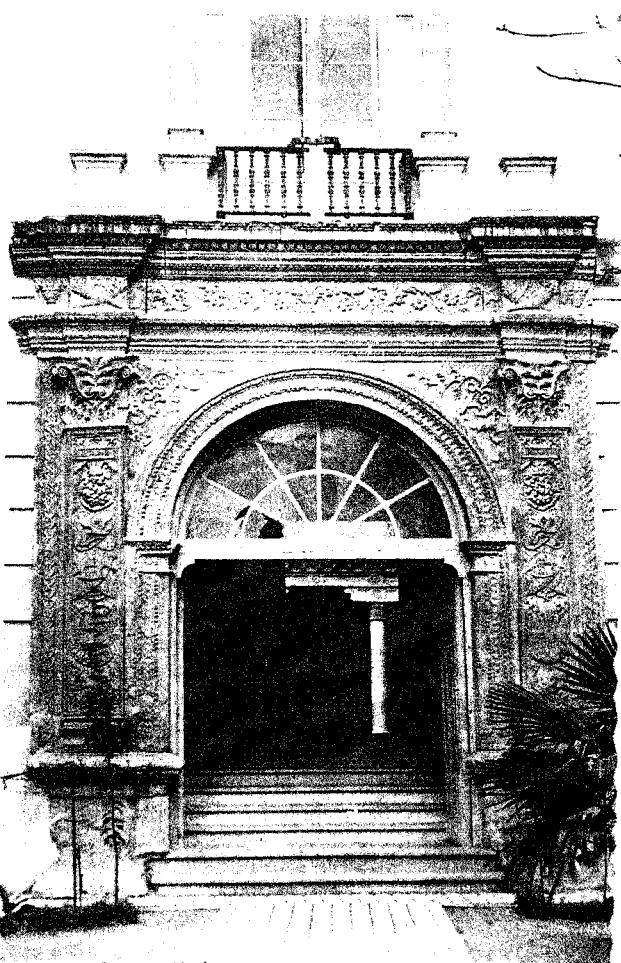
Ángel García Méndez nos enseña la obra realizada. Habla con entusiasmo. Nos señala por ejemplo, que el artesonado de la nueva sala de lectura procede de un convento abulense. El día 23 de abril podrá contemplarlo el público y disfrutar de él mientras lee libros y revistas.

Arriba, ya en uso, hay una amplia sala de consulta e investigación. El panorama que vemos desde ella es soberbio. ¡Qué maravilla es ver este palacio-biblioteca!

La amabilidad de nuestro cicerone nos permite visitar los depósitos. Junto a los fondos modernos, encontramos los procedentes del Instituto. Libros viejos y polvorrientos. «Aún no hemos tenido tiempo para ordenarlos —nos dice—. Enseguida nos metemos de lleno con ellos».

Vemos importantes obras decimonónicas (el Madoz, la *Historia de la literatura* de Amador de los Ríos) y otros volúmenes en pergamino de siglos precedentes.

Salimos a la galería que da al claustro. Ángel nos cuenta entusiasmado que la Biblioteca Provincial



Detalle del palacio de los Mendoza.

tiene más socios que el Club Deportivo Guadalajara. Nada menos que 6.000 lectores frente a 2.000 deportistas. Debe ser un caso único y ejemplar en nuestro país.

Desde la calle volvemos a mirar la mole admirable del palacio. Nuestro compañero, José M.ª Benavente, saca unos apuntes a lápiz para dibujarla más tarde.

En el convento de la Piedad

Nos dirigimos al palacio de los Mendoza, donde estuvieron ubicados el convento de la Piedad, el Instituto y la Biblioteca. Está en construcción. Sobre el dintel de una portezuela se lee todavía «Biblioteca Provincial». Hablamos con el encargado y le pedimos permiso para fotografiar lo que queda del «Brianda de Mendoza». El capataz nos mira con

desconfianza. Nos dice que él no puede autorizarnos, que hay mucho lio, que vayamos a no sé qué dirección. Nos identificamos como funcionarios de la Dirección General de Enseñanzas Medias, le contamos que disponemos de poco tiempo, que al mediodía hemos de estar en la redacción, que nuestra intención no es participar en «el lio». No logramos convencerle. Fotografiamos el exterior del edificio apuntalado. Frente al jardín del viejo Instituto vemos un cartel del Ministerio de Educación y Ciencia que nos anuncia que está en restauración. Esperemos que en breve funcione y podamos ofrecerlo a nuestros lectores.

En el nuevo Instituto «Brianda de Mendoza»

En el Instituto «Brianda de Mendoza» nos espera una acogida muy distinta. El director, Alfredo Valmaña, nos recibe afectuosamente. Hablamos del proyecto de la *Nueva revista...* y del motivo de nuestra visita. Nos presenta al catedrático de historia, Juan Pablo Herranz Martínez, y al jefe de estudios, José Luis Ros. Entre los tres, nos enseñan el Instituto. Nos comentan las actividades que desarrollan, el trabajo que ha costado recuperar parte de los materiales que, sin orden ni concierto, en buhardillas y trasteros, guardaba el antiguo convento de la Piedad. En esa labor —nos cuentan— tuvo un destacado papel nuestro compañero Santiago Lúxán.

Visitamos la biblioteca donde se conservan algunos de los volúmenes que se adquirieron durante el siglo pasado y los primeros años del presente.

Los fondos no se limitan sólo a las materias que

hoy se imparten en el bachillerato. Encontramos libros de agricultura y medicina, algunos de ellos en alemán.

José Luis nos enseña el tesoro de la casa: «Mapa del cielo dedicado a la señora doña Isabel de Borbón y Borbón». Es obra de Antonio Torres Tirado, catedrático del Instituto de Logroño, correspondiente a la Real Academia de San Fernando. Reproduce el mapa estelar en el equinoccio de marzo de 1860. Medirá 3,5 por 2 metros. Para sacarlo del depósito de libros hay que maniobrar. Todos los presentes colaboramos en la tarea. Finalmente, podemos contemplarlo sobre varias mesas que hemos juntado al efecto. Es, realmente, una pieza rara y curiosa. Está un poco deteriorado y el polvo vela algo el dibujo. Una buena restauración le devolvería su brillo original e impediría que progresaran algunos rotos que amenazan con extenderse. Fotografiamos el ejemplar, aunque desesperamos de conseguir la nitidez precisa para su publicación.

De la biblioteca salimos para otras salas: museo de ciencias naturales, colección de aperos y herramientas antiguas, vitrina con viejos aparatos de física, pasillos flanqueados por grabados decimonónicos, exposición de pintura con la «V muestra de artistas alcarreños», etc. Pedimos permiso para reproducir algunos viejos grabados en nuestra revista. José Luis asiente gustoso, incluso entusiasmado. Nos animamos y le preguntamos si podría proporcionarnos diapositivas de los aparatos de laboratorio para ilustrar los números venideros. No opone resistencia. ¡Qué buena pasta tiene la gente de media!

Volvemos a la redacción. Pasamos de nuevo junto al palacio del Infantado. Está precioso bajo el sol de mediodía.



Puerta principal del nuevo Instituto.



ibro cerrado
non saca letrado



ÍNDICE DE LA SECCIÓN

El estado de la cuestión

Bibliografía sobre trabajos de tipo práctico de física y química, por M.^a Teresa y Manuela Martín Sánchez.

Censo de publicaciones de los centros de enseñanza media

Baobad del I.B. «Ciudad de los poetas» de Madrid. *Publicaciones de I.B. «Bernaldo de Quirós»* de Mieres (Asturias).

Sacapuntas del I.F.P. de Linares (Jaén).

La clase de papel del Centro de Capacitación Agraria de Carrión de los Condes (Palencia).

Boletín informativo del I.B. «P.M. Sagasta» de Logroño.

Críticas y reseñas

Nota preliminar

- 1(05) *Pensamiento*, n.^o 152.
159.9 DURÁN, Lorenzo María: *Introducción a la práctica de Rorschach*.
159.9 LEYENS, Jacques-Philippe: *Psicología social*.
37(05) *Acción educativa*, n.^o 18.
37(05) *Educación*, núms. 44-45.
371.3 *Educación y medios de comunicación*.
374.3 *Educación vial escolar*.
5(05) *Mundo científico*, núms. 17, 18 y 19.
741.5 COMA, Javier: *Del gato Félix al gato Fritz (Historia de los comics)*.

- 741.5 MARTÍN, Antonio: *Historia del cómic español: 1875-1939*.
800.7 MARTINET, Jeanne (ed.): *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua. Le français dans le monde*, n.^o 173.
804(05) *Solemne, el gordo*, núms. 1-5.
82(05) REIS, Carlos: *Fundamentos y técnicas del análisis literario*.
82.09 PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B. y RODRÍGUEZ CÁCERES, Milagros: *Manual de literatura española*.
860 BLECUA, José Manuel: *La poesía en la Edad de Oro. I. Renacimiento*.
860«15» ALONSO, Santos: *Tensión semántica (lenguaje y estilo) de Gracián*.
860«16» BALCELLS, J. M.: *Quevedo en «La cuna y la sepultura»*.
860«19» PROVENCIO, Pedro: *Forma de margen*.
860.7 CORRALES ARTEAGA, José Manuel: *Literatura hispanoamericana siglo XX*.
860.82 BIOY CASARES, Adolfo: *La invención de Morel. El gran Serafín*.
911.3 GONZÁLEZ MUÑOZ, Carmen: *Composición de la población mundial*.
930 ARRILLAGA TORRENS, Rafael: *Introducción a los problemas de la Historia*.
946 RIVERO, Isabel: *Compendio de la Historia Medieval Española*.
946.3 VALDEÓN, J.: *Aproximación histórica a Castilla y León*.
946.3«7» GARCÍA DE CORTAZAR, J. A. y DÍEZ HERRERA, C.: *La formación de la sociedad hispano cristiana del Cantábrico al Ebro en los siglos VIII al XI*.

El estado de la cuestión

BIBLIOGRAFÍA SOBRE TRABAJOS DE TIPO PRÁCTICO DE FÍSICA Y QUÍMICA

M.^a Teresa MARTÍN SÁNCHEZ*
Manuela MARTÍN SÁNCHEZ**

La realización de trabajos prácticos de Física y Química tiene muchos inconvenientes: puede ser peligrosa y resulta demasiado cara en cuanto a tiempo y dinero. Sin embargo, por las ventajas que puede ofrecer de cara a la formación del alumno, bien vale la pena hacer el esfuerzo.

Además muchísimas experiencias que pueden ser interesantes se pueden hacer sin riesgo de ninguna clase.

Por otra parte, en cuanto al tiempo que este tipo de enseñanza le puede suponer al profesor, porque tiene que montar la experiencia y volver a ordenar el material al final, se puede lograr una considerable reducción con una buena organización, que llevaría tiempo planificarla y ponerla en marcha, pero que sería válida por tiempo indefinido si tanto profesores como alumnos están dispuestos a aceptarla.

Es, prácticamente, cuestión de una semana, conseguir que los alumnos dejen cada cosa en su sitio, y que se acostumbren a utilizar los materiales que están perfectamente localizables. Ellos mismos terminan convenciéndose de la importancia que tiene el orden y la limpieza, e incluso se lo exigen a los compañeros.

Con relación al problema económico, sobre todo en Química, se puede superar con una cierta dosis de imaginación y buena voluntad. Parte de los productos y del material se pueden improvisar o suplir con objetos de uso corriente. Podríamos poner como ejemplos:

—las hueveras de papel plastificado, que regalan en las tiendas con los huevos, pueden servir como gradilla para colocar los tubos de ensayo, y cada mitad como placa de gotas, para alumnos principiantes, a quienes siempre se le marchan más gotas de la cuenta (fig. 1);

—la parte inferior de una botella de plástico cortada a unos cinco centímetros del fondo será una buena cuba electrolítica, un buen cristalizador, e incluso un recipiente adecuado para calentar al

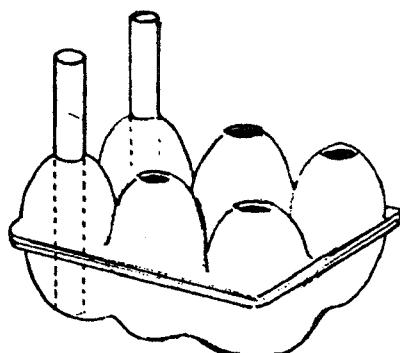


FIG. 1.

* Centro de Enseñanzas Integradas. Zamora.

** E.U. «Pablo Montesino». Madrid.

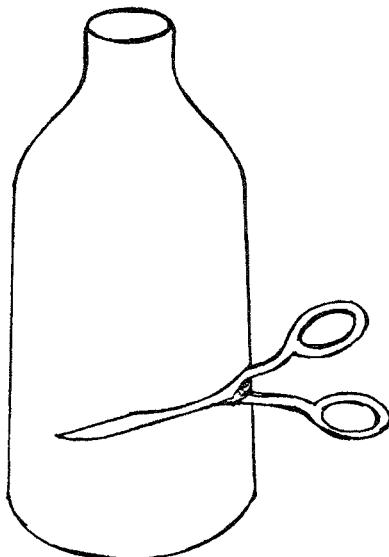


FIG. 2.

baño maría. Montones de cajas de plástico podrían utilizarse con fines similares (fig. 2);

—los lapiceros, con punta por los dos extremos, sirven como electrodos de grafito;

—en algunas tiendas de juguetes venden, por unas cien pesetas, motores eléctricos pequeños, que funcionan como motores y generadores, y que se pueden desmontar con facilidad para ver sus partes;

—con unos metros de hilo de bobinado, que en cualquier casa que se dedique a bobinar lo suelen regalar, los alumnos pueden hacer electroimanes, galvanómetros bastante sensibles, etc.;

—las botellas de plástico duro, transparente, se electrizan con facilidad por frotamiento acumulando gran cantidad de electricidad para las experiencias de electrostática;

—la mayoría de las prácticas de electricidad, a nivel elemental, se pueden realizar utilizando como generador una pila de 4,5 V.;

—para demostrar la ley de Ohm, si no se dispone de un generador de tensión variable, se pueden utilizar diversas agrupaciones de pilas de 4,5 V. Y como resistencia se puede utilizar la espiral metálica de un cuaderno;

—un acumulador eléctrico se puede montar con un trozo de botella, como cuba, dos trozos de plomo de una cañería vieja como láminas, sulfúrico concentrado y agua en la misma proporción los dos, y cargarlo con una pila de 4,5 V.

Más ejemplos de **improvisación de material** se pueden encontrar en los siguientes artículos:

AVERBUJ, E.: «Volta, nombre de una pila», *Cuadernos de pedagogía*, n.º 81-82 (1981), pág. 75. Explica cómo se hace una pila con dos monedas distintas (una peseta y un duro), intercalando un papel secante con una disolución salina.

BARRAL, A. y otros: «Jugando con indicadores», *Cuadernos de pedagogía*, n.º 81-82 (1981), pág. 72. Se pueden utilizar como indicadores ácido-base los colorantes de plantas como: lombarda, rosas, té, flores azules de los trigales, geranios...

«Cost of chemistry», *Chemistry International* (IUPAC), n.º 5 (1982), pág. 1. Da ideas para reducir el costo de los experimentos en química utilizando materiales más baratos. Por ejemplo: para distinguir iones cloruro e ioduro, utilizar iones plomo en lugar de iones plata.

DANIELS, D. J. y otros: «A simple battery holder», *School science review*, vol. 64, n.º 226 (1982), pág. 150.

«Home-made chemical instruments upgrade laboratory training at low cost», *Chemistry International* (IUPAC), n.º 1 (1982), pág. 7. Cómo hacer a bajo costo pH-metros, células conductimétricas, puentes salinos, etc.

SIDDONS, J. C.: «Experiments and calculations», *School science review*, vol. 64, n.º 226 (1982), pág. 38. Experimentos fáciles de hacer con botellas o juguetes: diablillo flotante, expansiones isotérmicas y adiabáticas, electroscopios y electrómetros.

SIDDONS, J. C.: «From electroscope to electrometer», *Phys. Educ.*, vol. 18 (1983), pág. 39. Experiencias de electrostática con material corriente (fig. 3).

TINDELL, C.: «A simple electrolysis cell», *School science review*, vol. 63, n.º 224 (1982), pág. 529. Cómo hacer una cuba electrolítica para recoger los gases con la parte superior de una botella de plástico (fig. 4).

SKINNER, J. F.: «Red cabbage and electrolysis of water», *Journal of chemical education*, vol. 58, n.º 12 (1981), pág. 1016. Dos ejemplos de electrolysis que pueden hacerse sobre retroproyector: la del agua y la de una disolución acuosa de KI. Utilizan como indicador el agua de cocer lombarda.

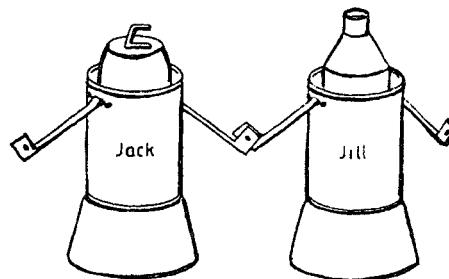


FIG. 3.

TREBELLA, J.: «Golfball molecule kit», *Chem 13 News*, n.º 136 (1982), pág. 6. Dónde se deben hacer los orificios en pelotas de golf para formar los vértices de un tetraedro, con el fin de utilizarlas para hacer modelos moleculares de compuestos orgánicos.

Con este mismo fin, podrían servir los siguientes libros: GIGLI, A.: *Del imán al motor eléctrico*, Edit. Fuenteantigua, Madrid, 1981; GONZALO, R.: *Construyamos un motor*, Edit. Labor, Barcelona, 1981; GRAF, R. F.: *Juegos y experimentos eléctricos: fáciles e inofensivos*, Edit. Labor, Barcelona, 1981; UNESCO: *Manual para profesores de Ciencias*, Edit. Unesco, Paris, 1980.

Como información para prácticas sencillas, sin riesgos y con material y productos baratos, en general, pueden ser interesantes:

DANT, D. K.: «Cooper reactions and conservation», *Chem 13 News*, n.º 131 (1982), pág. 12. Propone una serie de prácticas relacionadas con el cobre y sus compuestos para hacer el ciclo completo del cobre: disuelve el cobre en nítrico, precipita el hidróxido de cobre, lo disuelve en sulfúrico, y del sulfato desplaza el cobre con cinc.

IZQUIERDO, M. y otros: «Por una química de materiales», *Cuadernos de pedagogía*, n.º 94 (1982). Experiencias sobre las propiedades de los compuestos químicos: solubilidad, aspecto, propiedades químicas.

LINBERDG, Y. y otros: «Thirty experiments, a new way of studying chemical reactions», *Chem 13 News*, n.º 119 (1981) pág. 8. Programa experimental realizado con seis grupos de cinco alumnos. Cada grupo debe hacer diez experimentos y un resumen de cómo ha realizado cada uno. Describe los treinta experimentos: variación del pH del agua al respirar sobre ella, combustión del magnesio, nitrato de plata con cinc, electrolisis del cloruro de cobre (II)...

SAUNDERS, S.: «The chemistry of magic safety show», *Chem 13 News*, n.º 127 (1981), pág. 4. Describe una serie de prácticas más o menos vistosas que se pueden hacer como un «show» mágico.

SCHIBECI, R. A.: «More interesting and colourfull chemistry experiments», *School science review*, vol. 64, n.º 227 (1982), pág. 311. Varios experimentos vistosos que incluso se pueden hacer sobre retroproyector.

También pueden resultar interesantes los libros: GARCÍA GARCÍA, J. L.: *Experiencias básicas en la enseñanza de las ciencias de la naturaleza: Física y Química en BUP*, Edit. ICE, Universidad de Santander, 1980; GIL, D.: *La investigación en el aula de Física y Química*, Edit. Anaya, Madrid 1982; LIPPINCOTT, W. T.: *Source book for chemistry teachers*, Edit. American Chemical Society, Division of Chemical Education, Universidad de Arizona, 1981; MARTÍN SÁNCHEZ, M. T.: *Prácticas de Química a nivel de enseñanza media*, Edit. ICE Universidad de Salamanca, 1982; ORTEGA GIRON, M. R.: *Prácticas de laboratorio de Física ge-*

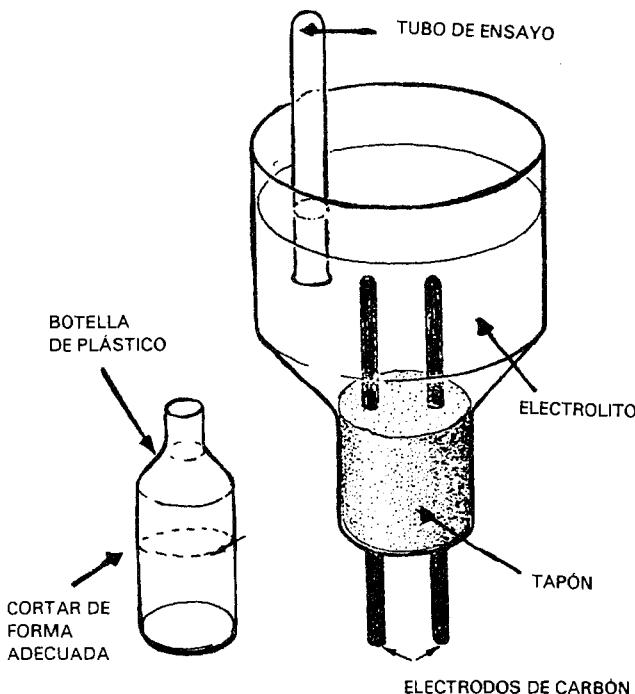


FIG. 4.

neral, Edit. Marzo 80, Barcelona, 1980; VARIOS: *Prácticas de Química para BUP y COU* (folleto a multicopista), Edit. ICE de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 1978.

Relacionadas con el tema de la «serie de tensiones» de los metales:

ATKINS, G. y otros: «Demonstrating that aluminium is a reactive metal», *School science review*, vol. 64, n.º 226 (1982), pág. 118. La actividad del aluminio disminuye por acción de la capa de óxido que recubre el metal, pero esta capa se puede eliminar fácilmente con una disolución de cloruro de sodio y recobra su actividad normal.

MEEK, E. G.: «Displacement of metals a possible project», *School science review*, vol. 63, n.º 225 (1982), pág. 705. Varios ejemplos de reacciones de desplazamiento de un metal por otro más activo, haciendo estudio experimental cuantitativo de los factores que influyen.

WADDLING, R.: «Quantifying the reactivity series», *Chem 13 News*, n.º 122 (1981), pág. 3. Electrolisis de una disolución mezcla de sulfato de cobre y de cinc.

Sobre el tema de «electrolisis»:

HANCOCK, D. J.: «Demonstrations of movement of ions in the electrolysis», *School science review*, vol. 64, n.º 226 (1982), pág. 122. Se puede hacer sobre retroproyector en una cápsula petri. Se llena hasta la mitad de agua, se utilizan electrodos en forma de T y una fuente de alto voltaje (400 V, 50 mA). Se echa un cristal de permanganato de potasio en medio de los electrodos, se baja el voltaje a 100 V y se ve cómo se mueven los iones del permanganato hacia el ánodo. Los cationes se pueden ver echando un cristal de sulfato de hierro y amonio, y añadiendo una disolución de sulfocianuro de potasio.

CHAN, P.: «Anodising of aluminium», *Chem 13 News*, n.º 126 (1981), pág. 4. Indica cómo se puede recubrir, por电解, una placa de aluminio de una capa de óxido y posteriormente teñirla de un colorante. La lámina debe estar perfectamente limpia y la电解 se hace con sulfúrico 2M y con un cátodo cilíndrico, para que rodee el ánodo y el recubrimiento sea homogéneo.

Sobre «energía solar»:

HARRISON, A. W.: «Experiment with solar collection and radiation cooling», *The Science Teacher*, vol. 47, n.º 6 (1980), pág. 29. Diversos modelos de colectores de energía solar para estudiar la influencia del color del colector o del tipo de recubrimiento.

WILLIAMS, J.: «Building solar furnaces», *School science review*, vol. 63, n.º 223 (1981), pág. 267. Montajes sencillos para captar energía solar (fig. 5).

Relacionados con «fotografía»:

FERNÁNDEZ, J. J.: «Laboratorio fotográfico para blanco y negro», Revista *DIAGROUP*, n.º 2, pág. 14 (editada por EDEBE, San Juan Bosco, 62, Barcelona-17 o Alcalá, 164, Madrid). Explica de forma detallada todos los pasos a seguir en el revelado de fotografías.

«Photography in the laboratory», *Chemistry International* (IUPAC), n.º 2 (1982), pág. 10. Cómo se deben realizar las fotografías de un experimento para obtener la máxima información en la fotografía.

HERRMANN, P.: «Photographic "hypo" waste to silver nitrate», *Chem 13 News*, n.º 124 (1981), pág. 4; STEVENS, G. H.: «Reclamation of silver residues», *Chem 13 News*, n.º 124 (1981), pág. 5. El primero parte de residuos de los líquidos de revelado y el segundo de residuos de cloruro de plata.

A los alumnos les gusta hacer experiencias relacionadas con «temas de la vida diaria» y en este sentido serían recomendables:

GADEK, F. J.: «Enology», *Journal of chemical education*, vol. 59, n.º 8 (1982), pág. 654. Estudio experimental del vino: pH, componentes volátiles, destilación, medida del contenido del SO₂, grado alcohólico, sólidos disueltos.

INGLEBY, D.: «Food testing worksheet», *School science review*, vol. 64, n.º 227 (1982), pág. 364. Ficha para determinación de los componentes de los alimentos: almidón con iodo, proteínas con sulfato de cobre en medio básico, glucosa con reactivo de Benedict, grasa triturando con alcohol.

MAZET, A.: «Milk makes it!», *Chem 13 News*, n.º 122 (1981), pág. 6. Análisis cualitativo de la leche: proteína con nítrico, haluros con iones plata...

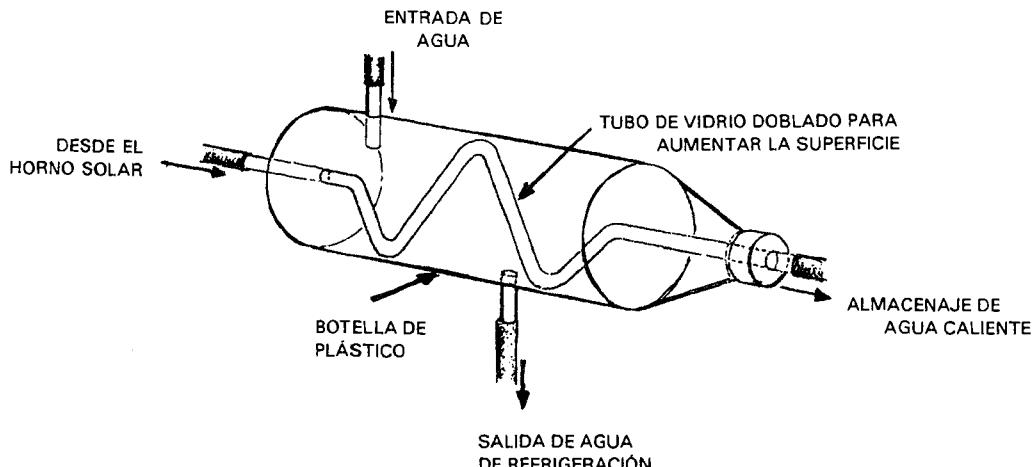


FIG. 5

NECHAMKIN, H.: «The recovery of nickel from stainless steel», *Chem 13 News*, n.º 124 (1981), pág. 6. Se disuelven en agua regia, se le añade fluoruro de sodio, se filtra, se echa amoniaco en exceso y se precipita el níquel con dimetilgioxima. Se disuelve el precipitado con HCl y se cristaliza el cloruro de níquel.

UNSWORTH, E. A. y otros: «Physics in the open air», *Education in Science*, n.º 97 (1982), pág. 21. Relación de estudios que se pueden hacer a nivel elemental sobre: Flujo, energía y agua.

WALKER, J.: *Feria ambulante de la Física*, Edit. Limusa, México, 1979. Explicación de fenómenos de la vida cotidiana mediante las teorías físicas. Consta de tres partes: planteamiento del fenómeno, bibliografía y solución.

Puesto que la puesta en marcha de este tipo de trabajos requiere más esfuerzo y dinero es muy importante sacar el máximo provecho y en este sentido creemos que es muy valioso y merece la pena leerse el artículo: HANSON, A. L.: «You don't have to think in the laboratory!», *Journal of chemical education*, vol. 59, n.º 8 (1982), pág. 671. Para que realmente las prácticas sirvan para hacer pensar a los alumnos deben estar bien planificadas y se les debe preparar con preguntas que les hagan fijarse en lo importante y darse cuenta de lo que allí sucede. Es una buena oportunidad para mantener una conversación con los alumnos y darse cuenta de lo que entienden y no entienden y de cómo razonan.

Siempre que sea posible creemos que el mejor tipo de enseñanza será la individualizada para que realmente el alumno se enfrente con el fenómeno y se responsabilice con lo que está haciendo. Sería preferible que determinados trabajos se hicieran por grupos, aunque se corra el riesgo de que alguno de los alumnos no se entere de nada.

Es muy importante que hagan un resumen escrito de lo que han hecho y lo que han entendido.

Como ejemplo de lo que puede ser una ficha de trabajo para un alumno de nivel de COU o de 3.º de BUP, hemos redactado la electrolisis del cloruro de estaño (II) propuesta por SCHIBECI, R. A. (*School science review*, vol. 64, n.º 227 (1982), pág. 311) y que por ser muy espectacular ha tenido bastante éxito entre nuestros alumnos. Es una práctica que también se puede hacer para toda la clase sobre el retroproyector. En cualquier caso se debe hacer en un recipiente de cristal o transparente para que se vea bien la hidrólisis. Si no disponen de balanza se les da una pequeña cantidad de SnCl_2 , en lugar de decirles que lo pesen.

Ficha para el alumno

- pese 1 g de cloruro de estaño (II).
- en un vaso de 100 c.c. de forma baja, o un trozo de botella de plástico *transparente*, eche el cloruro de estaño (II) y añádale 15 c.c. de agua.
- agite para que se disuelva.
- el cloruro de estaño (II) reacciona con el agua, por eso la disolución no queda transparente:
- escriba la reacción $\text{SnCl}_2 + \text{HOH}$.
- indique cuál es el aspecto que ha tomado el contenido del vaso y diga a qué compuesto químico se debe.
- ¿Cómo se llama la reacción de una sal con el agua?
- Teniendo en cuenta que las reacciones de las sales con el agua son reversibles, cómo conseguiría, aplicando el principio de Chatelier, que la reacción se desplazara de tal forma que quedaran sólo los productos de partida, es decir, SnCl_2 y HOH.
- ¿de qué sustancia dispone en el laboratorio que al echarla desplazaría la reacción en el sentido de la reacción inversa?
- añada 2 c.c. de una disolución concentrada de la sustancia a que se refiere el apartado anterior (si duda consulte al profesor antes de añadirla).
- indique qué aspecto ha tomado ahora el contenido del vaso que le permite indicar que ha desaparecido la hidrólisis.
- utilizando como electrodos hilos de estaño, conecte la disolución con una pila de 4,5 V. Para que le sea más fácil la conexión, una el electrodo a la pila con un cable corriente.
- describa lo que observa en cada electrodo y escriba las reacciones que han tenido lugar.
- haga un esquema del montaje y ponga el nombre a cada parte. Indique el sentido de desplazamiento de los electrones.

La ficha está redactada de acuerdo con la información que sabemos que conoce el alumno.

* * *

Nota: SCHOOL SCIENCE REVIEW, Revista de la Asociación de Profesores de Ciencias de Inglaterra. Resulta más barato ser socio de la asociación y se recibe esa revista y «Education in Science», que suscribirse a la revista. Dirección de la Asociación: ASSOCIATION FOR SCIENCE EDUCATION; College Lane, Hatfield, Herts, AL 10 9AA (Inglaterra). Cuota: 14 libras.

Journal of Chemical Education; publicado por la DIVISION OF CHEMICAL EDUCATION of The American Chemical Society, Edit. LAGOWSKI, J. J., University of Texas, Austin, TEXAS 787 12 (USA). (Suscripción un año: \$ 22, tres años: \$ 64, si es personal).

«*Chem 13 News*»; Edit. University of Waterloo, Ontario, Canadá, N2L 3G1 10 dólares canadienses.

BACHILLERATO

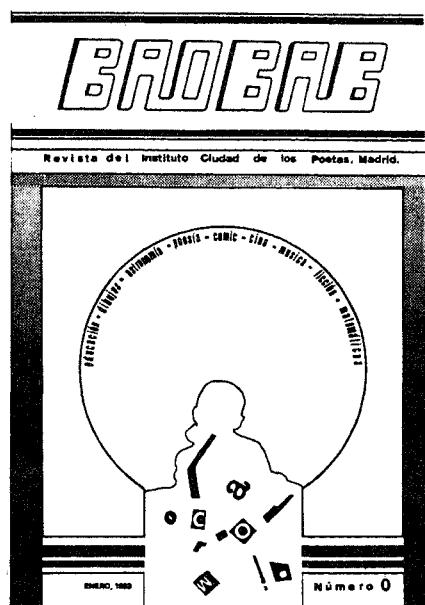


UN
SISTEMA
INTERDISCIPLINAR
PARA
CULMINAR CON EXITO

Censo de publicaciones

Hacemos pública nuestra satisfacción por la buena y pronta acogida que ha tenido en los centros de enseñanza nuestra solicitud de datos para el «Censo de publicaciones».

Presentamos aquí las publicaciones que nos han llegado hasta el 11 de febrero, día en que cerramos la edición de este primer número de NREM. Las que recibamos a partir de ese día serán reseñadas en los siguientes números por orden de recepción.



Título: «Baobab». La portada, con este sugestivo nombre de árbol exótico, está diseñada a una tinta y anuncia un abanico de temas que van a aparecer en el sumario.

Centro: Instituto de Bachillerato «Ciudad de los poetas», enclavado en un barrio periférico de Madrid.

Tipo de publicación: Se trata de una revista. Los trabajos no aparecen clasificados por secciones, pero la enumeración de temas de la portada puede servir de indicador. Junto a los apartados habituales de este tipo de revistas —ficción, poesía, cómic, dibujos— encontramos un artículo sobre matemáticas —«Construye tu espacio», página «fu»— y otro sobre música —«La importancia del color en la música», página «pian»—. En esta curiosa paginación podemos ver una de las particularidades

de «Baobab»: no hay numeración, sino sílabas, que unidas página a página dan unos versos de Vicente Aleixandre.

Presentación: Tamaño folio, cubierta en cartulina, 44 páginas en offset. Las páginas están pegadas. En la parte gráfica, junto a grabados de Escher o Picasso, encontramos dibujos originales, comics y fotos. El editorial es facsímil de un escrito a mano y está presidido por el generoso árbol que da título a la revista.

Periodicidad: Tres números por curso (previsto). El número cero corresponde a enero de 1983.

Fines: Colaboración y difusión entre el alumnado. Se aprecia la amplitud de miras y la ausencia de censura ideológico-moral de los responsables de la publicación, de forma que encontramos trabajos de muy diversa índole. La mayor parte de las páginas del número cero están dedicadas a la creación literaria. El dibujo original también ocupa bastante espacio.

Números publicados: Uno. Y a juzgar por el entusiasmo que muestra el contenido del número inicial, se puede vaticinar —y nosotros esperamos— que «Baobab» tendrá larga vida.

Colaboradores: Profesores y alumnos. No hay distinción entre unos y otros a la hora de firmar los trabajos. Es de suponer que el interesante artículo sobre matemáticas esté escrito por un profesor, pero lo cierto es que puede ser leído por alumnos y profesores. En cuanto al autor de los poemas de las páginas «ross» y «tro», lo mismo puede ser un profesor, que un alumno, que un poeta consagrado sin calificaciones académicas.

Financiación: Instituto de Bachillerato «Ciudad de los poetas», Asociación de padres de alumnos y venta de ejemplares en el mismo centro.

Precio: 50 ptas. (que, por cierto, no figura en el número cero). Los interesados pueden dirigirse al I.B. «Ciudad de los poetas», c/Valdesangil, s/n, Madrid-35.

PUBLICACIONES DEL INSTITUTO «BERNALDO DE QUIRÓS» DE MIERES

El Servicio de Publicaciones se desglosa en dos realizaciones principales.

I. Revista «Nueva Conciencia»

Tipo de publicación: Revista del Instituto que, nacida en 1968 con las siglas NC (propuestas por un grupo de alumnos) en un ejemplar de 16 hojas sin paginar, han ido evolucionando hasta convertirse en la publicación que describimos a continuación. Su contenido se divide en tres partes. a) Un editorial en letra cursiva que recuerda alguna efemérides del año en curso. b) Un apartado que, bajo el nombre genérico de Actividades, trata de recoger las desarrolladas en el Instituto en el periodo correspondiente. c) En la tercera parte se recogen Colaboraciones.

Presentación: Impresión tipo offset. 25 x 18. 200 a 400 páginas. Cubierta de cartulina.

Periodicidad: Dos números al año.

Fines: Creada por y para la enseñanza media, pero sin excluir ningún tipo de participación, desea publicar los trabajos de alumnos, profesores, licenciados, doctores (a los que se entregan separatas de cada uno de sus escritos).

Números publicados: El último número aparecido, dedicado a recordar el centenario de Pérez de Ayala, es el 21.

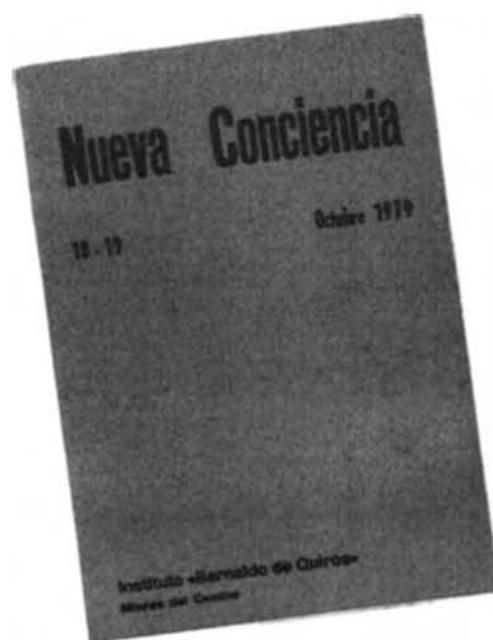
Colaboradores: Los citados anteriormente. Se redacta y maqueta en el Instituto.

Financiación: Muy a duras penas, se financia con socios protectores que pagan 1.000 pesetas anuales. Los socios son de muy varia procedencia.

Precio: El indicado. Las suscripciones se hacen en el Instituto e incluyen gratuitamente los números anteriores. Se acepta todo tipo de intercambio.

II. Libros publicados

Nuestro proyecto de editorial ha nacido pensando que el objetivo de la enseñanza es tanto el alumno como el profesor y que aquéllo sólo será un éxito cuando el profesor se sienta satisfecho. Por eso, lo que empezó recogiendo conferencias y actos celebrados en el Instituto, pretende hoy ofrecer la posibilidad de publicar aquellos escritos que por sus características son de difícil entrada en editoriales comerciales.



Títulos publicados:

1. José Caso González: *Jovellanos y Mieres*. 94 páginas y dos hojas con 3 láminas intercaladas dentro de paginación. Mieres, 1973. (Agotado).
2. Carmen Díaz Castañón: *Bibliografía de Emilio Alarcos Llorach*. 76 páginas y 2 hojas y 4 láminas intercaladas. Mieres, 1975. (Agotado).
3. Perfecto Rodríguez Fernández: *Manuscrito de tesoros de Asturias*. 78 páginas y 1 hoja y 2 láminas intercaladas. Mieres, 1975. (Agotado).
4. José Tolivar Faes. *Casal, el médico de los Camposagrado*. 30 páginas y 2 hojas y 3 láminas intercaladas. Mieres, 1976. (Agotado).
5. Perfecto Rodríguez: *Séneca enfermo*. 238 páginas y 3 hojas y 2 láminas intercaladas. Mieres, 1976. 800 pesetas.
6. M.ª Victoria Conde Sáiz: *El habla de Sobrescobio*. 403 páginas y 4 hojas y 21 láminas intercaladas. Mieres, 1978. 1.100 pesetas.
7. Celsa Carmen García Valdés: *El habla de Santianes de Pravia*. 275 páginas y 4 hojas y 6 láminas intercaladas. Mieres, 1979. 1.100 pesetas.

En prensa:

Las Geórgicas de Virgilio (Traducción inédita en verso por Benito Pérez Valdés). Introducción, transcripción y notas por T. Recio.

José García, *El habla de El Franco*.

(Los pedidos pueden hacerse al centro).

Censo de publicaciones



Título: «Sacapuntas». La portada está ingeniosamente diseñada con un dibujo original.

Centro: Instituto de Formación Profesional de Linares (Jaén).

Tipo de publicación: Es una revista en la que se aprecia el buen hacer del taller de periodismo del Instituto, responsable de la redacción. La confec-
ción de las páginas aprovecha al máximo —y hasta hace que pasen inadvertidos— los estrechos marcos de la impresión a multicopista, y los contenidos de los trabajos merecerían honores tipográficos que sólo podrían proporcionar más medios materiales.

Presentación: Tamaño folio A4. Impresión a multicopista de páginas maquetadas a dos columnas. Los dibujos y comics originales son excelentes, y los no originales están bien asimilados al conjunto.

Periodicidad: Aproximadamente bimensual. El número que hemos recibido corresponde a diciembre de 1982.

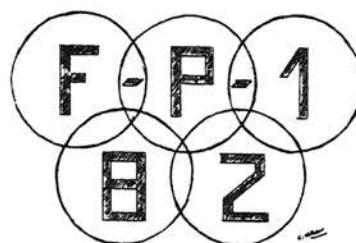
Fines: En el editorial se nos dice que «Sacapuntas» quiere ser un medio de «comunicación entre alumnos y profesores», «un lugar donde haya cabida para todos y cada uno de los problemas que a diario se nos plantean aquí». La publicación parece querer «sacarle punta» a la apatía que por lo visto se respira en el Centro, y llama una y otra vez a la participación. En el «Comentario de portada» se lee: «hemos de combinar el teatro con las matemáticas, el periodismo con la tecnología... esto puede hacerse». Puede y debe hacerse, y «Sacapuntas» quiere y puede muy bien ser el detonante y el portavoz de esas imprescindibles combinaciones.

Números publicados: Este es el primero, pero la publicación es sucesora de otra que se llamó «Geyser» y que tuvo tres números de vida. Estamos seguros de que «Sacapuntas» va a vivir más.

Colaboradores y sistema de redacción: Está hecha por los alumnos con la colaboración de los profesores. Según se declara en la portada, los alumnos del taller de periodismo son los responsables de la realización. Los trabajos que aparecen en este número no tienen desperdicio: su interés no se centra solamente en la exposición de problemas propios del Centro, sino que trasciende a temas como el paro juvenil, el pasotismo o la situación general de la enseñanza. Hay un artículo curiosísimo sobre el origen del café y otro donde se presenta un «Invento» —un recipiente para el borrador de pizarras— que podría interesar a cualquier centro de enseñanza. Por otra parte, se puede encontrar un escrito de los estudiantes para sanitarias, en el que se nos habla de sus dificultades de acceso a un puesto de trabajo, una crónica de las III Jornadas municipales de cine y una sección de anuncios por palabras.

Financiación: La revista se autofinancia, lo que en los tiempos que corren es una auténtica proeza, sobre todo si tenemos en cuenta el *precio*: ¡20 pesetas! Los interesados pueden dirigirse a «Sacapuntas», Instituto Politécnico de F.P., Avda. San Cristóbal, s/n, Linares (Jaén). «Sacapuntas» aceptaría intercambio con otras revistas. No se la pierdan.

LA CLASE DE PAPEL



Con los trabajos de I.E.S. Juan de la Cierva de CAPACITACIÓN AGRARIA de Carrión de los Condes (Palencia)

Mayo/82

Título: «La clase de papel». En la portada, además del título, aparecen los cinco aros del escudo olímpico que enmarcan las indicaciones FP-1 82.

Centro: Centro de Capacitación Agraria de Carrión de los Condes (Palencia). Dedicado a la F.P.-1, Agraria.

Tipo de publicación: Es una revista donde el buen ánimo de los autores está por encima de los pocos medios que se han puesto a su alcance. Las páginas no están numeradas, y quizás por eso los responsables de la publicación no han considerado necesario presentar un sumario de este número. Sin embargo, los sugestivos títulos de algunas páginas, de ser anunciados, podrían atraer a más lectores: opiniones, entrevista, páginas técnicas, la agricultura en el futuro.

Presentación: Tamaño folio. 20 a 30 páginas impresas a multicopista y grapadas. Sólo se apartan de la letra de máquina de escribir los títulos de los trabajos y un dibujo que acompaña a «Opción».

Periodicidad: Trimestral. Al parecer, la revista ha estado algún tiempo sin publicarse. El número que nos ha llegado es de mayo de 1982.

Fines: Se declaran en este número: «encariñar a los alumnos en y con los valores del lenguaje», lo que, partiendo de un centro de formación profesional, supone una verdadera toma de postura y una opción pedagógica muy sopesada, y «servir de lazo entre dos familias, la formada por la comunidad educativa del Centro (alumnos y profesores) y la que constituyen los padres, vecinos y gentes de las localidades de donde proceden los primeros».

Números publicados: Siete. Este número está confeccionado por los alumnos de primer curso.

Colaboradores y sistema de redacción: Los principales y casi únicos redactores son los propios alumnos, que aportan sus redacciones o trabajos realizados en cualquier asignatura. Se completa con la colaboración voluntaria de algún profesor y una breve presentación editorial de la dirección del centro y de la revista.

Financiación: Presupuesto del Centro de F.P.

Precio, suscripciones e intercambios: Es gratuita. La reciben todas las familias y los centros relacionados con el de Carrión de los Condes, así como el profesorado. «La clase de papel» está interesada en establecer intercambio especialmente con revistas de otros centros en las que se traten temas agrarios o rurales.



INSTITUTO
DE BACHILLERATO
PRAXEDES MATEO
SAGASTA



BOLETIN INFORMATIVO
CURSO 1982-83

Título: Al tratarse de un boletín de información académica, el título se identifica con el nombre del centro.

Tipo de publicación: Revista informativa muy útil para quien quiera seguir la marcha del Instituto a través de datos internos de todo tipo: balance de cuentas, actividades de los seminarios, obras realizadas, opciones de cada estudiante y nombres y apellidos de todos los integrantes del Instituto, desde el director hasta los encargados de la limpieza.

Presentación: 112 páginas tamaño 21,5 x 15 cms., con portada a todo color. Echamos de menos un índice que nos ayude a orientarnos entre la abundante información ofrecida. Hay numerosas fotos de instalaciones y aspectos artísticos del Instituto. Los responsables de la publicación han preferido prescindir de todo detalle creativo, lo que, en nuestra opinión, deja algo frío el conjunto. Quizás, para aligerar el peso estadístico, habría sentido bien ver en las fotos algún rostro humano, además del de P. M. Sagasta.

Periodicidad: Anual. El ejemplar recibido corresponde al curso 1982-83.

Fines: Según la respuesta a nuestro cuestionario, sus fines son «informar sobre todas las actividades docentes y educativas del Centro y estrechar los lazos de toda la comunidad escolar».

Números publicados: Éste es el segundo.

Colaboradores: Jefes de los distintos seminarios didácticos, secretaría, Jefatura de estudios y Dirección.

Financiación: Financia la Asociación de padres de alumnos del Centro.

Precio: Es gratuito. Se distribuye entre las familias de los alumnos.



PERIODICO QUINCENAL DE INFORMACION EDUCATIVA
EDITA SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Precio 50 ptas.

*¡DE PROXIMA
APARICION!*

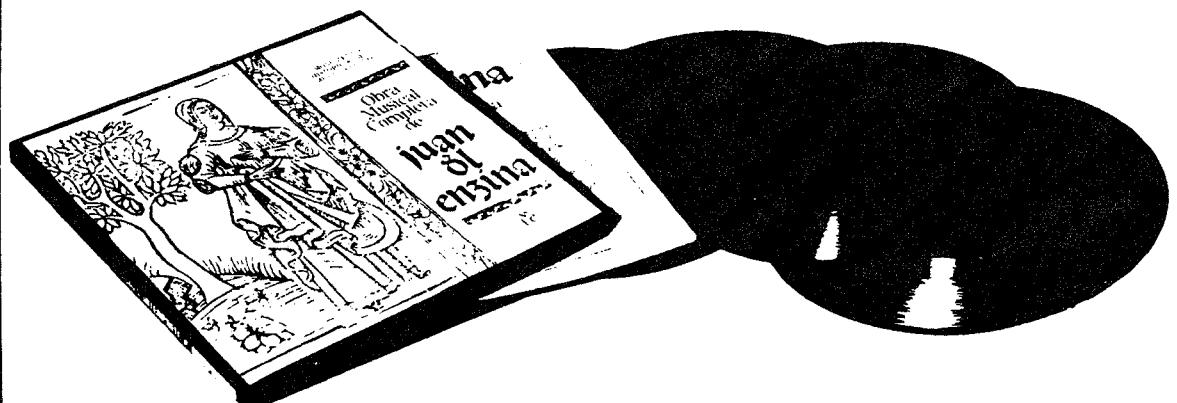
Juan del Enzina

"MONUMENTOS HISTORICOS DE LA MUSICA ESPAÑOLA".

Contiene la obra musical completa de JUAN DEL ENZINA (73 obras en 4 discos LP estéreo), interpretada por el grupo PRO MUSICA ANTIQUA de Madrid, dirigido por Miguel Angel Tallante. Incluye, además, un libro de 60 páginas, con estu-

dios musicológico y literario, escritos por Juan José Rey Marcos y María Josefa Cannellada, respectivamente, así como los textos completos de las óbras interpretadas, ilustrados con grabados.

Precio: 3.000 Ptas.



Cuentos populares españoles



Cerca de cuatro horas de "cuentos de encantamiento", adivinanzas y trabalenguas, con un estudio sobre el papel del cuento tradicional en sus aspectos psicológicos y educativos, todo ello contenido en cuatro cassettes y un libro explicativo de 64 páginas. Selección e introducción por Antonio Martínez-Menchén.

Precio: 1.800 Ptas.

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA.



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Tel.: 222 76 24. Madrid-14.
- Paseo del Prado, 28. Tel.: 467 11 54. Madrid-14.
- Edificio del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ciudad Universitaria, s/n. Tel.: 449 67 22. Madrid-3.



CRÍTICAS Y RESEÑAS

Nota preliminar

Mucho hemos pensado en la forma más idónea de organizar esta sección de críticas y reseñas. Finalmente, dada la variedad de materias, nos hemos decidido por aplicar el sistema decimal. De esta forma, el lector encontrará correlativa toda la información sobre los libros de su especialidad. Quizá logremos, además, ir familiarizando a quienes aún no lo estén, con este método universal, o al menos occidental, de clasificación temática.

Este sistema divide el saber humano en diez grandes grupos que se subdividen tantas veces como sea necesario para especificar la materia de que trate el libro o publicación que nos proponemos fichar.

La tabla básica es la siguiente:

- 0 Generalidades.
- 1 Filosofía.
- 2 Religión. Teología.
- 3 Ciencias sociales. Estadística. Política. Economía. Derecho. Administración. Asistencia Social. Seguros. Educación. Comercio. Etnología.
- 4 (sin ocupar).
- 5 Ciencias puras. Ciencias exactas y naturales.
- 6 Ciencias aplicadas. Medicina. Técnica.
- 7 Arte. Artes industriales. Fotografía. Música. Juegos. Deportes.
- 8 Lingüística. Filología. Literatura. Crítica literaria.
- 9 Geografía. Biografía. Historia.

Existen otros signos auxiliares. Nosotros empleamos los siguientes:

- * especificación de época: mediante las cifras correspondientes a las centenas: «16» = s. XVII; «14» = s. XV.
- * especificación de forma: para las revistas, mediante la consignación de su signatura (05) tras la numeración que le corresponda en el orden decimal.
- * ordenación alfabetica: añadiendo a la signatura decimal las tres primeras letras del apellido del autor.

Al enviar las críticas y reseñas, rogamos a nuestros colaboradores que nos adjunten una ficha de acuerdo con el siguiente modelo:

GÓNGORA, Luis de
<u>Letrillas</u> , edición, introducción y notas de Robert Jammes.
Editorial Castalia, Madrid, 1980.
Colección "Clásicos Castalia", núm. 101
301 páginas (18 x 10,5 cms.)

Por último, advertimos a malévolos y suspicaces que en esta sección se mezclan amplias recensiones con escuetas notas informativas. La distinta extensión de los artículos no implica jerarquización alguna.

1 (05) PEN

Pensamiento

Núm. 152 (Octubre-diciembre 1982)

Ed. Universidad Pontificia de
Comillas. Madrid

159.9 DUR

DURÁN, Lorenzo María

Introducción a la práctica del

Rorschach

Ed. Herder, Barcelona, 1981

258 páginas (23,5 x 15,5 cms.)

Cuatro estudios y una nota, junto con la habitual sección de libros y revistas, contiene el número recibido. Gabriel Amengual escribe sobre «Modernidad de Hegel. La Filosofía absoluta como superación de la dicotomía entre antropología y teología», con ocasión del 150 aniversario de la muerte del filósofo, que abrió una manera de hacer filosofía verdaderamente nueva, al presentar uno de los modelos teóricos mejor elaborados para la superación de la dicotomía mundo-fe. Juan P. Miranda estudia «La antropología política de H. Plessner y la cuestión de la esencia humana», desde la obra «Poder y naturaleza humana» del citado autor, para el que es inescrutable la esencia del hombre más allá del horizonte puramente biológico. José M. Sánchez Ron aborda el tema «Einstein y Lorenz. Del significado de la relatividad especial a la incommensurabilidad entre paradigmas», presentando a estos científicos desde los paradigmas relativista y maxwelliano, respectivamente, pero en la línea de acercamiento por parte de Lorenz hacia Einstein después de un notable esfuerzo de autocrítica. R. Rubio Herrera escribe sobre «La necesidad de los símbolos religiosos en nuestra sociedad, según la psicología analítica», y centra el estudio en la obra de C. Jung, para el que los símbolos religiosos son factor estabilizador de transformación histórica, al mantener la interrelación entre el individuo y el grupo en función de valores religiosos compartidos. Por último, el número que comentamos incluye una nota de J. Conill, «¿Metafísica hoy? Acerca de una concepción transformadora de la Metafísica», en el que presenta un programa de metafísica comprometida con el hombre y con sus intereses trascendentales.

Entre los «tests» proyectivos, quizá uno de los más difundidos sea el Rorschach. Pero esta difusión no va siempre acompañada, desgraciadamente, de unos conocimientos precisos sobre su aplicación. Habrá quien discuta el valor de este test —como se puede discutir el C.A.P., El Wartegg, el Rossenzzweig, etc.—; pero el hecho es que sigue aplicándose y, cuando se domina su técnica, puede ser un valioso auxiliar para el psicólogo. De ahí que este libro introductorio sea una obra útil para los psicólogos principiantes. Su autor, Lorenzo M.^a Durán Coli, es el pionero de la psicología aplicada en Mallorca. El núcleo de esta obra fue experimentado en un seminario de cinco meses de duración —entre el 11 de enero de 1977 y el 31 de mayo siguiente—. Se trata, pues, de una obra introductoria, de carácter pedagógico, que no trata de sustituir a los manuales y estudios que ya hay sobre el conocido test, pero sí intenta servir de trampolín para adentrarse en él más profundamente.

159.9 LEY

LEYENS, Jacques-Philippe

Psicología social

Ed. Herder, Barcelona, 1982

Col. Biblioteca de psicosociología,
núm. 10

250 páginas (24 x 15,5 cms.)



Desde los estudios de Tarde (1898), Paolo Orano (1902) y Mac Dougall (1908), los tratados de psicología social se han multiplicado, hasta el extremo de la superabundancia. Naturalmente, en toda esta copiosa bibliografía hay libros buenos, regulares y malos (clasificación tripartita ésta que, sin ser especialmente original, nos sirve en lo fundamental para nuestro propósito). En efecto, cuando algo tiene demanda —y éste es el caso de la psicología social— la oferta se apresura a cubrir huecos; y las editoriales multiplican sus listas bibliográficas, a veces sin excesivo discernimiento.

El libro que reseñamos es bueno, sin excesos. Es un libro claro, introductorio, bien estructurado. El autor parte del carácter esencialmente social del hombre y de que esta sociedad es innata, genética. Con un criterio pragmático se despreocupa de que este punto de partida sea verdadero o falso; apuesta en favor de él en la medida en que se muestra útil para explicar los fenómenos observados.

Partiendo de experiencias con recién nacidos, y, sobre todo, de los famosos experimentos de Harlow con monitos rhesus (*Macaca Mulatta*), trata de probar, desde un principio, la influencia fundamental del «otro» en la constitución del propio ego y los efectos negativos de su falta; y no tanto por la estricta necesidad de afecto, cuanto por la carencia de suficiente estimulación.

Sobre este hilo conductor va analizando, de modo claro, y con multitud de ejemplos, temas tan importantes como la imitación, la formación de normas, el conformismo, la agresión, la atracción y altruismo, etc., etc.

La obra se desarrolla en diez capítulos y tiene un anexo sobre psicología social, experimentación y cuestiones éticas. Aunque el autor es Doctor en Psicología por la Universidad de Lovaina, se aprecia su formación americana (Universidad de Wisconsin).

159.9 Tod

TODT, Eberhard

La motivación

Ed. Herder, Barcelona, 1982

Col. Biblioteca de psicología, 88

323 páginas (21,5 x 14)

tes?, ¿hombres guiados por el instinto?; todavía hoy sigue constituyendo el determinismo el supuesto más importante para la investigación de la motivación, matizado por las teorías cognitivas que introducen conceptos racionales en los modelos originariamente deterministas. Madsen, en 1974, resume de forma concisa la historia de la investigación sobre la motivación: teorías sobre el instinto, teorías sobre la motivación-aprendizaje y teorías sobre la motivación-personalidad.

La primera parte de la obra que comentamos bosqueja también la historia de dichas investigaciones:

Robert König parte de la exposición de algunos mecanismos fisiológicos de la regulación del equilibrio fisiológico vital y presenta los fundamentos fisiológico-anatómicos de la activación y de la atención.

Roland Arbinger relaciona la investigación del aprendizaje con el análisis de los procesos motivacionales, a partir de la teoría de Hull.

El tema de los procesos cognitivos lo aborda Rainer Krieger, procesos que condicionan e influyen la conducta intencional.

Seiffge y Todt abordan el tema de la personalidad, a partir de las teorías freudianas y neofreudianas, deteniéndose en la «personología» de Murray, y en el tema de la necesidad de Maslow.

En la segunda parte del libro los autores recapitulan los resultados obtenidos de las investigaciones expuestas y efectúan un balance de las aplicaciones posibles: en el campo de la pedagogía escolar, de la formación profesional, y de la publicidad y los medios de comunicación social proyectados en la sociedad de consumo.

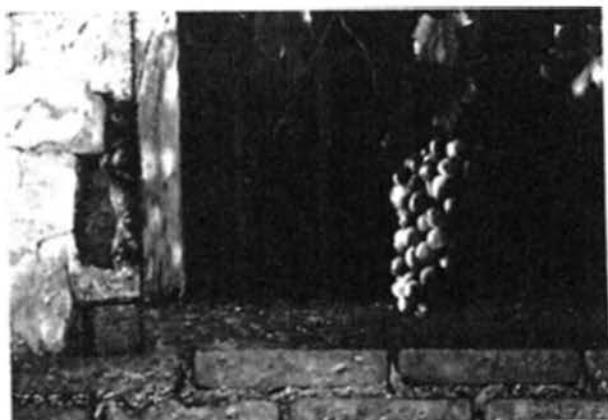
El interés de la obra está en la actualidad del tema y en el serio tratamiento histórico y científico ofrecido en ella a los estudiosos del mismo, quienes encontrarán una extensa bibliografía en sus páginas finales.

Concepción Alhambra

Motivation, de Todt y otros autores, obra escrita en 1977, ha sido publicada por Herder en versión castellana de Diorki.

La investigación psicológica sobre la motivación es relativamente reciente y aún no existe una teoría unitaria sobre la misma. Diversas investigaciones sobre el tema son tratadas detenidamente en este libro. Cuatro capítulos se han dedicado a dichas teorías y tres al ámbito de aplicación de la investigación sobre la motivación. Cada capítulo constituye una unidad en sí mismo y el lector puede ordenarse su estudio según distintos grupos de intereses.

Con la negación darwiniana de la diferencia específica entre el hombre y los animales se investiga la conducta inteligente de los animales y la conducta instintiva del hombre: «¿animales inteligen-



Uvas de Colmenar de Oreja. Óleo - 65 x 46.

37 (05) ACC

Acción educativa

Núm. 18 (diciembre 1982)

Ed. A.G. Mace, S.A.

54 págs. (28,5 x 21)

El boletín informativo núm. 18 de «Acción educativa», correspondiente a diciembre de 1982, se abre con un editorial donde se propone un esquema de lo que esta publicación entiende por escuela pública. En la sección «Política educativa» se hace un repaso de los temas educativos incluidos en el programa electoral del PSOE y se resume una conferencia de José Luis Sampedro sobre «Nueva educación y sistema económico»; en ella el conocido profesor y novelista dice que «la educación es una provocación de una reacción intelectual en el que escucha y no otra cosa». Más adelante, en la sección «Literatura infantil», se recogen unas palabras que pronunció la ganadora del premio «Andersen», María Gripe, en el momento de su recepción, y se presenta la colección «Azarque» del I.B. «Alonso de Ercilla» de Ocaña.

Como «Experiencias» se nos ofrecen la programación de la expresión plástica, juegos de ordenador y trabajos manuales. Tras las secciones de «Libros», «Revistas» y «Noticias», se cierra «Acción educativa» con un poema de Rafael Alberti que acompaña los buenos deseos dirigidos por la publicación a sus lectores ante el año 1983.

37 (05) EDU

Educación

Núms. 44 y 45 (enero-marzo y abril-junio 1982)

Ed. Ministerio de Educación de Cuba

120 y 120 páginas (23 x 15 cms.)

Esta es una revista de información general. En ella se publican artículos, documentos y traducciones de interés para los maestros, relacionados con el desarrollo y las tendencias actuales de la pedagogía socialista sobre la educación en el mundo, pero que no reflejan necesariamente la política educativa del Ministerio de Educación.

En cada número hay una carta del Ministro a los trabajadores de la Educación y una serie de artículos pedagógicos relativos a todos los niveles de enseñanza. A título de ejemplo citaremos: *Acerca del trabajo con el sistema de conceptos en la asignatura Historia*, *Los métodos fundamentales en la enseñanza de la Física*, *Algunos aspectos fundamentales para el logro de la eficiencia en un centro docente*, *Importancia de la educación musical en la formación integral de la niñez y juventud*.

En la parte de Documentación, se incluyen en cada número noticias educativas de otros países y Resoluciones del Ministerio de Educación.

371.3 GRU

Grupo mixto de trabajo M.E.C.-
R.T.V.E.

Educación y medios de comunicación

(Informe sobre radio-televisión
educativa)

Servicio de publicaciones del M.E.C.,
Madrid, 1982
Col. Estudios de educación, núm. 10
275 páginas

Hasta principios de siglo, aun en las sociedades industriales, la escuela era la principal fuente del saber, y el enseñante su distribuidor protegido por medio de la palabra y del libro. De la escuela dependía el conocimiento del mundo y el dominio de los comportamientos y técnicas que permitían integrarse en él. El papel de la familia era el de completar y reforzar esta función. Pero con el paso del tiempo nuevas fuentes de información, cine, radio, televisión, video e informática, han venido a perturbar, a menudo a contradecir y a veces a sustituir, las fuentes tradicionales de información que eran la escuela y el medio familiar.

Esta situación, como apunta H. Dieuzeide, ha consagrado la omnipresencia en nuestra realidad de los medios de comunicación de masas. Nuevas nociones como «civilización de la imagen», «escuela paralela», «sociedad informatizada», «aldea global», etc., atestiguan lo antes apuntado.

Ante todo ello, ¿cómo reacciona el sistema educativo? En nuestro país, con una ignorancia y desprecio olímpicos hacia la nueva sociedad verbo-íconica. En especial esto ha sido así en los regentadores del sistema educativo en los últimos lustros. Casos aislados y acciones puntuales desarrollados por entusiastas (aparcados en esferas de la política educativa sin poder decisario) y enseñantes en sus centros docentes, no hacen más que confirmar lo que decimos.

Lo peor de todo ello es que se nos acumulan etapas no experimentadas en el campo del audiovisual. Cuando apenas conocemos los efectos didácticos de la imagen fija o del audio y menos de la imagen química secuenciada (cine), ante nuestros ojos se nos presenta la imagen electrónica (TV, videocassettes, videodisco, etc.), la informática o la telemática (videotexto, teletexto, etc.).

Ante esta situación nuestra acción, como enseñantes preocupados por la introducción de nuevas técnicas y recursos en la dialéctica enseñanza-aprendizaje, debe ser la de innovar en nuestros centros, dotarlos de más y mejor material audiovisual y exigir a los colegios, institutos y otros centros docentes del adecuado y actual material didáctico.

Estas reflexiones vienen al hilo de la lectura del libro que motiva esta recensión. Como su mismo subtítulo indica, es un informe de un grupo de expertos y preocupados por el tema de la Radiotelevisión Educativa (que no Escolar) en España.

El trabajo, de gran valor como punto inicial, consta de tres partes. En la primera, bajo el título de «Fundamentos y Prioridades», se alude al marco de referencia en que debe apoyarse la R.T. Educativa, a la R.T.E. como sistema, al plan de acciones posibles, los medios y recursos disponibles y los costos y financiación que su realización supondrían.

En la segunda parte se elevan una serie de recomendaciones que afectan a las acciones específicas (Educación preescolar, asistencia al profesor en el aula, educación de adultos, perfeccionamiento del profesorado y grandes temas educativos), a la estructura y funcionamiento del servicio y a los costes de iniciación y desarrollo de las acciones educativas recomendadas.

La tercera parte del estudio, «Anexos», engloba una serie de conclusiones de seminarios específicos, sondeos de opinión, informes de viajes realizados a Francia, Inglaterra e Italia, panoramas de la Radiotelevisión Educativa, etc. En ellos viene a cimentar esta necesidad palpable que existe en nuestro país por hacer que la Radiotelevisión cumpla los tres objetivos que le son propios: educar, informar y distraer.

La obra adolece, como todas las de su género, de algunas deficiencias, que no le restan su valor positivo final. Entre aquéllas citaría el escaso valor, por su antigüedad, del artículo «Panorama de la Televisión Educativa en Iberoamérica». En estas lides, 1972 es un año lejano a nivel de información y actualización. En el campo de los Circuitos Cerrados de Televisión por cable, existentes en los I.C.E.S. y en las Escuelas de Formación de Profesorado de E.G.B., yo invitaría a los miembros de la Comisión que redactó el informe para que vieran en qué estado se encuentran y qué posibilidades reales hay de trabajar en aras de la futura R.T. Educativa con un material obsoleto, anticuado y

adecuado a las posibilidades de principios de los años 70, en que fueron adquiridos.

Lo anterior no es óbice para que valore positivamente el informe y este libro que lo recoge. Para terminar sólo pediría a la nueva Administración Educativa Socialista, que ha dado pruebas de su sensibilidad hacia el tema, que asumiera lo bueno y positivo que tiene este estudio para lograr con ello un cambio en nuestro sistema educativo y que la Educación sea cualitativa y cuantitativamente un auténtico servicio público.

Teodoro M. Martín

374.3 EDU

Educación vial escolar

Monográfico de Vida escolar, núm. 220
(diciembre, 1982)

Ed. Dirección Gral. de Educación Básica, Madrid

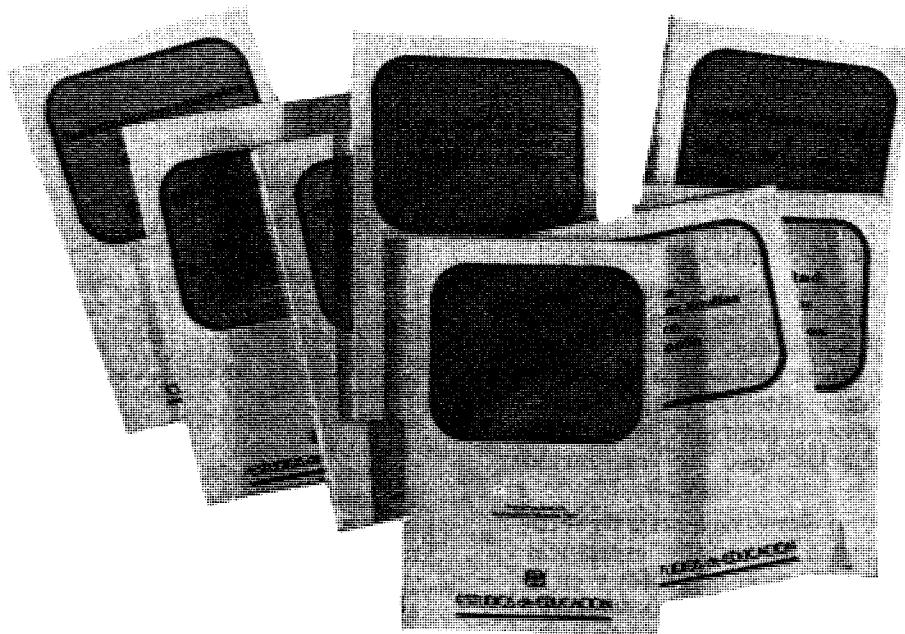
40 páginas (24,5 x 20 cms.)

Este número de *Vida Escolar* es un monográfico dedicado a la *educación vial escolar*. El número está presentado por el hasta hace poco Director General de Educación Básica, Pedro Caselles Beltrán, y por el entonces Director General de Tráfico, Antonio R. Bernabéu González. «La tarea conjunta que nuestras Direcciones Generales emprendieron en los tres últimos años, para que la educación vial fuese incluida en los programas de EGB y para que su implantación fuese una realidad en todos los centros escolares, ha dado ya algunos frutos». En efecto, la educación vial ha sido recogida en los actuales programas renovados, y más de 100.000 ejemplares de un Documento de Apoyo se han repartido como asistencia útil al profesorado.

En este número se recogen artículos sobre la variada problemática que se debate en torno a la educación vial. Ha dirigido el número Joaquín E. Díaz Pardo, que además colabora con tres artículos. Hay trabajos de Carlos Arribas Alonso, Tomás Ramos Llanos, Rodolfo González García, José Costa Ribas, José L. Pedragosa Raduá, Manuel Iglesias Quesada y Luis García Fernández Fernández y de Fernando Alonso-Martínez Saumell.

El número, aceptablemente presentado, aunque algo frío de colorido, es, por su contenido, un monográfico de gran interés para todo el profesorado de EGB, por lo candentes que son los problemas que aborda.

COLECCION "ESTUDIOS DE EDUCACION"



	Ptas.
1. Metodología de la lectura y la escritura en el nivel de Educación Preescolar (agotado).	
2. Enseñanza de la Física en la Universidad.	300
3. Creatividad e imagen en los niños.	350
4. Las enseñanzas medias en España.	450
5. La educación en España y en la Comunidad Económica Europea.	300
6. Preparación para la vida en una sociedad democrática en las escuelas de la Europa Meridional.	300
7. Los estudiantes españoles y los valores democráticos.	500
8. Interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles emigrantes en Francia	1.500
9. Lógica, epistemología y teoría de la ciencia.	650
10. Educación y medios de comunicación.	500
11. Las enseñanzas medias en España.	450
12. La reforma de la formación de profesores de educación general básica.	200



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. Telf.: 222 76 24.
- Paseo del Prado, 28. Madrid-14. Telf.: 467 11 54. Ext. 207.
- Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3 Telf.: 449 67 22.

5 (05) MUN

Mundo científico

Núms. 17, 18 y 19 (septiembre, octubre y noviembre 1982), volumen 2

Ed. Fontalba, Barcelona

111 páginas cada núm. (29,5 x 22 cms.)

Número 17. (Septiembre 1982)

El número del mes de septiembre de *Mundo Científico* contiene, entre otros, los siguientes trabajos:

«El Islam y la Ciencia», por Ahmad Y. al Hasan. Estudio en el que se demuestra cómo la civilización islámica influyó favorablemente en el desarrollo de los conocimientos científicos heredados de los griegos.

«Los márgenes continentales pasivos», por Lucien Montadert, del Instituto Francés del Petróleo. Trabajo en donde se justifica el por qué de las intensas investigaciones que se realizan en los márgenes continentales. En ellos existen condiciones especialmente favorables para la formación de hidrocarburos.

«El volcanismo de las Islas Canarias», por López Ruiz, del CSIC de Madrid. Trabajo en donde se analizan dos hipótesis sobre el origen de las Islas Canarias, la del punto caliente estacionario y la de la fractura propagante.

En la Sección Dossier, se incluyen una serie de artículos integrados en el título común de «La ciencia norteamericana bajo Reagan».

Número 18. (Octubre 1982)

El número de octubre de *Mundo Científico* contiene como trabajos más llamativos, los siguientes:

«Manipulaciones genéticas en embriones», por Françoise Kelly, del Instituto Pasteur de París. El autor del trabajo considera que las manipulaciones genéticas en embriones constituye una de las claves para poder comprender el desarrollo embrionario de mamíferos.

«Volcanes y climas», por Reid A. Bryson, del Centro de Investigaciones sobre el clima de la Universidad de Wisconsin (EE.UU.). La erupción del Mont Saint Helens en 1980 supuso la iniciación de una serie de investigaciones sobre las consecuencias de las erupciones volcánicas en el clima del planeta.

«Las primeras casas, los primeros pueblos», por Oliver Aurenche. El autor analiza la evolución de la arquitectura en Oriente Medio como reflejo de las transformaciones sociales que llevan a los gru-

pos de cazadores nómadas a convertirse en agrícolas y ganaderos.

«Los murales de Santa M.ª de la Rábida, causas del deterioro», por Sainz Jiménez del Centro de biología Aplicada de Sevilla.

La sección Dossier, contiene el trabajo de Marcel Blanc sobre ¿Existen las razones humanas?

Tribuna Libre contiene un informe de Fernando Catalina Perea, del Gabinete Técnico del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, titulado «El envejecimiento de los investigadores, un factor a tener en cuenta en la planificación de los órganos de investigación», trabajo en el que se analizan los datos del CSIC.

Número 19. (Noviembre 1982)

El número del mes de noviembre está compuesto, entre otros, por los siguientes trabajos:

«La revolución científica del siglo XII», por Pierre Thuiller, del equipo de redacción de *La Recherche*. El autor considera que la Edad Media fue una época innovadora en muchos aspectos, ya que formuló una nueva concepción de la naturaleza.

«La fisión nuclear», por Andrés Michaudon, del Comisariado Francés de Energía Atómica.

La Sección Tribuna Libre contiene un informe sobre la Salud Pública en España, realizado por Vicente Navarro, catedrático de Salud Pública en la Universidad John Hopkin. Según el autor del informe, las áreas de intervención prioritaria son cuatro: Integración de servicios, regionalización, cambio de prioridades presupuestarias y de formación y democratización.

«Nuestra galaxia», por James Lequeux. Astrónomo del Observatorio de París-Meudon. Trabajo en el cual se pone de manifiesto el estado actual del conocimiento de nuestra galaxia y las dificultades que encierra su estudio.

Todos los números presentan sus habituales secciones de Información y Noticias, Libros, Publicaciones recibidas, Manifestaciones científicas y Sucesos en inglés.

Carmen Gamoneda



741.5 COM

COMA, Javier

Del gato Félix al gato Fritz

(Historia de los comics)

Ed. Gustavo Gili, S.A., Barcelona,
1979

Col. Punto y línea

258 páginas (20 x 13 cms.)

741.5 MAR

MARTÍN, Antonio

Historia del comic español: 1875-

1939

Ed. Gustavo Gili, S.A., Barcelona,
1978

Col. Comunicación visual

245 páginas (21 x 20 cms.)

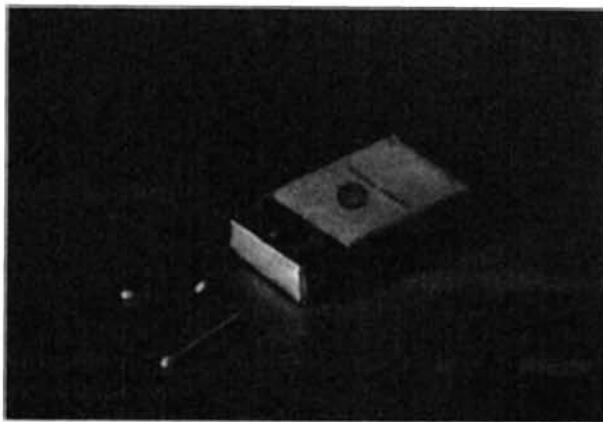
Creemos que este libro de Javier Coma debe ser leído por todos los que se interesen por la narrativa gráfica, tanto en sus aspectos artísticos como sociológicos. En esta doble vertiente se mueve esta obra, llena de interés, que, pese a su carácter de apretado compendio, reúne una información muy abundante, examinando la intrincada ruta que han recorrido los comics desde fines del siglo XIX hasta hoy, sobre la base de los condicionamientos socio-políticos que los han presidido y bajo la óptica de una rigurosa crítica estética. Compaginando estas dos perspectivas, el autor dedica una parte primordial del libro a los comics norteamericanos, que cualitativa y cuantitativamente, por su enfoque hacia los adultos y por su irradiación a grandiosas masas de lectores, adquieren una trascendencia muy superior a los de cualquier otro país.

Este libro pretende expresar de qué modo las obras maestras de los comics sintetizan y denotan los más importantes movimientos comunitarios del siglo, constituyéndose a menudo en vibrantes apologías de diferentes posturas del pensamiento humano y de muy específicas actitudes políticas y sociológicas.

En la línea de estudios estético-sociológicos sobre el fenómeno «cómic», está el libro que ahora reseñamos. Su autor, articulista, conferenciante, editor-director de la revista *Bang!*, especializada en estudios sobre la historieta, es uno de los —ya bastantes— auténticos especialistas sobre esta compleja temática.

El presente libro analiza las distintas etapas por las que atraviesa el «cómic» español hasta adquirir entidad de género. En este sentido el autor define este libro como un ensayo de sistematización del desarrollo histórico del cómic español, contemplado desde su validez como medio de comunicación y valorando el qué y cómo ha limitado ideológicamente esta validez la repercusión de los planteamientos industriales, que han convertido al comic en mercancía.

El texto está complementado con una selección de 250 ilustraciones, en su mayor parte totalmente desconocidas hoy, que constituyen un auténtico catálogo de imágenes para los estudiosos del género. Por otra parte, el estudio paralelo que se hace de los avatares políticos, que inciden en el desarrollo del «cómic», como en todas las formas de la cultura, es fundamental y está perfectamente documentado.



La caja de cerillas. Dibujo - 26x19.

800.7 MAR

MARTINET, Jeanne (ed.)

De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua

Ed. Gredos, Madrid, 1975

262 páginas

El sugerente título de este libro puede hacer pensar que en él se dan «fórmulas» concretas para aplicar la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua en sus distintos niveles. No es así, y ya lo advierte su editora, Jeanne Martinet, en la introducción. Aunque, poco después, declara que «el obje-

tivo ha sido siempre el de tender un puente entre la teoría (de la lingüística funcional) y la práctica pedagógica» a través de una serie de reflexiones sobre algunos aspectos fundamentales: relaciones entre la lengua hablada y el código escrito, la norma y la actitud prescriptiva, problemas planteados por el bilingüismo, diversidad fonológica y comunidad lingüística, etc.

En este volumen se recogen doce conferencias de diez lingüistas funcionales (O. Ducrot, D. François, F. François, B. N. Grunig, M. Mahmoudian, A. Martinet, J. Martinet, G. Mounin, A. Tabouret-Keller y H. Walter). Por lo tanto, si bien el enfoque pretende ser unitario, el resultado no se corresponde con la intención debido al lógico carácter fragmentario de los trabajos presentados. No hay, pues, una descripción total —ni un intento de sistematización— de los problemas que plantea la práctica docente de la teoría lingüística. Y esto, a nuestro juicio, resta mucha eficacia a las buenas intenciones expresadas por Jeanne Martinet. También hay que advertir que el contenido está, obviamente, dirigido a los profesores franceses y que las consideraciones pedagógicas —mas bien escasas, por otra parte— se refieren a problemas específicos de la enseñanza del idioma del país vecino.

Estas consideraciones sólo pretenden ser una guía para el lector español interesado por el tema y no intentan negar la calidad de los estudios reunidos en este volumen. Por el contrario, creemos que estos trabajos pueden servir de complemento —desde luego parcial, como ya se ha indicado— de los manuales más interesantes de la lingüística funcional. (La misma Jeanne Martinet propone dos títulos indiscutibles: *Claves para la lingüística*, de Georges Mounin y *Elementos de lingüística general*, de André Martinet).

A continuación, vamos a reseñar los estudios que nos parecen más valiosos para el lector español. Son interesantes, y están escritas con la precisión y la claridad a las que nos tiene acostumbrados el autor, las conferencias de André Martinet: «El habla y lo escrito» y «Lengua hablada y código escrito». En las dos se aboga por un mayor acercamiento entre la *lengua oficial* (el código escrito, por lo general) y la lengua hablada. El profesor debe potenciar esta última —y no despreciarla, como se suele hacer—, y, al mismo tiempo, tiene que convencer al alumno de «que el aprendizaje de la lengua oficial no es una vejación gratuita, sino una necesidad para integrarse socialmente en un medio de mayor amplitud» (pág. 79). También resulta incisiva y brillante la exposición de Oswald Ducrot («Sobre un mal uso de la lógica»). En ella se critica la tendencia de los gramáticos, y de los enseñantes, «de hacer, a la fuerza, de la lengua natural una lengua lógica» (pág. 158), cuando la función lógica es sólo una de las funciones de las lenguas naturales.

El trabajo de Andrée Tabouret-Keller («¿Dónde empieza el bilingüismo?») posee un interés indudable para los profesores españoles —sobre todo, por sus precisiones en torno al concepto de *interferencia*—, aunque trata de un problema específicamente francés: la enseñanza de este idioma en una región, Alsacia, en la que la lengua corriente hablada es un dialecto del alemán.

Denise François analiza un aspecto muy debatido hoy en día en todos los países de nuestra órbita cultural: «La noción de norma lingüística. Actitud descriptiva. Actitud prescriptiva». La autora no desprecia la norma —fijar el lenguaje, dice, es necesario—, siempre que se tenga en cuenta el carácter evolutivo de la lengua, pero cree que la cultura lingüística debe basarse «en la habilidad para pasar de un nivel de lengua a otro según las situaciones» (pág. 175).

Por último, mencionaremos los siete estudios restantes también de excelente factura: «Los caracteres generales del lenguaje. Consecuencias pedagógicas» y «El enunciado mínimo en la enseñanza del francés», de Frédéric François; «Sintaxis y linealidad», de Mortéza Mahmoudian; «Ensaya de análisis funcional de las señales de circulación», de Jeanne Martinet; «Diversidad fonológica y comunidad lingüística», de Henriette Walter; «El problema de los criterios de análisis en la descripción lingüística funcional: la coordinación», de Georges Mounin; y «Definición de una gramática para la enseñanza de una lengua extranjera», de Blanche-Noëlle Grunig.

Ángel Martínez San Martín

804 (05) FRA

Le français dans le monde

N.º 173 (Noviembre-diciembre 1982)

Ed. Hachette/Larousse, París

(23 x 21 cms.)

Este número de *Le français dans le monde* está dedicado a la cultura difundida por los medios de comunicación social. Con este tema general se nos ofrece una serie de artículos que abordan, desde flancos distintos, el fenómeno, ya no tan reciente, de la masificación cultural realizada diariamente por los modernos medios de comunicación. La guerra entre «cultura humanista» y «cultura masónica», de la que hay ya tan profundos analistas —Abraham Moles, U. Eco—, podría resolverse en una interacción benéfica para los dos «contendientes» si la reflexión y la programación educativas pasaran por encima de los intereses comerciales o el prestigio social. Los medios de difusión masiva

de mensajes pueden ser fuentes inagotables de material didáctico, siempre que los profesores y las instituciones educativas aprendan los nuevos códigos y sus implicaciones culturales para el futuro. Inversamente, la enseñanza podría transmitirse a través de esos medios, en vez de dejar que sean monopolizados por las multinacionales de la «cultura enlatada».

Los artículos versan sobre la prensa, la televisión, la radio, la canción popular, las pintadas callejeras y las historias gráficas. *Le français dans le monde* nos recuerda también que del 18 al 22 de abril de 1983 se va a celebrar en Sitges un coloquio internacional con el tema «Medios de comunicación social y civilización de los medios: producción, análisis, enseñanza».

82 (05) SOL

Solemne, el gordo

Núms. 1, 2/3 y 4/5 (1980, 1981 y 1982)

Ed. Universidad Autónoma de Madrid

104, 280 y 160 páginas (21 x 14,5 cms.)

Patrocinada por el Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad Autónoma de Madrid, *Solemne, el gordo* es, en sus números 1 y 2/3, una publicación de difuso proyecto editorial puesto que acoge en sus páginas numerosos trabajos de muy diversas características, sin marcar apenas diferencia entre una página de Borges y la de un estudiante de Filosofía. Ni siquiera es únicamente literaria, sino que junto a un poema y a una crítica teatral se puede encontrar un artículo sobre informática u otro sobre cine. De todas formas, predominan los textos de ficción, los artículos sobre temas literarios y los poemas.

En el último número aparecido, el 4/5, el material aparece ya clasificado y el conjunto se hace más asequible a partir del nutrido sumario. Las secciones que presenta son: Poesía, Narrativa, Colaboraciones, Entrevista, Ensayo, Traducción y Crítica de libros, de cine y de teatro. En este número aparece ya clara la orientación literario-artística de la revista. Quizás la parte menos interesante sea, curiosamente, la de colaboradores, donde encontramos nombres que tienen cabida en muchas otras publicaciones —Aurora de Albornoz, M. R. Barnatán, Luis Rosales— y que no añaden nada sustancial —aparte del consabido prestigio— a una revista universitaria, más propia de novedades y rupturas que de asentimientos y veneraciones.

82.09 REI

REIS, Carlos

Fundamentos y técnicas del análisis literario

Ed. Gredos, Madrid, 1981

415 páginas

En los últimos años, han proliferado los libros que sintetizan, con más o menos acierto, las principales corrientes de teoría y crítica literarias: estructuralismo, «new criticism», estilística, formalismo ruso, sociología, semiótica, etc. La mayoría de estos trabajos sólo atienden a una faceta: la exposición teórica, y suelen tratar de una manera esporádica el análisis literario y sus relaciones con el corpus teórico. Precisamente, el manual que comentamos está pensado para llenar ese espacio: «el que une la teoría a la práctica» (pág. 7). A partir de esta idea fundamental, el autor ordena su trabajo, de un modo coherente, en tres fases: 1) Un breve y claro resumen de las líneas maestras de cada corriente teórico-crítica. 2) Recopilación sistemática de los instrumentos y principios operativos. 3) Análisis de un texto según la metodología expuesta.

Carlos Reis se inclina por tres modalidades de análisis de textos (el estilístico, el estructural y el semiótico), porque, a su juicio, son las que pueden definir mejor los «factores rigurosamente estéticos del texto literario» (pág. 12).

En la parte primera («De la lectura a la crítica»), el autor explica dos conceptos básicos: el de *lectura* y el de *crítica*. Centrando su atención, sobre todo, en la interrelación entre los dos componentes del proceso crítico: el *análisis* (descomposición de un todo en sus elementos constitutivos, actitud descriptiva, posición racional, dominio de la objetividad) y la *interpretación* (fundamentada en el anterior, pero domina la subjetividad del crítico).

La parte segunda («Niveles de análisis») está dedicada a la revisión crítica de los métodos que operan en el nivel pre-textual (crítica biográfica, historicismo positivista, etc.) y en el nivel subtextual (crítica psicoanalítica, sociología literaria, etc.), pero sin olvidar su posible utilidad, pues «el análisis de los códigos literarios no puede consumarse en términos puramente formalistas» (pág. 67).

La parte tercera («Análisis textual») es, lógicamente, la principal en un trabajo enfocado, como ya se ha indicado, hacia los factores estéticos del texto literario. Basándose en el esquema al que nos hemos referido más arriba, Reis estudia, en primer lugar, el *análisis estilístico*: síntesis de la teoría estilística (Vossler, Spitzer), instrumentos de análisis

sis (en los tres estratos: fónico-lingüístico, morfo-sintáctico y semántico) y principios operativos (valoración e interpretación), y comentario estilístico de un soneto de Quevedo («Definiendo el amor»). No hay que olvidar que, a lo largo de la explicación del método, Reis ha ido aportando numerosos ejemplos parciales con textos de diversos escritores (Juan Ramón Jiménez, Lorca, Espronceda, A. Machado, G. Diego, etc.). Esta misma precisión resulta válida para los otros dos métodos que vamos a tratar a continuación.

En el siguiente apartado («Análisis estructural»), el autor define con precisión la noción de *estructura* (organización total, cohesión, interdependencia y dinámica interna), y explica las técnicas del análisis estructural en dos géneros: el lírico y el narrativo. En el primero, expone, detalladamente y con ejemplos, los cuatro estratos del análisis: 1) fónico-lingüístico; 2) unidades significativas; 3) objetividades presentadas; 4) aspectos esquematizados; y en el segundo, el narrativo, los diferentes planos analíticos: estructura de las acciones, sintaxis narrativa, modalidades. Se comentan dos textos; un poema del portugués Miguel Torga y un cuento de Ana María Matute, «Pecado de omisión».

El último y más extenso apartado de esta tercera parte se ocupa del *análisis semiótico*. En primer lugar, el profesor Reis describe las diferencias y las relaciones entre el análisis semiótico y el estructural, y después se centra en la explicación de los códigos técnico-literarios del análisis semiótico: estilístico, actanciales, técnico-narrativos y paraliterarios (temáticos e ideológicos). Para finalizar, como siempre, comenta dos textos con amplitud: *La familia de Pascual Duarte*, de Cela, y un fragmento de la novela *Manhá submersa*, de Vergílio Ferreira.

El libro se complementa con un apéndice interesante y oportuno, «Análisis del discurso publicitario», y con una acertada y extensa bibliografía.

Como se podrá observar, el libro reseñado es un trabajo de síntesis que no aporta nada nuevo para el lector interesado en el análisis de textos. Y no decimos lo anterior en un sentido negativo, porque Carlos Reis consigue el fin previsto: «rellenar un espacio». Nos encontramos, pues, ante un libro claro, metódico y didáctico; una sencilla introducción a la lectura crítica del texto literario, limitada conscientemente a tres tipos de análisis.

Ángel Martínez San Martín



860 PED

PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B. y Milagros RODRÍGUEZ CÁCERES.

Manual de literatura española

Ed. Cénlit, Tafalla (Navarra), 1981-1982.

Volúmenes publicados: II. Renacimiento (634 págs) III. Barroco. Introducción, prosa y poesía (848 págs) IV. Barroco. Teatro (730 págs) V. Siglo XVIII (500 págs) VI. Romanticismo (650 págs).

Formato: 20 × 13 cms.

Una nueva editorial (Cénlit de Tafalla) se lanza a la aventura del libro con una obra de dimensiones inhabituales: una historia de la literatura repartida en 11 volúmenes. Por los cinco que ya están publicados vemos que es un riguroso tratado de nivel universitario, con abundantísimas referencias bibliográficas en las que son muy pocas las omisiones que pueden detectarse.

Los autores son Felipe B. Pedraza Jiménez y Milagros Rodríguez Cáceres. Su homogeneidad de criterios no permite distinguir los capítulos encomendados a uno o a otro.

Cada volumen va precedido de una extensa introducción en la que se esbozan las peculiaridades del período estudiado, tanto en el orden histórico y sociológico como en el artístico, lingüístico y literario. Queda así plasmada la evolución de los géneros, sus relaciones con el entorno y los mecanismos de difusión.

Tomemos como ejemplo la introducción del tomo dedicado al Renacimiento. Comienza con un estudio del conjunto cultural de nuestro siglo XVI. Se preguntan los autores si existió o no un renacimiento español y, tras definir los conceptos de Renacimiento, Humanismo, Reforma y Contrarreforma, concluyen que sí hubo en los albores del XVI una revitalización del arte y la cultura, paralela a la del resto de Europa, aunque divergente en muchos puntos. Viene a continuación una síntesis afortunada de los aspectos políticos y sociales del período, un análisis de la evolución del castellano y de los rasgos literarios más destacados.

Cada uno de los capítulos siguientes estudia una parcela del conjunto. La distribución se suele organizar por géneros, pero, cuando la importancia del asunto lo requiere, se hacen divisiones más pequeñas para aumentar el caudal de información. Antes de pasar al estudio de las obras concretas de un escritor, se da una cumplida visión global en la que tienen cabida sus rasgos biográficos, ideológicos y temperamentales y, sobre todo, las peculiaridades del estilo. Se apura todo lo relativo a los problemas textuales, ediciones, estructura, signifi-

cación y contenido, caracterización de los personajes...

Los dos tomos correspondientes al Barroco (el III y el IV) suman juntos más de 1.600 páginas. En el primero tenemos la introducción, la prosa y la poesía. Los capítulos dedicados a Cervantes, Góngora y Quevedo son verdaderos estudios monográficos. Interesantísimo nos parece el análisis del estilo de Góngora; no se limita a repetir lo dicho por Dámaso Alonso, sino que ahonda en los recursos conceptistas del Góngora burlesco. Las «notas sobre el estilo de Quevedo» son 20 páginas que ordenan los rasgos más sobresalientes del estilo del gran satírico, ilustrando cada afirmación con ejemplos elocuentes.

Además, aparecen tratados adecuadamente muchos poetas y prosistas de los llamados secundarios. Especial interés tiene el análisis del conde de Villamediana, visto con profundidad y comprensión.

El volumen IV, dedicado íntegramente al teatro del siglo XVII, presenta un amplio panorama de la vida teatral del momento. Viene después la historia de la literatura dramática, con grandes capítulos dedicados a las figuras centrales. Multitud de dramas son analizados con amplios detalles, no sólo los más célebres, sino también otros que han gozado de menor fortuna.

En los volúmenes V y VI, los autores han modificado el esquema general. En lugar de centrarse en las grandes figuras, posiblemente porque no las hay, estudian la evolución de los géneros literarios. El correspondiente al siglo XVIII es el más breve de los publicados hasta el presente, en consonancia con el valor más limitado de sus creaciones. No se descuida, sin embargo, ningún aspecto de interés: el periodismo, las fábulas, las poesías desenfadadas de Nicolás Fernández de Moratín y Samaniego, la literatura científica y filosófica, la novela, etc.

El Romanticismo ocupa el tomo VI. La introducción refleja espléndidamente los rasgos esenciales de la época. Entre los capítulos que siguen quizá se debe destacar el dedicado a la novela y, en particular, el análisis meticoloso de *El señor de Bembibre* de Gil Carrasco.

Lamentamos, no obstante, que esta historia no haya empezado por el tomo primero, como parece normal y conveniente. Nos alegra saber que su publicación está prevista para este mismo año.

Podemos concluir que se trata de un excelente estudio del estado de la cuestión, enriquecido con aportaciones personales. Es un instrumento de trabajo utilísimo. Esperemos que vayan saliendo los volúmenes restantes para cubrir parcelas que no han sido detenidamente estudiadas por ningún libro de conjunto.

Jesús Ayerra Alfaro

860 "45" BLE

BLECUA, José Manuel.

La poesía en la Edad de Oro

I. Renacimiento.

Ed. Castalia, Madrid, 1982.

Col. Clásicos Castalia, nº 123.

457 págs. 18 × 10'5 cms.

A José Manuel Blecua debemos, los apasionados de la lirica de la Edad de Oro, completísimos estudios y ediciones. Gracias a su labor hemos arrumbado la vieja visión que reducía nuestra poesía áurea a los frutos de la escuela italiano-italiana. Hoy sabemos que existían vertientes múltiples e interrelacionadas: canciones tradicionales, romances, poesía de cancionero (ya sacra, ya profana), sonetos y madrigales al modo italiano, etc. La antología que ahora nos presenta es una muestra sin precedentes de ese complejo y riquísimo universo.

Es habitual que las antologías se limiten a recoger los poemas archiconocidos, reiterados por una tradición que se remonta al *Parnaso español* de López de Sedano y tiene su culminación en los florilegios de Menéndez Pelayo y, particularmente, en *Las cien mejores poesías de la lengua castellana*. Lo que Blecua nos propone es algo radicalmente nuevo. Es una prueba de erudición y buen gusto, de paciente búsqueda en la biblioteca y delicada lectura.

En este primer tomo encontramos una selección de la gran poesía española del Renacimiento. Tenemos todo lo esencial de Garcilaso, fray Luis, San Juan de la Cruz, Herrera... en una depuradísima edición.

Todas las vertientes de cada poeta están representadas. De Herrera, por ejemplo, se reproducen poemas octosílabos, sonetos, la canción «Voz de dolor y canto de gemido...», la elegía «No bañes en el mar sagrado y cano...», *Al sueño...* Quizá uno echa de menos la canción «Cantemos al Señor que en la llanura...», que podría sustituir a la dedicada a don Juan de Austria, vencedor de los moriscos de la Alpujarra, menos conocida. Sin duda, el antólogo ha creído conveniente no ceder a la inercia colectiva que siempre lee e imprime los mismos textos.

La selección de San Juan de la Cruz recoge toda la creación del poeta auténtica genial. Quedan fuera sólo los poemillas menores, circunstanciales. Lo mismo puede decirse de fray Luis y Garcilaso. En este último quizás se hubiera podido incluir la *Canción IV*, incluso a costa de la I o la III. Sobre gustos nada hay escrito. Es un acierto pleno reco-

ger completas la *Égloga I* y la *III* y la amplia selección de sonetos.

Tenemos también una soberbia floresta de la lírica tradicional española espigada de los libros de música de Valderrábano, Narváez, Milán, Mudarra... Y no sólo la breve joya del villancico, sino también su «engaste»: las glosas de Pedro Andrade Caminha, Luis de Camões, Núñez de Reinoso, Gonzalo de Figueiroa..., poco conocidos o simplemente inaccesibles al lector no especialista. Hubo numerosos ingenios que «trasladaron en materias cristianas y religiosas» esas cancioncillas. Blecua nos ofrece muestra de los más afortunados: López de Úbeda, Francisco de Ocaña, Esteban de Zafra, Damián de Vegas...

Junto a los monumentos indiscutibles, mil veces editados, aunque muy pocas con el exquisito cuidado que se ha puesto en esta ocasión, nos topamos con poetas apenas conocidos, aun por los especialistas: Jerónimo de Urrea, Juan Sánchez Burguillos, Diego de Fuentes..., entre los cultivadores de los metros castellanos; y Diego Ramírez Pagán, Jerónimo de Lomas Cantoral, Diego de Dueñas, Luis de Ribera y tantos otros de inspiración italiana. Casi todos ellos tocan las dos teclas: la endecasílabia italiana y la octosílabo nacional.

Cada uno de estos poetas olvidados va acompañado de una breve pero sustanciosa nota biográfica. De esta forma nos ayuda a situarlo dentro de la evolución general de la lírica española.

No puede decirse ciertamente que estemos ante una antología al uso, hecha deprisa y corriendo para cumplir un encargo editorial. Es un florilegio que marca un hito. Con él cambia y se amplía nuestra visión de la lírica áurea.

Blecua, autor de recopilaciones ya célebres (ahí están la *Floresta de poesía española* o su *Antología de la lírica de tipo tradicional*), ha puesto en este libro varias cosas muy difíciles de reunir: conocimiento, sensibilidad y el meticuloso cuidado con que prepara siempre sus ediciones. Un secreto, que él conoce como nadie, le permite ofrecer obras que sirven por igual a los especialistas consumados y al público que no tiene interés alguno —y hace muy bien— en precisiones eruditas y balumbas bibliográficas.

Un ruego mínimo, más a la editorial que al antólogo; ¿por qué en la parte superior de la página no se imprime el nombre del poeta que estamos leyendo? Los lectores lo agradecerían en un libro de cabecera, como va a ser éste.

Quedamos a la espera del segundo volumen de esta espléndida obra. Nadie podía emprenderla con más posibilidades de éxito que el editor de la poesía de Herrera, Quevedo, Lope, los Argensola y varios cancioneros barrocos. Este primer tomo ha sido un magnífico regalo en el año de su jubilación, después de haber formado a tantos profesores de hoy.

860 "16" GRA (ALO)

ALONSO, Santos

Tensión semántica (lenguaje y estilo)

de Gracián, prólogo de Rafael Lapesa

Institución "Fernando el Católico", Zaragoza, 1981

Tesis doctorales, XLVII

194 páginas (24 x 17 cms.)

Con un prólogo de Rafael Lapesa, César Alonso publica a través de la Institución «Fernando el Católico» de la Diputación de Zaragoza su tesis doctoral sobre Baltasar Gracián. El gran moralista aragonés es uno de nuestros clásicos más estudiados, y buena muestra de ello es la abundante bibliografía que aporta el autor de este estudio. Gracián, como en otros aspectos Calderón, escribe con siglo y medio de classicismo español a espaldas suyas y concentra en su obra las aportaciones estilísticas y la profundidad ideológica del más complejo y rico período de nuestra Historia. Santos Alonso hace un recorrido minucioso por el lenguaje de Gracián y por su estilo, mostrando cómo su perfecto dominio de una lengua recién fijada se pone al servicio de la máxima tensión significativa en cada página y en cada frase. La frecuente brevedad de sus tratados encierra una concentración ideológica extrema, tantas veces difícil de seguir al mismo ritmo que el jesuita bilbilitano. Toda la tesis de Alonso está orientada a ilustrar ese esfuerzo intensificador del autor del *Criticón*, que al principio de *El Héroe* decía: «Emprendo formar, con un libro enano, un varón gigante... Escribo breve por tu mucho entender».





novedades

- **La Relación educativa.**
M. Postic. 176 págs. Precio: 795 Ptas.
- **Educación y desarrollo de la razón.**
R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters.
496 págs. Precio: 2.315 Ptas.
- **Dimensión económica de la educación.**
M. O'Donoghue. 240 págs. Precio: 980 Ptas.
- **Psicología de la educación para profesores.**
E. Woolfolk y L. McCune. 688 págs. Precio: 2.800 pesetas.
- **Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa.**
W. B. Dockrell y D. Hamilton. 240 págs. Precio: 1.375 Ptas.
- **La cambiante función del profesor.**
N. Goble y J. Porter. 224 págs. Precio: 645 Ptas.
- **La educación política en una democracia.**
Harold Entwistle. 128 págs. Precio: 475 Ptas.
- **Criterios para una evaluación formativa.**
Carlos Rosales. 192 págs. Precio: 525 Ptas.
- **Didáctica para una clase de idioma.**
L. Pozuelo y otros. 192 págs. Precio: 580 Ptas.
- **Seminarios didácticos en bachillerato.**
J. M. Fernández y otros. 240 págs. Precio: 675 Ptas.
- **Definir los objetivos pedagógicos. ¿Nuevas técnicas?**
Jerry Pocztar. 206 págs. Precio: 675 Ptas.
- **El profesor. Su cultura personal y su acción pedagógica.**
Georges Jean. 112 págs. Precio: 385 Ptas.
- **La juventud actual entre el vértigo y el éxtasis.**
Alfonso López Quintás. 176 págs. Precio: 485 Ptas.
- **Educar en la creatividad.**
S. de la Torre. 320 págs. Precio: 865 Ptas.
- **Técnicas de asesoramiento y ayuda interpersonal «Counseling».**
F. Jiménez H. Pinzón. 232 págs. Precio: 625 Ptas.
- **Didáctica de la Gramática.**
Sonsoles Fernández. 240 págs. Precio: 675 Ptas.
- **Influencia de la Publicidad en T.V. sobre los niños.**
J. Manuel Esteve. 200 págs. Precio: 725 Ptas.
- **Hacia una concepción integrada de la Naturaleza.**
352 págs. Precio: 1.075 Ptas.

Dr. Federico Rubio y Gali, 9 - Madrid-20
Teléf. 254 64 84 - Distribución: 254 61 02

860 "16" QUE(BAL)

BALCELLS, J.M.*

Quevedo en "La cuna y la sepultura"

Ed. SGEL, Madrid, 1981

Biblioteca de crítica literaria
370 págs. 18'5 x 13'5 cms.

La producción doctrinal y literaria de Quevedo se distribuye desigualmente en dos etapas de su agitada vida. Entre 1603 y 1613 parece haberse preocupado especialmente de lo que hoy llamaríamos obra de creación, en particular el *Buscón* y los *Sueños*; este período termina con una profunda crisis espiritual proyectada literariamente en el *Heráclito cristiano*. Tras unos años de intensa actividad política al servicio del duque de Osuna (1613-1620) sobreviene una segunda etapa salpicada de cárceles que culminará con su confinamiento en San Marcos de León en 1639. Crisis religiosa, desgracia política y prisión son quizá la clave de este dilatado período en que Quevedo se orienta decididamente hacia la producción doctrinal, publicando un elevado número de obras morales y políticas que contrastan con las específicamente literarias —incluso el verso— no sólo por el género, sino por el distinto grado de elaboración y por la desigual atención de la crítica. Y sin embargo, la obra doctrinal de Quevedo es inseparable de la literaria; en realidad «ni los *Sueños*, ni el *Buscón*, ni el mundo poético de don Francisco permiten ser aceptados en su vertiente ideológica si no se procura reconstruir el poso de doctrina que aliena en el trasfondo de los conceptos y creencias del escritor. Y en esa línea es necesario el análisis y la axiología de los distintos aspectos que ofrece *La cuna y la sepultura*» (pág. 11).

Tras vincular esta obra a la oratoria y la didáctica de su tiempo, y especialmente a la predicación, José María Balcells analiza la triple tradición intelectual en que hemos de entenderla. Por un lado está el neoestoaicismo, de tan honda tradición en el Renacimiento y en la cultura española; por otro lado se encuentra la tradición sofística, aceptada en cuanto tiene de entrenamiento dialéctico, y por fin, el erasmismo, sin el que no entenderíamos nuestra historia cultural.

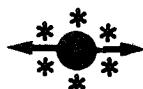
El estudio del tratado propiamente dicho parte de las tres fases en la génesis de la obra descritas por la retórica: la *inventio*, la *dispositio* y la *elocutio*. La primera es del mayor interés por abordar de lleno varios de los *leit-motiv* que surcan toda la producción quevedesca: la concepción pesimista de

la vida, reconstruida en su tradición literaria y en sus diversas manifestaciones en la obra, la subordinación del cuerpo al alma, las desigualdades sociales, su escasa confianza en los poderes de la razón y el estudio especial de dos vicios profundamente humanos: la ira y la avaricia. Más interés tiene el largo capítulo sobre la muerte, eterna obsesión de Quevedo, donde mejor que en ninguna otra parte se observa el entrelazamiento y jerarquización de elementos clásicos y cristianos y, especialmente, su evolución del senequismo a la glosa evangélica. Termina el estudio de la *inventio* con el análisis de sus tres padrenuestros, dos en *La cuna y la sepultura* y uno en verso.

Poco hay que decir de la *dispositio*, la parte más débil de estos tratados. En cuanto a la *elocutio* se han estudiado algunas pautas lógicas de su estilo —la sentencia, la antítesis y la paradoja— y los motivos básicos de sus tropos, que nos reenvían a sus preocupaciones fundamentales.

A lo largo del estudio emerge una imagen decepcionante, aunque no desconocida, del Quevedo intelectual. «En las obras de “pensamiento” quevedianas (...) se detecta un verdadero confusionismo y barullo de ideas, achacable a inconsistencia de doctrina que no sorprenden en un hombre que fue más curioso y leído que sesudo pensador» (pág. 226). Menos disculpa merecen, en un escritor de su talla, el indudable descuido de su composición y redacción desaliñada, sin que sirva en su descargo la cita de San Ambrosio: «la predicación cristiana no necesita de la pompa y cultura de las palabras» (pág. 225). Los tratados quevedescos son sin duda lo menos vigente de su obra, aún cuando sigan resonando en nuestra conciencia algunos aspectos de su moral; sin embargo, resultan de indudable interés no sólo por reconstruir el entramado intelectual del autor sino por reflejar fielmente la visión del mundo y los tópicos del pensamiento comúnmente aceptados en el siglo XVII. De ahí el interés de este estudio que analiza, con erudición y acierto, una obra clave en la producción de don Francisco de Quevedo.

V. BELTRÁN



860 "19" PRO

PROVENCIO, Pedro

Forma de margen

Libros de Estaciones, Madrid, 1982.

107 págs. 19'5 x 14 cms.

Este libro, premio Quevedo (1982) del Ayuntamiento de Madrid, es el segundo que saca a la luz nuestro compañero Pedro Provencio. Es difícil reducir a breve reseña los rasgos y características de su poesía. Quizá pueda servir de pista un breve comentario que aparece en la solapa:

Tal vez la fórmula de Verlaine «escribir versos apasionados con la cabeza fría» sea responsable de muchos aciertos de la poesía contemporánea. Pero la fórmula es reversible: también es posible escribir versos fríos con la cabeza apasionada.

En rigor, el Verlaine parnasiano de *Les fêtes galantes* o de *Poèmes saturniens* estaba mucho más próximo a lo segundo que a lo primero. Los versos de Pedro Provencio están, de manera distinta, dando cumplimiento a ese principio: «escribir versos fríos con la cabeza apasionada». Al leer su «Poética» nos encontramos ante una atractiva concepción de la creación: como riesgo y sorpresa. El riesgo que se corre y la sorpresa que puede sobrevenirnos no es otra que encontrarnos frente a frente con nosotros mismos. La palabra es implacable, si nos acercamos a ella puede desvelar lo que tantas veces nos hemos ocultado:

Para decir lo justo
hay que decirlo todo
y arriesgarse
a que el exceso minucioso hiera
exactamente donde
la voz coincide con su propia historia.

Porque el lenguaje tiene una justicia
ilimitada.

Y no perdona a nadie.
(pág. 15)

Es un juego múltiple de espejos: el poeta lírico es a un tiempo el ojo que ve y que es visto, crea el poema y simultáneamente es creado y recreado por el texto. La forma, inasible e inevitable, está siempre lejos y dentro de nosotros mismos:

Miro a las aguas
del río y sé que estás
acechándome desde
mi propia imagen

(pág. 11)

En este poemario está concebida como una diosa, enigmática, impenetrable, que asume la existencia de quienes se confían a ella. Pero, por otro lado, la entrega no admite alternativa. ¿Qué es nuestra realidad fuera de la forma? Sólo ella existe.

La «Introducción» y el «Final» giran en torno a ese tema. El libro tiene una unidad que quizás se oculta a la primera lectura, es una reflexión cíclica sobre algo trascendental para el hombre y el poeta: la conexión entre existencia, expresividad, tiempo y recuerdo.

Un enigma que se confunde con el de la forma es la contradicción entre el sentimiento de la temporalidad, sucesiva e imparable, y la aparición de nuestro tiempo en la conciencia a través del recuerdo. La recreación íntima del pasado es cíclica y zig-zagueante, y esa misma impresión se proyecta sobre el porvenir. La parte IV de *Forma de margen* gira en torno a esa vivencia común y turbadora: la de saber que somos sucesivos:

No voy a ser así mañana, tengo que apresurarme
a aprender de memoria mis detalles más íntimos (...).

no ando al frente de todos los que he sido,
sólo los represento, respetuosamente...

(pág. 59)



La ventana gris. Oleo - 46 x 33.

El complejo funcionamiento de la mente y el sentido que juega con el tiempo da origen a oxímoros con reminiscencias de Lope de Vega:

Me iré de aquí, me iré y no hay forma de irse...
(pág. 65)

Lo que expresa el poema «210, grande rue de la Guillotière» es la vitalidad del recuerdo que se superpone a nuestra existencia real, mezclando espacios y tiempos:

el café que me tomé bajo un techo distinto
va a despertarme aquí, solo, callado, oyéndome
atravesar instantes, esperando
a Betty Boop...

(pág. 65)

Puede llegarse por esa vía a la paradoja pirandelliana: el mundo imaginado, vivido por dentro, tiene una consistencia similar a la del mundo externo, el poeta se desdobra entre ambos y el nuevo inquilino de «210, grande rue de la Guillotière» se encontrará cualquier día

una carta amistosa
remitida por mí para mí mismo,
escrita aquí, de noche, en una fecha
en que yo tiempo atrás ya me habré ido.

(pág. 66)

Las imágenes que conforman el pensamiento lírico de Pedro Provencio se mueven en el ámbito del irracionalismo poético; a veces rozan lo surreal, pero siempre al servicio de las vivencias y sentires que desea trasmitirnos.

Hallamos notas de humor intelectualizado como en «Fiesta de aniversario». Los alumnos toman sumisamente notas. El efecto enloquecedor del espejo. La lección que se les dicta versa justamente sobre la injusta esclavitud a que los someten los que detentan la información. La perplejidad asoma en sus mentes ante esta actitud contradictoria:

¿Cómo tomar apuntes
si ahora resulta que el poder
es ante todo el monopolio
de la semiología?

(pág. 73)

Veamos también la conclusión alucinada a que llega el suicida de «Transparencia». Obsérvese una vez más el juego con las simetrías que aturde al personaje:

La lámina del río corta el ojo del puente.
La imagen en el agua y en el aire
pasa igual: es igualmente inmóvil.
Tirarse es imposible.

(pág. 83)

No cabe en estas cuartillas un análisis más pormenorizado del libro. No dejemos, sin embargo, de apuntar lo que, a nuestro juicio, es su mayor valor y también su lastre: la densidad del pensamiento poético. *Forma de margen* exige al lector una atención sostenida, una voluntad de bucear en estos versos a la busca de su profundo sentido. Merece la pena el esfuerzo.

Blas de la Rosa

860.7 COR

CORRALES ARTEAGA, José Manuel

Literatura hispanoamericana: siglo

XX

Editorial Playor, Madrid, 1982

Col. Lectura crítica de la literatura española

136 páginas (20,5 x 13,5 cms.)

Desde su primer movimiento estético verdaderamente original, el Modernismo, las Letras Americanas en español han pasado de pleno derecho a ocupar una de las primeras filas de la Literatura Universal. Hoy, cuando ya empezamos a sentirnos a finales del siglo XX, casi es imposible hablar globalmente de Literatura Hispanoamericana y habría que distinguir la argentina de la cubana o la peruana. El libro de Cabrales Arteaga, publicado en la colección Lectura crítica de la Literatura Española, no está proyectado para un análisis tan amplio, y por eso no debe extrañarnos su esquematismo. Como prontuario, proporciona una visión de conjunto suficiente, a la vez que ofrece estudios más pormenorizados de tres poetas de primer orden: César Vallejo, Pablo Neruda y Octavio Paz. Quizás, para establecer un cierto equilibrio, podría haberse detenido en algunos prosistas de relevancia equivalente. Pero puede que entre los prosistas sea mucho más difícil seleccionar, ya que los verdaderamente fundamentales son legión: Asturias, Borges, Carpentier, Cortázar, Fuentes, García Márquez, y hasta algunos menos «capitalizables» como Macedonio Fernández, Felisberto Hernández o Ramos Sucre. El autor hace una exposición, ágil y copiosa en datos, de los principales aspectos de aquella literatura. Quizás los comentarios de textos finales estén condicionados por las limitaciones de espacio de este tipo de libros que Playor edita con fines pedagógicos. Dentro de estas limitaciones debemos considerar la meritoria aportación del autor.

860.82 BIO

BIOY CASARES, Adolfo

La invención de Morel. El gran

Serafín, edición de Trinidad Barrera

Ed. Cátedra, Madrid, 1982

341 páginas (18 x 11 cms.)

Ediciones Cátedra nos presenta en esta ocasión una edición cuidada de la obra del argentino Adolfo Bioy. La edición corre a cargo de Trinidad Barrera. La obra contiene la novela «La invención de Morel» y una serie de cuentos precedidos por una erudita introducción, quizás excesivamente «técnica» para el aficionado corriente a leer libros de literatura.

El argentino Adolfo Bioy Casares, nacido en 1914, tiene en su haber una larga y consistente labor literaria. En las obras que aquí se recogen se pueden apreciar los ejes sobre los que se mueve su producción literaria: como temas, lo fantástico —que exalta Borges en el prólogo— y el sentimiento amoroso; como forma, el rigor intelectual y el humorismo, todo ello dominado por el intento de captar la realidad del mundo y las circunstancias humanas, aunque sea para subrayar paradójicamente su irreabilidad.

911.3. GON

GONZÁLEZ MUÑOZ, Carmen

Composición de la población

mundial

Editorial Cincel, Madrid, 1982

Cuadernos de Estudio
Serie geográfica, 3

134 páginas

Una nueva serie de trabajos monográficos de Geografía acaba de aparecer en el horizonte del libro didáctico-científico español. Se trata de los Cuadernos de Estudio de la Editorial Cincel que acaban de aparecer. Se ha iniciado la colección con dos interesantes trabajos de los profesores Estébanez y Puyol, a los que sigue éste que comentamos de la doctora González Muñoz.

«Este tercer volumen se ocupará de la composición de la población mundial, de la estructura interna de las sociedades, de su diferenciación por ra-

za, sexo, edad y actividad económica. Y todo ello en la medida en que se proyecta en el espacio, permitiendo explicar la distinta organización social y económica de un colectivo humano. Diferencias que hoy día pasan fundamentalmente por la existencia de un mundo desarrollado y otro subdesarrollado» (pág. 7).

Así resume el tema de este volumen la autora, y da pie a una serie de reflexiones sobre la Geografía, las fuentes para su estudio, métodos de trabajo, etc. Todo ello en una breve e interesante introducción. A la misma siguen seis interesantes y densos capítulos titulados: Un primer factor de diferenciación: la raza; las características étnicas y culturales como determinantes geográficos, la diferenciación biológica de la población, la distribución espacial: población rural y urbana, la composición socioprofesional de la población y los niveles de desarrollo económico y conocimientos.

Todos ellos salpicados de mapas, gráficos, pirámides de población, series estadísticas, etc., que avalan el carácter científico del estudio acompañado de un nivel adecuado de sencillez expositiva, lo cual le hace de gran utilidad.

Unos breves apéndices en los que se dan indicaciones acerca de cómo llevar a cabo ejercicios y actividades y documentos de apoyo completan el libro, que se cierra con un breve glosario de términos demográficos y una sintética bibliografía sobre la población mundial.

La autora, Carmen González Muñoz, es una muestra significativa de ese colectivo de profesores de bachillerato, que lenta y persistentemente están llevando a cabo una labor, nunca reconocida, de dignificación de nuestra Enseñanza Media. Catedrática del I.B. y doctora en Geografía con una interesante tesis sobre Talavera de la Reina, ha logrado el acceso a la Inspección de Bachillerato del Estado en 1982.

Como ya le dije a ella oralmente, al presentarla en las Jornadas de Perfeccionamiento del Profesorado de Bachillerato celebradas en Gijón en julio de 1982, espero que su nuevo cometido, preferentemente burocrático y de gestión allá en su tierra gallega, no la retraija de su vocación docente e investigadora, en la que puede llevar a cabo importantes cometidos.

De lo expuesto se deduce, en mi modesta opinión, que tanto la obra como la autora están suficientemente capacitadas para que este estudio sea recomendado a todos aquéllos que se interesen por cuestiones geográficas, y en especial al profesorado y alumnos de nuestro bachillerato.

Teodoro M. Martín

930 ARR

ARRILLAGA TORRENS, Rafael

Introducción a los problemas de la Historia

Alianza Editorial, Madrid, 1982

Del creciente interés que las cuestiones y problemas históricos van despertando día a día en España, es buena muestra el gran número de obras que se han publicado, en los últimos meses, abordando el tema bajo prismas y enfoques diversos. Entre ellas cabe destacar el estudio del profesor Arrillaga, que aquí consideramos. A lo largo de algo más de doscientas páginas, el autor vertebra su exposición en cuatro grandes centros de interés, que desarrolla en ocho apretados capítulos. En el primero —tras unas esclarecedoras páginas introductorias en las que define su trabajo como «un ensayo sobre los problemas de la historia como disciplina del saber»— acomete el examen de las contribuciones al conocimiento histórico de algunos grandes pensadores, remontándose a los logógrafos griegos y terminando en Sorokin. No es un inventario exhaustivo, a la manera de los manuales al uso, sino una escogida selección de los hitos más señalados que en el pasado y en el presente han reflexionado sobre la historia, ofreciéndonos de cada uno de ellos los rasgos esenciales de su sistema. San Agustín, Joaquín de Fiore, Vico, Voltaire, Herder, Kant, Hegel, Marx, Dilthey, Croce, Ortega, Spengler, Toynbee y otros van desfilando por las páginas de la obra de Arrillaga.

El segundo centro de interés, de los cuatro que hemos señalado, se fija en el análisis de algunos conceptos tradicionalmente polémicos dentro de la historiografía. El problema de la posición de la historia en el campo del conocimiento nos introduce en el principio de la causalidad aplicado a la historia. Pero, nos dice Arrillaga, la vida histórica no siempre ha reducido el campo de las explicaciones a la ley de la causalidad; se han postulado también explicaciones irrationales, tales como la fatalidad y el azar. Ambas ideas, la que defiende la sujeción del acontecer histórico a leyes inalterables, y la que sostiene el carácter contingente del mismo, tienen una larga vigencia en el pensamiento filosófico, como documentadamente nos demuestra el libro que comentamos. En el escaso elenco de figuras españolas relacionadas con el mundo del pensamiento —aparte Osorio y Ortega— se destaca a Juan Do-

noso Cortés, Marqués de Valdegamas, con quien culmina la teoría providencialista de la historia, iniciada por San Agustín y seguida por Bossuet, y cuyos escritos continúan interesando a los estudiosos debido a su originalidad. Sucesivamente se abordan también otros problemas tales como el de la unidad histórica, el método, el material histórico, la moral en la historia, el medio ambiente, la raza, el carácter nacional, etc., apoyados todos ellos en abundantes citas bibliográficas.

Los capítulos dedicados a la caída del Imperio Romano, al concepto de revolución y a la definición de los períodos históricos —que constituyen el tercer núcleo orgánico de la obra— resumen las principales discusiones en torno a los temas respectivos. Arrillaga, al referirse al primero de ellos, se enfrenta con el polémico problema del papel jugado por el cristianismo, destacando su actuación como poder aglutinante y rector para romanizar a los invasores y salvar a Europa de la total barbarie, como ya había señalado acertadamente Toynbee. Por lo que respecta al término «revolución», tras coincidir con Arendt en que se usó por primera vez con sus connotaciones modernas en la noche del histórico 14 de julio de 1789, en París, por el duque de La Rochefoucauld-Liancourt, el autor entiende que sólo puede aplicarse cuando las transformaciones a que da lugar suponen «la constitución de un cuerpo político y social distinto».

Completan la obra unas esclarecedoras reflexiones sobre la filosofía de la historia, en las que sucesivamente Arrillaga se va enfrentando con temas de tanta trascendencia e interés como la naturaleza interna de la dinámica de los cambios históricos y el papel de las ideologías.

Una obra, en suma, de obligada lectura para quienes estén interesados por los problemas del conocimiento histórico en nuestros días.

Antonio Tercero Moreno,

RIVERO, Isabel

946.RIV

Compendio de Historia Medieval
Española

Ediciones Istmo, Colegio Universitario, Madrid, 1982

La autora de este volumen —catedrática de Geografía e Historia del I.B. «Arcipreste de Hita» de Madrid— estudia el desarrollo interno de las sociedades hispanas, sin olvidar que este desarrollo es

FORMACIÓN PROFESIONAL



primer grado

PRIMER AÑO

- LENGUA ESPAÑOLA 1.º
- Guía
- FORMACION HUMANISTICA
- MATEMATICAS 1.º
- Solucionario
- CIENCIAS NATURALES 1.º
- FISICA Y QUIMICA 1.º
- Solucionario
- DIBUJO 1.º

SEGUNDO AÑO

- LENGUA ESPAÑOLA 2.º
- Guía
- FORMACION HUMANISTICA 2.º
- MATEMATICAS 2.º
- Solucionario
- MATEMATICAS 2.º (Electrónica)
- FISICA Y QUIMICA 2.º
- Solucionario

segundo grado

- PRIMER AÑO**
- LENGUA ESPAÑOLA 1.º
- SEGUNDO AÑO**
- LENGUA ESPAÑOLA 2.º
- FORMACION HUMANISTICA 2.º
- TERCER AÑO**
- LENGUA ESPAÑOLA 3.º
- FORMACION HUMANISTICA 3.º

DISTRIBUIDOR EXCLUSIVO

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

inseparable de los factores políticos, jurídico-administrativos, económicos, sociales o culturales, en estrecha relación con los dos mundos protagonistas de nuestra Edad Media: el europeo y el islámico.

El texto está dividido en cuatro bloques temáticos —visigodos, musulmanes, cristianos, crisis del siglo XIV y recuperación posterior— cimentados sobre una rigurosa y constante información cronológica, hasta ahora inusual en los tratamientos de esta época. En cada uno de dichos bloques temáticos se hace una breve síntesis de la historia europea e islámica y de la historia de España, analizándose conjuntamente los apartados relativos a la evolución política, la repoblación, la organización administrativa y militar, la economía, la sociedad, la Iglesia, la cultura —incluida la historiografía— y el arte.

Siguiendo criterios metodológicos actuales, no se han escatimado los elementos gráficos fundamentales —mapas y cuadros dinásticos— cuidadosamente elaborados como apoyatura a una más amplia comprensión del texto. Complementan la obra y facilitan su manejo una orientación bibliográfica general y por capítulos, además de un índice alfabético conceptual, topónimico y onomástico.

VALDEÓN, J.

946.3 VAL

Aproximación histórica a Castilla
y León

Ámbito, Arte y Ediciones, S.A.,
Valladolid, 1982

124 páginas

El autor, vinculado a la tierra castellano-leonesa por nacimiento y dedicado por profesión a la investigación de la historia del reino de Castilla en la Edad Media (catedrático de Historia Medieval en la Universidad de Valladolid), analiza en esta obra las grandes líneas de fuerza que a través de los tiempos han configurado la historia de esta región, su desfase histórico, el problema del centralismo y el de su identidad. Aunque no es un libro de historia «académica», sino más bien un ensayo, utiliza en su exposición una rigurosa metodología de análisis propia del buen historiador.

Es tarea urgente —afirma— reconstruir la historia de Castilla y León y recuperar así una conciencia colectiva. Pero en este estudio no se debe partir de una concepción rígida, delimitando un supuesto espacio histórico castellano inalterable a través de los tiempos. En primer lugar es preciso no confun-

dir a Castilla y a los castellanos con los restantes pueblos que en el pasado han formado parte de la Corona de Castilla y se debe poner el énfasis en la Vieja Castilla por ser el fundamento y porque protagonizó un acercamiento al viejo reino de León. La importancia que da el autor en su exposición a la Edad Media se justifica porque en estos siglos se gestaron las señas de identidad de esta región y adquirieron su desarrollo más genuino.

La interpretación histórica de Castilla y León ha oscilado entre dos polos, o bien mitificando su pasado, exaltándolo sin límites (historia hecha desde Castilla), o bien condenándolo de forma radical, identificándola «con el centralismo perenne y la opresión de otros pueblos» (historia hecha desde la periferia). Faltan monografías científicas que estudien los diversos aspectos históricos y sobran pseudohistoriadores fabricantes de mitos.

Castilla y León nacieron en el transcurso del proceso repoblador de la cuenca del Duero, cuyas primeras fases se desarrollaron en los siglos IX y X. Pero pronto aparecieron sus diferencias. Mientras en León dominaba el «oficialismo» (la Corte), el apoyo al pasado visigodo y las grandes propiedades territoriales, en Castilla la «presura» había permitido la formación de pequeños campesinos libres con un grado de igualitarismo y mayor movilidad. Sin embargo resulta inadmisible a su juicio elaborar una teoría de la «perenne Castilla igualitaria» a partir de este aspecto tan concreto y de corta duración histórica. Al finalizar la Edad Media sus rasgos diferenciales se habían borrado a medida que se homogeneizaba la estructura social (campesinos, señores, burgueses); las actividades económicas (ganadería trashumante) y las normas jurídicas o instituciones de gobierno (Cortes).

El autor revisa en un capítulo del libro la expresión «Castilla concejil o comunera», frecuentemente utilizada por historiadores y políticos como fuente de identidad, matizándola con las aportaciones de las investigaciones históricas recientes que demuestran más bien su carácter aristocratizante ya a fines del medievo, al dominar las oligarquías locales las instituciones de raíz comunitaria. Debe aceptarse por tanto la progresiva feudalización de esta sociedad.

Y frente al centralismo castellano, que tiene raíces históricas en los tiempos medievales («primero fue un centralismo sobre Castilla y después un centralismo apoyado en Castilla sobre el conjunto del Estado español» pág. 98), reafirma el hecho de que haya servido de instrumento de poder de las clases dominantes a través de la historia.

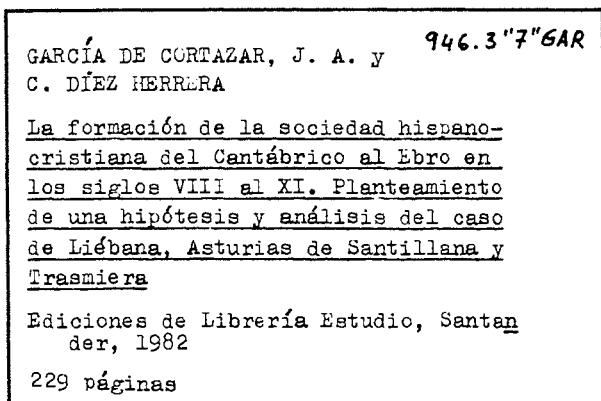
Castilla y León, en decadencia desde el siglo XVI, han permanecido según Valdeón desfasadas en relación con el reloj de la historia europea. Así, por ejemplo, mientras la periferia española se industrializaba, el retraso de sus tierras se hacia más evidente. No obstante, aunque con matices diferenciados entre ambas, pero con muchos rasgos en común, necesitan recuperar su identidad, «sin con-

fundir lo específico de estas tierras con lo genérico de España» (pág. 122).

Al final de la obra se incluye una breve bibliografía sobre la historia de Castilla y León.

En definitiva este estudio viene a llenar una laguna en la historia de esta región, necesitada de una visión de conjunto.

A. Moliner



Si los estudios de A. Barbero y M. Vigil sobre *La formación del feudalismo en la península Ibérica* han supuesto un nuevo enfoque metodológico de tratar el tema de las relaciones de dependencia feudales, tanto a nivel institucional como a nivel económico, político e ideológico, apartándose así del esquema tradicional, las investigaciones de J. A. García de Cortázar y C. Díez Herrera tratan de ahondar en esos mismos temas pero en escenarios concretos.

La obra que reseñamos consta de dos partes bien precisas. La primera, de García de Cortázar, presentada en la VIII Semana de Estudios Medievales, organizada por la Universidad Autónoma de Barcelona y celebrada en esta ciudad en el mes de julio de 1980, presenta una hipótesis global de funcionamiento de la sociedad establecida entre el mar Cantábrico y el río Ebro (unos 15.000 km²) entre comienzos del siglo VIII y fines del XI. La segunda parte, de Díez Herrera, recoge la primera aplicación de la hipótesis a un espacio concreto dentro del ámbito señalado, el constituido por las tierras de Liébana, Asturias de Santillana y Trasmiera. Tanto la hipótesis global como el análisis parcial ponen de manifiesto que la formación de la sociedad hispanocristiana en esta área debe ser estudiada desde una perspectiva comarcal.

García de Cortázar concluye que el espacio analizado fue sometido a un proceso de aculturalización entre los años 700 y 1100. Las nuevas pautas culturales «mediterráneas» introducidas serían el uso del cereal, el credo religioso en su versión romana, fórmulas políticas superadoras del caudillaje tribal y el arte románico. Tres son las fuentes utilizadas por

el autor en su estudio: a) *las escritas* (crónicas de los reyes asturianos, leoneses, navarros y castellanos y unos 60 documentos de los cartularios y colecciones documentales de los monasterios de Piasca, Liébana, Santillana, Santa María del Puerto de Santoña, Oña, San Millán de la Cogolla, Santa María de Nájera, San Juan de la Peña y de la sede episcopal de Valpuesta); b) *las filológicas*, retenidas en la toponimia y c) *las arqueológicas*.

Los espacios comarciales considerados, ya percibidos por los propios hombres de los siglos IX-X y XI son diez: Liébana, Asturias de Santillana, Trasmiera, Vizcaya, Ayala, Orduña, Alava, Castilla, los valles de las Montañas de Burgos (Mena, Losa, Tobalina) y la Rioja.

Las variables analizadas en cada espacio comarcal son seis: 1) la relación «saltus/ager»; 2) la relación entre la utilización no delimitada, colectiva, del espacio versus delimitación individualizada del mismo; 3) la relación entre estructura familiar extensa y familia nuclear; 4) la relación entre comunidad aldeana y poder señorial; 5) la superación de la fragmentación del espacio político y 6) la ordenación del espacio eclesiástico.

La investigación de C. Díez Herrera viene a llenar el vacío existente en los estudios realizados hasta hoy sobre la montaña santanderina, faltos de una visión integradora de la evolución histórica del conjunto de la región. El conocimiento de la estructura socioeconómica y el análisis del poblamiento, ajustado a la demarcación de la actual provincia de Santander entre los siglos VIII y XI, es la base de su estudio. Los 215 documentos utilizados como fuentes de información pertenecen en su mayoría a los monasterios de Santo Toribio de Liébana, de Santa Juliana, de Santa María del Puerto y de Santa María de Piasca.

La autora llega a la conclusión de que el espacio estudiado en el citado período no puede considerarse como uniforme, constatando unas diferencias geográficas, poblacionales, económicas, sociales y culturales apreciables. A su juicio se ha de tener muy en cuenta el hecho de que la Cordillera Cantábrica divide dos zonas de economía diferente (trigo y vid al sur; pastos y bosques al norte) y que haya servido de barrera entre ambas en cuanto a las transmisiones culturales, a las acciones políticas de expansión y a las transacciones comerciales.

Dos mundos aparecen muy diferenciados. El territorio lebaniego, de considerable poblamiento gracias a su viable autarquía, afectado en primer lugar por las influencias exteriores (elementos religiosos cristianos, refugio de hispano-godos tras la invasión musulmana) y transformada su estructura económico-social por el nacimiento del Reino de Asturias. En él la propiedad individual estaba bastante desarrollada, existiendo un equilibrio entre la producción agrícola y la ganadera; dominaba la familia nuclear con capacidad jurídica frente a la extensa; su sociedad estaba jerarquizada en distintos grupos sociales según su poder económico y se de-

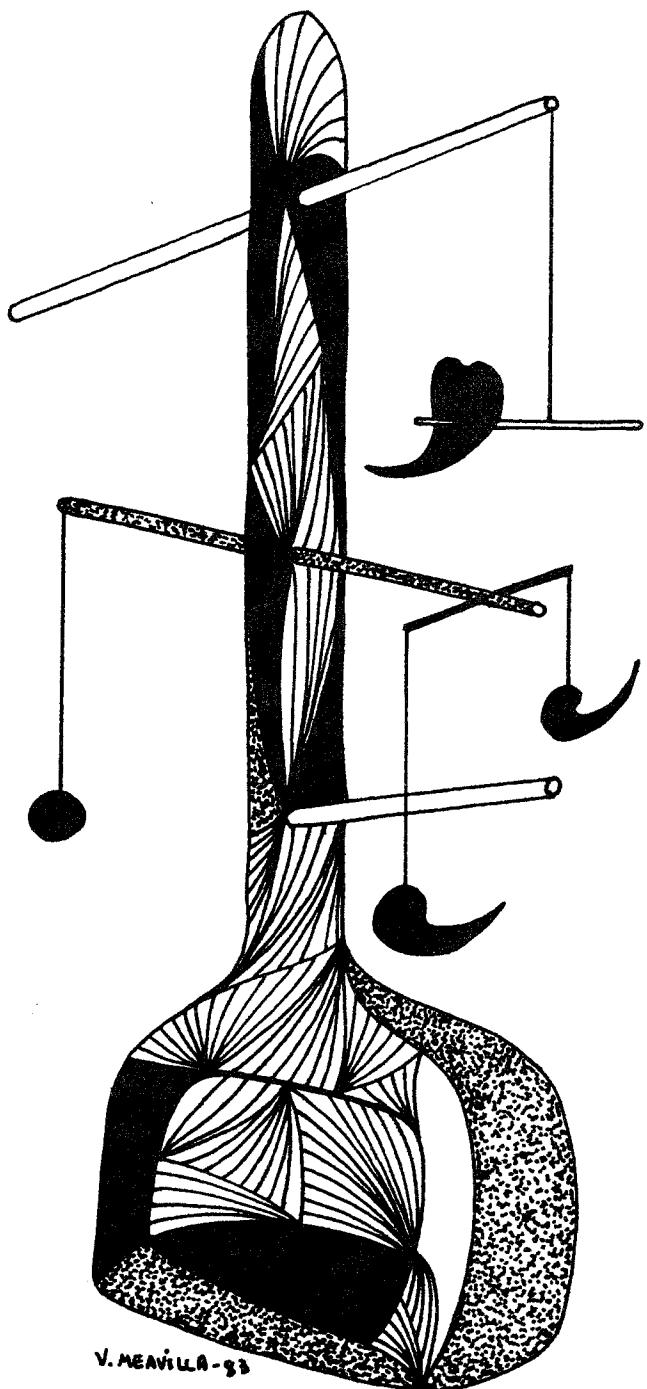
sarrollaron las relaciones de dependencia tanto a nivel monástico como laico. Políticamente era un condado de los reyes asturianos y leoneses. Por tanto en esta sociedad ya no existían vestigios de la sociedad cántabra anterior.

Las zonas al norte de la Cordillera Cantábrica constituirían un mundo diferente al lebaniego al ser un medio hostil para los refugiados hispano-godos, monjes o nobles. Territorios con hábitos alimenticios diferentes, con una organización gentilicia en clanes, dominando la propiedad comunitaria para toda la familia extensa, eran factores que frenaban cualquier transformación. Aquí, la modificación de la cultura originaria fue un proceso más lento, produciéndose antes en Asturias de Santillana que en Trasmiera.

Al final del libro los autores señalan las fuentes utilizadas y una bibliografía general y regional sobre el tema.

En definitiva la obra reseñada aporta una conclusión de máximo interés: el estudio de un espacio concreto altomedieval no debe analizarse con una visión uniforme y homogénea sino más bien comarcal. Al mismo tiempo, sus investigaciones permiten tener un mejor conocimiento del feudalismo en la región estudiada.

A. Moliner



V. MEAVILLA - 83

BUP y COU

santillana

LENGUA ESPAÑOLA. Dirigido por Emilio Alarcos Llorach (Académico de la Lengua, Catedrático de la Universidad de Oviedo).

SOLUCIONARIO LENGUA ESPAÑOLA. (Para el profesor).

* **LITERATURA ESPAÑOLA.** Por Matilde Sagaró Faci, Rosa Gutiérrez Benítez, Matilde Galera Sánchez y Pilar de Mesa Carrasco (Catedráticas de INB); y Cristina Martín Baró (Profesora Agregada de INB).

MATEMATICAS. Por Miguel Rivera (Catedrático de INB) y los profesores Carmen Vázquez y José Gil.

SOLUCIONARIO MATEMATICAS. (Para el profesor).

LATIN. Por Antonio Olgado Redondo (Profesor Numerario de Universidad).

HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORANEO. Por Ismael Zapater y José Manuel Rodríguez García (Catedráticos de INB) y Fernando Lahoz Cortés (Profesor Agregado de INB).

* **HISTORIA DE LA FILOSOFIA.** Por José Antonio Baigorri Goñi (Profesor Agregado de INB).

* **HISTORIA DEL ARTE.** Por Víctor Nieto Alcaide (Catedrático de Universidad), Angel González García, José Miguel Morán Turina y Fernando Checa Cremades (Profesores de Universidad) y M.^a de los Santos García Felguera (Licenciada en Filosofía y Letras).

FISICA. Por José Casanova Colas (Catedrático de Física General de la Universidad de Valladolid) y los profesores José Luis Casanova Roque y M.^a Luisa Sánchez Gómez.

QUIMICA. Por Pascual Royo García (Catedrático de la Universidad de Alcalá de Henares) y los profesores R. Serrano Roche y A. Otero Montero).

* **BIOLOGIA.** Por Antonio Jimeno Fernández (Catedrático de INB) y los profesores Manuel Ballesteros Vázquez, Antonio Pardo Callejo y Luis Ugedo Ucar.

* **GEOLOGIA.** Por Joaquín Mulas Sánchez y María José Morillo-Velarde (Catedráticos de INB). Prólogo de Bermudo Meléndez (Catedrático de Universidad).

* NOVEDADES para el curso 83-84

santillana. Libros que hacen Escuela

MIGUEL DE UNAMUNO Y JUGO

La presente obra forma parte de la Colección "EXPEDIENTES ADMINISTRATIVOS DE GRANDES ESPAÑOLES". En ella se presentan, ordenadamente, los documentos que fueron conformando la vida administrativa y académica de Don Miguel de Unamuno, con estudios de Julian Marías, Manuel Llano Gorostiza y M^a Dolores Gómez

Molleda, además de una bibliografía exhaustiva y la reproducción facsímil de los programas de sus oposiciones a cátedra. Dos tomos, profusamente ilustrados en color y blanco y negro, de 738 páginas y en formato de 30x22,5 cm. Edición numerada. Precio: 7.000,- Ptas.

Otros títulos de la Colección:

Nº 1. ANTONIO MACHADO Y RUIZ (4.000 Ptas.)

Nº 2. SANTIAGO RAMON Y CAJAL (2 tomos, 6.000 Ptas.)

MUSICA EN LA OBRA DE CERVANTES



Número 1028 de la Colección "MONUMENTOS HISTORICOS DE LA MUSICA ESPAÑOLA", en el que se ofrece un selecto repertorio de obras musicales españolas del siglo XVI, que merecieron la atención de la sociedad de la época.

Cervantes, de acuerdo con su realismo literario, no podía soslayar este importante aspecto de la vida real. En consecuencia, recogió fielmente, tanto las diversas formas musicales más en boga en su tiempo, como los elementos instrumentales que intervenían en su interpretación. Como ayuda a la comprensión del contenido del disco, se acompaña un trabajo musicológico y otro literario escritos, respectivamente, por Antonio Gallego y Francisco Ynduráin, con abundantes ilustraciones en color.

Intérpretes: Pro Música Antigua de Madrid. Versiones y adaptaciones de Miguel Angel Tallante. Precio: 1.000,- Ptas.

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Venta en:

— Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ciudad Universitaria, s/n. Telf.: 449 67 22. Madrid-3.
— Planta Baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. — Paseo del Prado, 28. Madrid-14.

Los títulos fundamentales de la literatura universal, hispánica y extranjera.

Una excelente presentación gráfica y un acabado consistente y duradero.



Las mejores traducciones y versiones rigurosamente anotadas y prologadas.

Un precio que busca complacer a sus destinatarios fundamentales: estudiantes y profesores.

TÍTULOS PUBLICADOS

Homero, Iliada. Edición de Javier López Facal, Investigador científico del C.S.I.C.

Cantar de Mio Cid. Edición de Enrique Rull, profesor de la U.N.E.D.

Homero, Odisea. Edición de Luis Alberto de Cuenca, Investigador científico del C.S.I.C.

José Hernández, Martín Fierro. Edición de Eduardo Camacho Guizado, profesor y director de Middlebury College en España.

Voltaire, Cándido y otros cuentos. Edición de Fátima Gutiérrez y María Dolores Picazo, profesoras de la Universidad Complutense.

Francisco de Quevedo, Antología poética. Edición de José María Balcells, catedrático de Instituto.

Stendhal, Rojo y Negro. Edición de Francisco Javier Hernández, catedrático de la Universidad de Valladolid.

Teatro español del siglo XVI. Edición de Alfredo Hermenegildo, profesor de la Universidad de Montreal.

W. Shakespeare, Macbeth/El Rey Lear. Edición de M. A. Conejero (catedrático de la Universidad de Valencia) y el Instituto Shakespeare de dicha Universidad.

Lope de Vega, Fuenteovejuna/El castigo sin venganza. Edición de Manuel Fernández Nieto, profesor de la Universidad Complutense.

G. Flaubert, Madame Bovary. Edición de Javier del Prado, profesor de la Universidad Complutense.

Luis de Góngora, **Antología poética.** Edición de Ana Suárez Miramón, catedrática de Instituto.

Tragedias griegas I. Edición de Francisco Rodríguez Adrados, catedrático de la Universidad Complutense.

PROXIMOS TÍTULOS

Francisco de Quevedo, **El Buscón.** Edición de A. Rey Hazas, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid.

Molière, **El avaro/Don Juan.** Edición de Jesús Cascón, catedrático de la Universidad de Granada.

P. Calderón de la Barca, **El alcalde de Zalamea/El galán fantasma.** Edición de Enrique Rull.

Pablo Neruda, **Cántico general.** Edición de Emir Rodríguez Monegal, Profesor de la Universidad de Yale. Miguel de Cervantes, **Don Quijote de la Mancha.** Edición de Alberto Sánchez, catedrático de Instituto y director de «Anales cervantinos».

Virgilio, **Eneida.** Edición de E. Fernández Galiano, Investigador científico del C.S.I.C.

Miguel de Unamuno, **San Manuel Bueno, mártir y tres historias más.** Edición de Pilar Palomo, catedrática de la Universidad Complutense.

Romancero español. Edición de Carlos Alvar, catedrático de la Universidad de Murcia.

SGEL

SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERIA, S. A.

Marqués de Valdeiglesias, 5 - Teléfs. 232 23 92-232 22 73 - MADRID-4



Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia